

UM RINOCERONTE NA AULA DE DESENHO (II): DESENVOLVENDO POTENCIALIDADES GRÁFICAS EM DESIGN E ARTES PLÁSTICAS.

José Raimundo Magalhães Rocha¹- EBA-UFBA

Simpósio 1AV. Pesquisa em Arte e Educação contextualizadora: desafios e possibilidades.

RESUMO:

O texto problematiza o ensino de desenho nos cursos de nível superior em artes visuais e design. Traz o relato de experiências e reflexões sobre estratégias didáticas para desenvolver capacidades de expressão e comunicação gráficas, a partir de uma abordagem compreensiva para processos criativos, tendo como embasamento teórico as ideias de Sonia Rangel, Juan José Gómez Molina, Maria Constança Vasconcelos e Philip Cabau.

PALAVRAS - CHAVE:

Desenho; Ensino; Abordagem compreensiva.

1. Introdução

Com o enunciado “desenhe um rinoceronte de memória”, iniciaram-se as aulas de Desenho de Observação e Técnicas de Representação Gráfica, oferecidas para um grupo formado por estudantes dos cursos de Bacharelado em Design e Bacharelado em Artes Plásticas da EBA-UFBA, no primeiro semestre do ano de 2017.

As considerações aqui expostas são decorrentes de experiências realizadas durante essas aulas e de questionamentos sobre como o professor pode promover o desenvolvimento das potencialidades gráficas nos estudantes de artes e design, viabilizando a busca por sentidos no fazer desenho, de maneira autônoma e crítica.

Em 2015, o texto **Um Rinoceronte na Aula de Desenho: desenvolvimento crítico de capacidades gráficas em estudantes de artes visuais**, apresentado no XXV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB, tangenciava essas questões, numa tentativa de dinamizar os componentes de desenho do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Atualmente, o autor leciona na Escola de Belas Artes da UFBA, num contexto diverso, com outras problemáticas e demandas.

O título desse texto faz alusão ao capítulo *O rinoceronte na sala de aula*, contido no livro *O Ouvido Pensante* (2011), do compositor e escultor canadense Murray Schafer. Dentre os teóricos de apoio, a professora Sonia Rangel (UFBA), que propõe uma abordagem compreensiva para processos criativos – baseada nas ideias de Luigi Pareyson e Michel Maffesoli – e autores como Juan José Gómez Molina, Maria Constança Vasconcelos e Philip Cabau, que tratam especificamente do ensino de desenho.

¹ Professor da Escola de Belas Artes da UFBA, Mestre em Artes Visuais PPAGAV-EBA-UFBA, Doutorando PPGAV-EBA-UFBA na linha de Processos Criativos em Artes Visuais. E-mail: zederocha@gmail.com

2. Desenvolvimento

Primeiramente, salientamos que, no nosso entendimento, uma reflexão que parte de questões próprias aos processos de criação artística não é estranha ao ensino. Segundo Vasconcelos (2016, p. 99), a multiplicidade de papéis ganha cada vez mais relevância, visto que o professor de artes muitas vezes é artista e pesquisador.

Na experiência realizada em 2015 no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, constatou-se que uma introdução que contextualize o desenho pode ser um recurso importante para estabelecer um repertório comum entre professor e estudantes, situando-os na diversidade de práticas que o desenho comporta.

Essa introdução se deu a partir de uma xilogravura do artista Albrecht Dürer (1471-1528). Tal obra é citada por Ernst Gombrich no segundo capítulo de *Arte e Ilusão* (1995), quando se refere ao fato de que Dürer, requisitado para realizar a ilustração de um rinoceronte, o fez através de relatos orais, pois nunca havia visto qualquer tipo de imagem ou o próprio animal. Essa história serve de exemplo para teoria de Gombrich sobre a impossibilidade da representação se basear apenas no registro visual direto e de que hábitos, estereótipos visuais e tradições condicionam os modos de desenhar.

Murray Schafer também utiliza a imagem do rinoceronte, apontando para um entendimento singular sobre o ensino nas artes. Segundo Schafer (2011), cabe ao professor a tarefa de viabilizar a autonomia dos estudantes, exercendo o duplo papel de orientador e aprendiz. Dessa maneira, o professor é inserido nos ciclos de descoberta e construção de saberes.

Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com carcaça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças. A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. (SCHAFER, 2011, p. 270)

Sonia Rangel aponta para a não existência de modelos metodológicos pré-definidos para desenvolvimento de processos de criação. Sugere uma abordagem compreensiva, admitindo que em arte não existam respostas estanques, mas soluções diversas adaptadas às singularidades dos processos cognitivos individuais, permitindo a inclusão dos sujeitos na busca do amadurecimento de suas obras, como agentes ativos comprometidos na construção do conhecimento.

Portanto, o enunciado “desenhe um rinoceronte de memória” é um recurso definido como uma *pergunta-passaporte*. Segundo Rangel (2009, p. 127), as *perguntas-passaporte* são como vetores, “[...] não são perguntas apenas para serem respondidas. [...] levam a sondar os pensamentos da imagem e as imagens do pensamento em novas obras”. Recorrendo às suas ideias, adotamos procedimentos didáticos que articulavam o repertório do aprendiz.

Naturalmente, muitas das questões do ensino do desenho passam pela instrumentalização e desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas que, geralmente, se dão por meio de exercícios propedêuticos (CABAU, 2017, p. 33).

Gómez Molina (2008, p. 25) observa que, somando-se ao enfrentamento dos espaços virtuais e da multiplicidade de práticas artísticas na pós-modernidade, os problemas enfrentados pelos aprendizes de desenho parecem ser os mesmos de sempre: a passagem da visão de formas tridimensionais para o plano bidimensional, os conflitos entre a percepção, a representação e a convenção.

Notamos, por exemplo, que os estudantes em questão não tinham consciência das possibilidades expressivas dos instrumentos riscadores, aquilo que podemos denominar *peso de linha*. Tendo como referência as classificações apontadas por Cabau (2017), optamos por aplicar exercícios que inserissem os estudantes numa abordagem de solução de problemas. Para Cabau (2017, p. 35) “reconhecemos um problema (a sua pertinência e a sua consistência) quando nos debatemos com ele e não pelo acesso à sua solução”. Eis o enunciado do exercício sobre “peso de linha” distribuído à turma:

Rasgar aleatoriamente as quinas de uma folha de papel preta. Colar uma das peças obtidas sobre um dos quatro cantos de uma folha branca de papel A4. Observar o perfil estabelecido pela zona rasgada. Reproduzir esse perfil repetidas vezes, ampliando-o até alcançar o canto oposto, preenchendo todo o espaço da folha branca de papel A4. Variar o peso de linha, do mais intenso para o menos intenso ou vice-versa. (Arquivo do autor)

Ao avaliar os resultados apresentados, percebemos a variedade de interpretações e soluções. A própria turma propôs a composição de um painel formado com os desenhos produzidos (Figura 1). Um indício da tendência para a realização de trabalhos colaborativos.

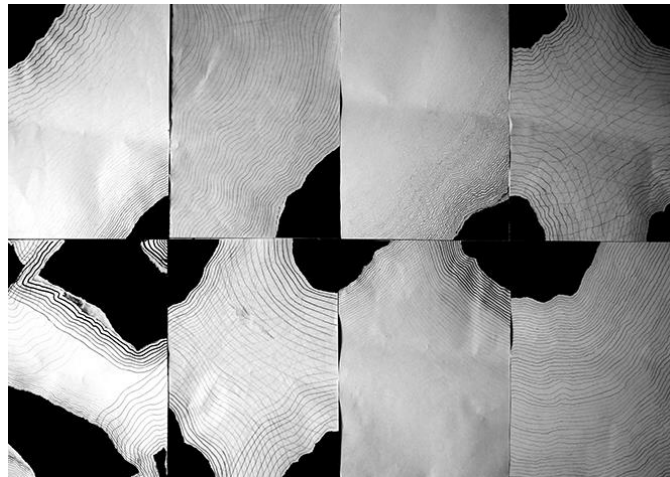


Figura 1. Exercício “peso de linha”: detalhe de painel realizado pelos estudantes. 2017.
Fonte: arquivo do autor.

Outros exercícios foram propostos em seguida. Porém, a característica propositiva apresentada pela turma redefiniu as aulas. Em determinado momento, gestou-se a ideia de um projeto que abarcasse toda a produção do semestre letivo: uma publicação que divulgasse os trabalhos dos discentes. Como resultado, ao final do semestre, a turma apresentou a **Revista Rinoceronte** (Figura 2).

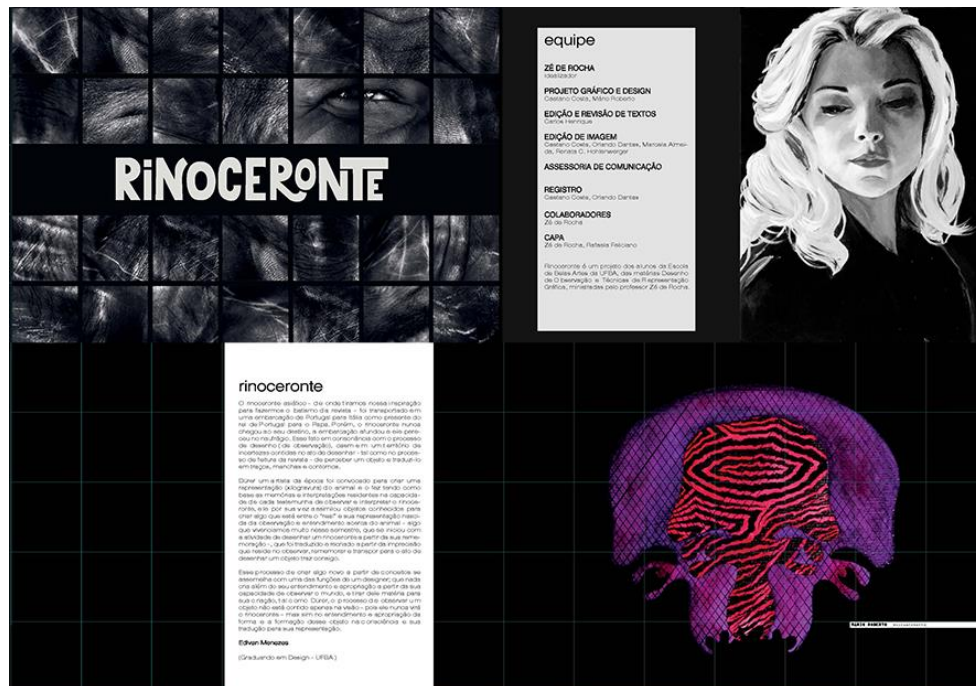


Figura 2. Revista Rinoceronte: capa, ficha técnica, editorial e detalhe da galeria. 2017.
Fonte: arquivo do autor.

Em formato digital, a revista não foi concluída. Contudo, alguns estudantes se voluntariaram para trabalhar nas horas livres e, ultrapassando os limites de carga horária estabelecidos pela instituição, o projeto subsiste até o presente momento, com encontros periódicos nos quais os próprios estudantes se organizam em grupos de trabalho, com atribuições e prazos de entrega definidos.

A autonomia desse grupo de estudantes foi construída durante as aulas, visto que conhecimentos sobre gestão de projetos foram necessários para sua realização. Adotou-se a metodologia do *Design Thinking*, que aborda os processos criativos de maneira específica para a área de Design. Além disso, tendo em vista as demandas do projeto, outros conteúdos foram abordados, como diagramação, tratamento de imagem e criação de marca.

Tanto para Molina quanto para Cabau, os desvios que ocorrem durante o percurso das aulas podem ser absorvidos, acarretando ganhos ao ensino de desenho.

El aprendizaje del dibujo debe permitir al alumno desarrollar aquellas capacidades gráficas que le permitan enfrentarse ante las necesidades que determina su proyecto. [...] La dificultad fundamental estriba en que para comprender y desarrollar determinadas capacidades es necesario que previamente éstas se hayan sentido como necesidad. (MOLINA, 2003, p. 35)

O sucesso instrucional dos exercícios apresentados no contexto do desenho não depende, muitas vezes, tanto dos conhecimentos técnicos ou conceituais na posse dos alunos (ou sequer do controle da máquina pedagógica na apresentação e controle destes), mas de um factor mais imprevisível e difícil de medir: a maneira como o aluno se deixa mobilizar por ele. (CABAU, 2017 p. 33-34)

Os desvios ocorridos nas experiências relatadas nesse texto apenas reforçam as características das opções didáticas adotadas. Dessa maneira, o “como fazer” está subordinado às questões do “por que fazer?”, não o contrário. O encaminhamento das aulas tangenciou as investigações sobre processos de criação, nas quais, segundo Rangel, modelos e formatos não devem ser pré-estabelecidos, pois “o lugar do ‘método’ se constitui [...] como categoria ‘vazia’, [...] a ser decifrada pelo sujeito a cada ciclo de seu olhar nos encontros, ações e desejos de criação” (RANGEL, 2009, p. 8).

3. Conclusão

É difícil encontrar uma forma de apreender o desenho sem reduzir sua complexidade. Admitimos a condição complexa e conflituosa como constitutiva de sua natureza e da amplidão de desejos e necessidades que o ato de desenhar abarca, em diferentes áreas e contextos. Nesse cenário, tem-se a chance de repensar o papel do professor e do próprio ensino de desenho.

Muitas das proposições efetivadas durante as experiências aqui relatadas provocaram desvios com relação aos conteúdos estabelecidos pela instituição. Tendo em vista a mobilização dos estudantes, optamos por correr o risco de, além de incluir conteúdos transversais, redirecionar toda estrutura didática que havia sido preestabelecida para as aulas. O modelo acadêmico tem uma estrutura rígida que se distancia dos processos artísticos como um todo, inclusive das recentes metodologias aplicadas à área do Design.

Os estudantes podem alcançar uma melhoria substancial nas suas capacidades de compreensão, tanto dos fundamentos técnicos do desenho como de seus aspectos conceituais, a partir da atenção aos seus interesses e projetos.

REFERÊNCIAS

- CABAL, Philip. *O exercício de desenho e os jogos*. Disponível em: <http://www.academia.edu/8331676/O_exerc%C3%ADcio_de_desenho_e_os_jogos>. Acesso em 1 abril 2017.
- GOMBRICH, Ernst Hans. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed. 1995.
- MOLINA, Juan José Gómez. (Coord.). *El manual de dibujo: estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Cátedra, 4ª ed. 2008.
- _____. *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra, 3ª ed. 2003.
- RANGEL, Sonia. *Olho Desarmado: objeto poético e trajeto criativo*. Salvador: Solisluna, 2009.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- VASCONCELOS, Maria Constança. *O desenho: dimensões estratégicas na formação em Design e Artes Visuais na contemporaneidade*. In: TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa (Org.). *Desenho, ensino e pesquisa*. Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016. (Coleção Desenho, Cultura e Interatividade, v. 3). Pág. 99-122.