



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Comunicações e Artes
Departamento de Artes Visuais

***PARA DENTRO E PARA FORA:
ANOTAÇÕES SOBRE O DESENHO NO ENSINO
E O ENSINO DE DESENHO***

Maria Clara Gonçalves Brito Corrêa da Silva

São Paulo

2024

Maria Clara Gonçalves Brito Corrêa da Silva

***PARA DENTRO E PARA FORA:
ANOTAÇÕES SOBRE O DESENHO NO ENSINO
E O ENSINO DE DESENHO***

Monografia apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Mubarac

São Paulo
2024

DEDICATÓRIA

*Para meus pais, que me deram a oportunidade dessa vida
e que me guiam sempre pelos melhores caminhos.*

AGRADECIMENTOS

*Agradeço aos meus pais,
por sempre me apoiarem e ajudarem nas minhas escolhas;
ao meu orientador, o professor Claudio Mubarac,
pela paciência e pela perspicácia;
à professora Márcia Cymbalista,
pelos ensinamentos e pelo acompanhamento nessa jornada;
à professora Cecília, à professora Kelly,
à professora Brenda e ao orientador Carlos,
que me receberam nos estágios supervisionados no ensino básico,
e ao professor Paulo Penna,
que me recebeu no estágio supervisionado
no Museu Lasar Segall;
aos alunos e alunas da EMEF Euclides de Oliveira,
da Escola de Aplicação, do Colégio Santa Clara
e do ateliê do Museu Lasar Segall,
por permitirem que eu me conectasse e aprendesse com eles;
às professoras
Sumaya Mattar, Dália Rosenthal e Adriana Siqueira,
que me ensinaram a ensinar nesse processo de Licenciatura;
e a todos os professores e professoras da minha trajetória.*

RESUMO

Este trabalho se propõe a explorar a relação entre o desenho e o ensino-aprendizagem por meio de dois eixos principais, a saber, o papel do desenho diante do ensino e os diversos fatores envolvidos no ensino e aprendizagem de desenho. Na primeira parte, trata em especial das relações do desenho com a arte, linguagem e fantasia, buscando uma espécie de definição do desenho e do seu possível papel no ensino. Na segunda parte, trata de aspectos do ensino de desenho, sobretudo no que diz respeito a como estimular a prática de desenho, e também no que diz respeito a o que exatamente pode ser ensinado e aprendido quando se fala dessa prática. A terceira parte apresenta três planos de aula comentados, relacionados às discussões anteriores.

Palavras-chave: desenho, ensino, aprendizagem, arte.

ABSTRACT

This essay aims to explore the relationship between drawing and teaching-learning through two main axes, namely, the role of drawing in relation to teaching, and the factors involved in teaching and learning how to draw. In the first part, it deals with the relationships drawing establishes with art, language and fantasy, while also searching for a definition of sorts for drawing and its potential role in teaching. In the second part, it deals with aspects of teaching how to draw, concerning itself mostly with how to stimulate the practice of drawing, and also with the matter of what exactly can be taught and learned when it comes to such practice. The third part showcases three annotated lesson plans that relate to the previous discussions.

Keywords: drawing, teaching, learning, art.

SUMÁRIO

Introdução

O desenho na história humana	01
<i>Um breve vislumbre da história do desenho.</i>	

Parte 1 – O desenho no ensino

Desenho e arte	03
<i>Relação do desenho com a arte; desenho como um campo independente, apesar de relacionado com a arte.</i>	
Desenho e linguagem	11
<i>Desenho como uma “linguagem subjetiva”; comunica, mas não de forma objetiva, e sim com múltiplos significados, tanto de uma pessoa para outra quanto de uma pessoa para si mesma.</i>	
Desenho e fantasia	15
<i>Desenho como parte integral do pensamento criativo humano e de sua expressão.</i>	

Parte 2 – O ensino de desenho

“Mas eu não sei desenhar”	17
<i>Desenho como propriedade humana, como habilidade desenvolvida, como ofício e como objeto de arte.</i>	
Ativação e reativação	22
<i>Crianças desenhavam naturalmente. Jovens e adultos deixam de desenhar; por quê? E como cultivar o retorno da prática do desenho?</i>	
Como a gramática e a literatura	27
<i>Aspectos do ensino do desenho; necessidade do equilíbrio entre técnica e expressão; como ensinar criatividade?</i>	

Parte 3 – Propostas de aula

O olhar entre o olho e a mão	30
Narrativa visual	38
Desenho em estilo mangá	43

Conclusão

Por que desenhar? Para que desenhar?	51
--------------------------------------------	----

Referências bibliográficas	52
----------------------------------	----

Introdução

O DESENHO NA HISTÓRIA HUMANA

Um breve vislumbre da história do desenho.

O desenho, prática e objeto de difícil definição, é, no entanto, companheiro constante da humanidade em todas as suas manifestações conhecidas e, provavelmente, em muitas outras que não sobreviveram às provações do tempo. Traçado inicialmente no chão ou nas paredes, encavado em pedra ou argila, ele posteriormente passou a ser abrigado por papiros e pergaminhos, e mais tarde pelo papel, evolução material que contribuiu para que o desenho começasse a ser visto como fim em si mesmo e não só de como parte de outros processos, além de contribuir para a sua permanência enquanto objeto guardado, valorizado e colecionado.

Apesar da história longa, o desenho recebeu seu nome contemporâneo muito recentemente. Uma das ancestrais da palavra em português, o termo “dibuxo”, carrega em si um sentido mais material da natureza do desenho antigo, em referência aos traços feitos em tábuas de madeira de buxo na Europa antes do advento do papel. Já outra ancestral, a palavra “disegno”, carrega um sentido mais filosófico e abstrato, ligado à ideia de desígnio, ou seja, de uma ordem ou ideia que tensiona ser materializada. Ambas essas ancestralidades se refletem em como o desenho é visto na contemporaneidade, visto que ainda hoje, ao se falar em desenho, há uma tensão entre o prático e o poético, entre o técnico e o artístico, entre impressões do mundo, registros de pensamento e expressões da subjetividade – tensão essa que, apesar de gerar alguns debates acalorados aqui e ali, tem a importância justificada na forma com que mantém vivos e pulsantes diversos aspectos do desenho que, embora nascidos no passado, ganham assim a chance de renascer nas mãos dos artistas do presente.

Atualmente, o desenho se configura em várias dimensões, reflexo do acúmulo de todos os seus papéis ao longo do tempo e espaço. Entendido como procedimento, é parte fundamental do pensamento criativo humano, perpassando todas as áreas em que a imaginação – criação mental de imagens – é necessária. Como modalidade das artes visuais, é um elemento básico para a realização de praticamente todas as outras modalidades – pintura, escultura, gravura, multimídia e outras – e, além disso, configura-se como um meio potente por si mesmo, embora o seu reconhecimento como tal seja relativamente jovem no que diz respeito à história humana. Como ferramenta pedagógica, tem sido adotado com frequência crescente para favorecer a incorporação e integração de conteúdos diversos, tanto no sentido de memorização quanto de utilização em resoluções de problemas e de visualização de conceitos mais abrangentes.

Este trabalho se propõe a discutir o desenho a partir de dois aspectos. Em primeiro lugar, tratarei das relações que o desenho estabelece com outras práticas e áreas do conhecimento, bem como das contribuições que essa prática pode proporcionar para o ensino e aprendizado.

Na segunda parte do trabalho, tratarei do ensino de desenho, abordando em especial a questão de como estimular a prática do desenho para pessoas que deixaram de desenhar, bem como os motivos que podem levar as pessoas a abandonarem a prática de desenho na juventude ou vida adulta e possíveis formas de contornar esses motivos.

Por fim, encerrarei o trabalho apresentando três propostas de planos de aula envolvendo a prática de desenho, acompanhadas de considerações pessoais a respeito da sua aplicação em diferentes contextos.

Parte 1 – O desenho no ensino

DESENHO E ARTE

Relação do desenho com a arte; desenho como um campo independente, apesar de relacionado com a arte.

Em geral, quando se fala em desenho, a discussão se desenrola no campo das artes visuais, ou seja, falamos do desenho como modalidade das artes plásticas ou como elemento-base delas. Essas não são, no entanto, as únicas formas de abordar o desenho, sendo possível também estudá-lo a partir da noção de que ele é algo à parte, um campo teórico-prático de atuação que interage com outras áreas, mas que também tem existência própria. A discussão do desenho enquanto campo em si dentro da história da arte é, todavia, relativamente jovem, apesar de o termo e seus ancestrais figurarem em discussões sobre outros temas, em língua portuguesa, desde pelo menos o século XVI, e, em outras línguas de origem latina, ainda mais cedo. (ARTIGAS, 1967, apud MUBARAC, 2019)

Para os teóricos e artistas da Renascença e seus herdeiros, por exemplo, o desenho é visto primariamente como fundamento de todas as artes, como elemento-base para construir qualquer forma de expressão estética (Figuras 4 e 5). Já para as linhas de pensamento românticas, o desenho tem um caráter mais subjetivo, ligado à expressão artística individual e ao autoconhecimento devido à sua capacidade de desenterrar o inconsciente e exprimir o não verbal.

Tanto a visão renascentista quanto a romântica já carregam em si outras perspectivas do desenho, para além das artes. No caso dos renascentistas, o desenho aparece como esboço e base para pinturas e esculturas, mas também como ferramenta de estudo estético, técnico e científico. A visão romântica também começa a sugerir outra perspectiva sobre o desenho, no sentido de que começa a projetar sua importância para além do campo das artes e para mais perto de campos como a psicologia e o esoterismo.

Dentro da psicologia, em particular, o desenho, assim como a pintura e a literatura, desfruta de um espaço privilegiado desde as origens desse campo do conhecimento, com as teorias de Sigmund Freud sobre as artes criativas como expressões de desejos reprimidos e as ideias de Carl Gustav Jung quanto ao papel da prática artística no processo de autoconhecimento e de expressão do conhecimento do inconsciente coletivo.

Outros campos do conhecimento também se beneficiam do desenho para o seu desenvolvimento, tais como a arquitetura, a engenharia, o design e as ciências biológicas. Um exemplo emblemático está justamente no trabalho de Leonardo da Vinci, talvez o mais famoso artista, cientista e engenheiro do Renascimento. Prolífico desenhista, Leonardo se utilizava desse procedimento não apenas para estudos e trabalhos relacionados à sua produção artística, mas também como método de estudo e observação da natureza, especialmente nos casos da botânica e da anatomia, e como linguagem com a qual elaborar seus numerosos projetos arquitetônicos e mecânicos (Figuras 1, 2 e 3).

Se considerarmos uma perspectiva mais ampla, do desenho como criação de imagens mentais, essa prática também participa do processo de outras linguagens artísticas e criativas, notavelmente a literatura. C. S. Lewis, por exemplo, relata que, para construir suas narrativas, muitas vezes tinha como ponto de partida imagens ou cenas que se agrupavam em sua mente, até que ele, a partir delas, conseguisse tecer uma sequência de eventos coerente (LEWIS, 2018).

Mesmo dentro do debate artístico, o papel do desenho vem passando por diversas mudanças e polêmicas, especialmente nas últimas décadas. Até os anos 1960, aproximadamente, a maioria dos escritos sobre desenho se dividia entre visões mais ligadas aos ideais renascentistas, com a noção do desenho como fundamento das outras artes, e perspectivas mais românticas, com a ideia do desenho como atividade subjetiva e inspirada, ligada a uma possibilidade de autoconhecimento.

Já entre os anos 1960 e 1990, aproximadamente, e acompanhando as discussões em torno da arte moderna e da arte conceitual, o desenho acabou por ser tratado muito mais como um recurso pedagógico a ser aplicado do que como um tema a ser estudado. Por fim, nos últimos anos da década de 90 e início do século atual, o desenho ganhou novamente a atenção de artistas e pensadores da arte, com uma visão renovada que o propõe como algo a mais. Nas palavras de Cláudio Mubarac, “é revista sua característica de ser um discurso discreto, com uma noção própria de economia, entranhada no cotidiano de todos nós.” (MUBARAC, p. 244, 2019) Ou seja, o desenho passa a ser considerado também em sua potencialidade comunicativa, no sentido de que pode expressar coisas de forma muito particular, silencioso e breve e, no entanto, indissociável da vida cotidiana de todos nós.

Os exemplos da relevância do desenho para além das artes visuais são inúmeros, alcançando até o território dos ditados e expressões populares, por exemplo com a famosa brincadeira do “entendeu ou quer que eu desenhe?”. Essa expressão, com sua possível conotação jocosa à parte, introduz mais uma das propriedades do desenho, a de ser complementar – e não equivalente – às palavras. “Pessoas de todas as profissões e todos os ofícios, num momento ou em outro, desenhavam para nos esclarecer sobre algum aspecto – e isso ocorre ao falhar a fala.” (MUBARAC, 2019, p. 245)

Essa propriedade do desenho é especialmente interessante no contexto do presente trabalho, no sentido em que se relaciona diretamente com um possível papel do desenho no ensino e no aprendizado – não só de artes.

Existem, na verdade, duas formas principais pelas quais o desenho contribui para a apreensão de informações, que podem ser divididas basicamente em quando o professor desenha e em quando o aluno desenha. Como grande parte das dicotomias desse tipo, uma opção não necessariamente exclui a outra, podendo ambas se integrarem ou até se misturarem.

Nos casos em que o professor desenha para seus alunos, geralmente acontece algo parecido com o que a expressão popular sugere: diante da insuficiência das palavras, o professor muda de linguagem, usando o desenho como ferramenta para se comunicar de forma diferente com os alunos. A natureza do desenho como imagem, em certo sentido

oposta e complementar à da palavra – um é globalizante e visual, a outra é sequencial e analítica (EDWARDS, 1987) – possibilita que o problema seja abordado por uma frente diferente, muitas vezes possibilitando uma visão do todo que facilita a posterior compreensão das partes.

Nos casos em que o aluno desenha, a característica do desenho como forma alternativa e complementar de assimilação permanece relevante, mas há outro fator que se manifesta. Ao desenhar algo, o estudante se vê forçado a prestar atenção em todos os detalhes, a avaliar o que é importante o suficiente para ser representado, a estudar cuidadosamente as proporções e escalas daquilo que ele está representando. Essa atenção extra, além de favorecer a compreensão das partes e do todo, é de grande ajuda na memorização de informações específicas.

Tudo isso ajuda a demonstrar que o desenho como campo de estudo e atuação, embora tenha uma intersecção grande com o campo da arte, é um campo distinto dela e porta suas próprias peculiaridades.



Figura 1: Página de um caderno de Leonardo da Vinci com desenhos de projetos.

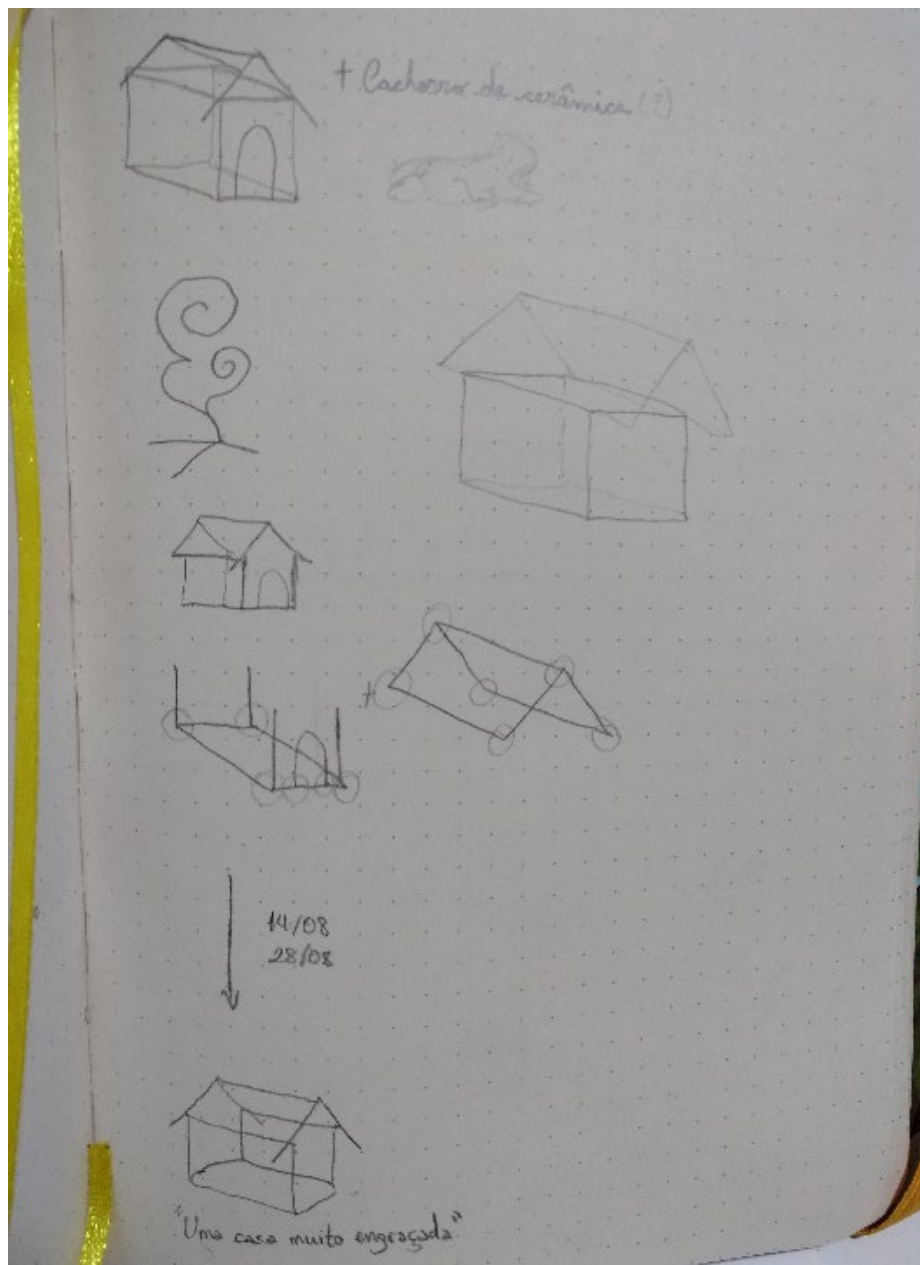


Figura 2: Desenhos da autora; projeto de escultura.



Figura 3: Escultura de metal da autora, feita após desenhos preparatórios.

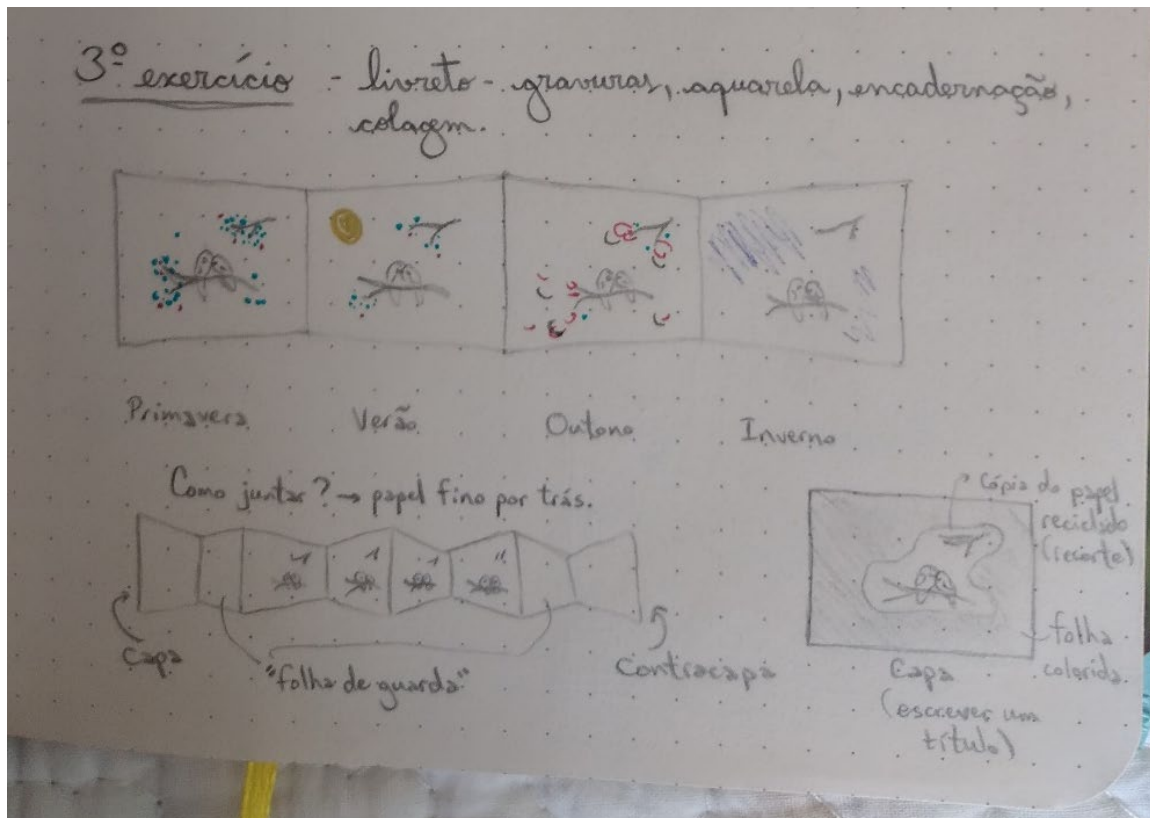


Figura 4: Desenhos preparatórios da autora para projeto "Amor", livro-sanfona com litografia e aquarela.



Figura 5: Livro-sanfona "Amor", feito com litografia e aquarela.

DESENHO E LINGUAGEM

Desenho como uma “linguagem subjetiva”; comunica, mas não de forma objetiva, e sim com múltiplos significados, tanto de uma pessoa para outra quanto de uma pessoa para si mesma.

Um questionamento que surge com relativa frequência nos debates sobre desenho é se ele pode ser considerado uma linguagem, ou seja, qual é a sua relação com a comunicação. A associação tem precedentes tanto materiais quanto teóricos e cognitivos, embora, em última instância, o desenho, se for ser considerado linguagem, o é de forma extremamente singular.

Uma diferença marcante entre desenho e linguagem verbal – palavras – é que, enquanto as palavras tendem a representar um conceito generalizante e abstrato, a ter significado delimitado e a gerar efeitos previsíveis no contexto da comunicação, os desenhos – e as imagens em geral –, por meio de uma representação particular de algo, tendem a ter múltiplos significados, podendo gerar efeitos diversos, muitas vezes difíceis de prever, no interlocutor. Ou seja, o desenho não é exatamente uma linguagem no sentido mais tradicional do termo, pois muitas vezes não comunica uma ideia específica com clareza, mas apresenta possibilidades de leitura e potencial comunicativo.

O professor Luiz Cláudio Mubarac expressa dúvida quanto ao desenho ser uma linguagem estritamente falando, ao mesmo tempo em que chama a atenção para um outro aspecto, o da universalidade do desenho expressa no desenho infantil. “Não sei se [o desenho] é uma linguagem no sentido estrito, mas certamente tem gramaticalidades e estruturas que são mais que qualidades sintáticas, com evidências: por exemplo, nunca vi criança que não desenhe, mesmo antes de qualquer instrução. (...) O desaparecimento do desenho não teria como motivo o fato de ele não ser fundamentalmente só mais um modo de comunicação? De ele tornar-se algo mais próximo a uma ferramenta para sondar, auscultar?” (MUBARAC, p.244, 2019)

A questão do desenho infantil e de seu desenvolvimento é um assunto à parte, dada a sua amplitude, mas faz-se necessária pelo menos uma menção ao tema.

Para a arte-educadora Edith Derdyk, há uma faceta comunicativa nos grafismos infantis, além de elementos psicológicos, e a aquisição da linguagem verbal pode ser muito impactante no desenvolvimento do desenho, ou linguagem gráfica, como a autora por vezes coloca. (DERDYK, 2020)

O desenho seria, inicialmente, pura gestualidade por parte da criança, com a gradual compreensão de que o gesto pode deixar marcas no suporte, ou seja, de que a criança é capaz de interferir no mundo. Em um segundo momento, a percepção visual começa a entrar em cena junto com o aspecto motor. A partir dessa etapa, a criança começa a tentar identificar as formas que produz, ou seja, ela busca nomear aquilo que desenhou. O ato de nomear está ligado à fala, à linguagem verbal; “[a] aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Nomear desencadeia ações. A ação gráfica no papel sugere figuras. A palavra representa o objeto, a pessoa,

o fato. Desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondência.” (DERDYK, p. 64, 2020) Ou seja, a linguagem gráfica e a linguagem verbal se complementam, no sentido de que a conjunção das duas amplia o arsenal da criança – e do sujeito em geral – para perceber o mundo e pensar sobre ele.

Na visão de Betty Edwards, arte-educadora e pesquisadora em arte, educação e psicologia, a imagem é parte de um processo cognitivo muito diferente do processo envolvido na interpretação de palavras. Para ela, “desenhos, como palavras, têm *significado* – muitas vezes além do poder de expressão das palavras, mas não menos importante para tornar o caos das nossas impressões sensoriais compreensível” (EDWARDS, p. xi, 1986). Ou seja, da mesma forma que uma palavra pode existir em um idioma e não ter nenhum equivalente satisfatório em outro, as imagens carregam significados independentes do sistema verbal, a ponto de nem sempre ser possível verbalizar esses significados. A autora defende que o processo cognitivo visual pode ser desenvolvido para ser tão ativo quanto o verbal, e que o motivo de ele ser menos conhecido, desenvolvido e utilizado deriva principalmente de uma tendência histórica em priorizar o raciocínio verbal. Ela coloca ainda que o desenho, no contexto do desenvolvimento do pensamento visual, tem um papel importantíssimo, pois, de forma semelhante às palavras faladas ou escritas, serve como manifestação e registro exterior do pensamento visual. (EDWARDS, 1986)

Dentro das artes visuais, inclusive, o desenho e as palavras muitas vezes interagem, combinando tanto suas diferenças quanto suas semelhanças para criar sentidos poéticos de outra forma difíceis de alcançar. (Figura 7)

A dimensão comunicativa do desenho também tem importância para a psicologia, mas trata-se de uma comunicação de outra natureza, pois nesse caso o desenhista torna-se tanto emissor quanto receptor da mensagem – ou, melhor dizendo, o inconsciente do desenhista torna-se o emissor e o consciente torna-se receptor. Ou seja, o desenho se torna ferramenta, ou linguagem, para um diálogo do indivíduo consigo mesmo. Essa abordagem é muito usada especialmente por psicólogos influenciados por Jung, em geral com o objetivo de ajudar o paciente a se conscientizar de emoções e pensamentos antes imersos no inconsciente. (Figura 6)

Em resumo, o desenho pode ser visto como linguagem a partir da noção de que apresenta potencial para comunicar coisas, tanto em diálogos internos quanto externos, mas essa posição pode ser questionada a partir do argumento de que a sua interpretação, ou seja, a mensagem que chega ao receptor-observador, tende a ser polissêmica e altamente subjetiva.

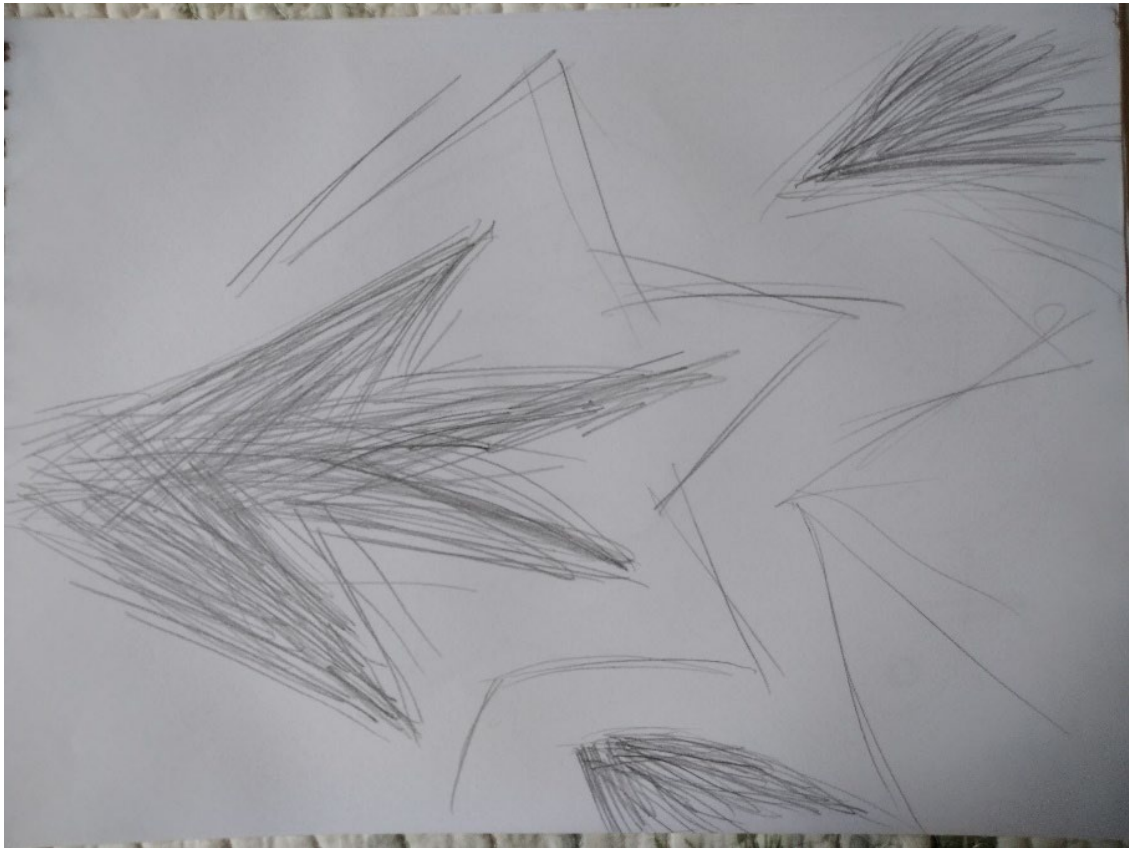


Figura 6: Desenho feito pela autora em um momento de raiva e angústia.



Figura 7: Fotos do projeto "A Jornada do Tico-tico", livro-caixa ilustrado com elementos gráficos e escultóricos.

DESENHO E FANTASIA

Como o desenho é parte integral do pensamento criativo humano e de sua expressão.

Um aspecto importante do desenho é que ele, em certo sentido, é a forma mais pura de expressão da imaginação, pois está na essência do pensamento imagético. Ou seja, o procedimento do desenho – expresso fisicamente em qualquer suporte ou apenas formado na mente – é continuação natural do procedimento da criação de ideias e imagens mentais. “Talvez esteja eclipsado em muitos de nós como prática artesanal, mas não como forma de pensamento, que, pela fantasia, pela imaginação, nos aproxima do que nos move e emociona, sem o tédio da comunicação.” (MUBARAC, p.245, 2019)

Isso faz com que haja ainda outra nuance para a importância da prática do desenho – não mais ligada à estética, importante para as “belas artes”, ou às aplicações práticas e intelectuais, como nos casos da engenharia, arquitetura, biologia e outras áreas, e sim conectada à própria natureza humana, mais especificamente àquilo que o filólogo, professor e escritor J. R. R. Tolkien se referiu como subcriação.

Para Tolkien, a subcriação é a capacidade humana de, por meio da imaginação, criar o que ele chama de mundos secundários. Enquanto o Mundo Primário seria o que geralmente se entende como o mundo real, ou seja, a realidade materializada e sensível, o Mundo Secundário se configura como uma espécie de espaço imaginativo compartilhado, uma dimensão fantástica na qual “tanto planejador quanto espectador podem entrar” (TOLKIEN, 2020, p. 62) e vivenciar uma experiência que será de alguma forma agradável ou transformadora.

Tolkien defendia que a função de subcriador é, nas palavras de seu colega e amigo C. S. Lewis, “uma das funções adequadas ao homem” (LEWIS, 2018, p. 77); de forma semelhante, Antonio Candido, no ensaio “Direito à Literatura”, argumenta que a fabulação e a criação de histórias estão presentes no cotidiano de todas as pessoas, independentemente do contexto socioeconômico, e que portanto é razoável concluir que “a literatura (...) parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (CANDIDO, 2011, p. 177)

Construindo uma ponte entre a literatura e o desenho por meio da atividade imaginativa, é possível concluir que o desenho cumpre um papel importante na manifestação do impulso criativo humano, visto que esse impulso muitas vezes se desenvolve em uma forma imagética e não necessariamente verbal. Assim, os argumentos de Tolkien e de Antonio Candido quanto à necessidade da prática criativa podem ser transpostos, no contexto do presente trabalho, como argumentos também quanto à necessidade da prática do desenho como manifestação criativa.

Esse ponto de vista parece ser reforçado quando consideramos a prática do desenho na infância, a partir especialmente da observação de que toda criança, quando tem chance, desenha de alguma forma, e faz isso desde uma idade muito jovem. No entanto, embora a prática mental do desenho continue, devido à sua natureza praticamente inevitável no contexto de um processo de pensamento sadio, a sua prática artesanal-material

muitas vezes esmorece, em um processo que tende a coincidir com a trajetória escolar e a aquisição de desenvoltura verbal.

Retornando à arte-educadora Edith Derdyk, que, em seu livro “Formas de pensar o desenho”, apresenta algumas observações quanto ao desenvolvimento do desenho em paralelo ao desenvolvimento infantil, “[é] patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica, fatos esses que nos levam a refletir sobre o funcionamento de nosso sistema educacional.” (DERDYK, 2020, p. 68) A autora lamenta ainda que a escola, na tentativa de apresentar grande quantidade de informações às crianças, acabe por negligenciar o processo, importante e enriquecedor para a criança, de construção individual do conhecimento por meio da experiência e observação pessoais. (DERDYK, 2020)

A crítica de Derdyk entra em ressonância com as observações das arte-educadoras Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari, que observam justamente o esmorecimento dos processos imaginativos e da espontaneidade expressiva nas crianças a partir do momento em que escola e sociedade começam a valorizar excessivamente a racionalidade em detrimento da sensibilidade. Para elas, “[a] esse respeito devem-se questionar os sistemas educativos e sociais que não priorizam a relação entre o pensamento e as atividades criadoras. Uma educação composta apenas de informações mecanicistas, sem reflexões e sem participação ativa e interessada da criança só faz diminuir o potencial deste jovem.” (FERRAZ e FUSARI, 2018, p.102)

As três autoras parecem concordar em sua crítica ao sistema educacional atual, apontando que o problema não está na aquisição da linguagem verbal ou na valorização da racionalidade, e sim na tendência em desvalorizar as experiências sensíveis, emotivas e sensoriais da criança, o que empobrece a experiência educativa como um todo.

No que diz respeito ao desenho, a prática artesanal dele se configura tanto como um meio pelo qual se expressa o pensamento e a experiência – no sentido descrito por Jorge Larrosa, de que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21) – quanto como um potencializador da experiência ou uma experiência em si. Sendo assim, podemos concluir que a falta do desenho é pelo menos parte do cerne do problema da educação apontado pelas autoras citadas, e a sua presença pode ser, portanto, parte da solução.

Parte 2 – O ensino de desenho

“MAS EU NÃO SEI DESENHAR”

Desenho como propriedade humana, como habilidade desenvolvida, como ofício e como objeto de arte.

Provavelmente, uma das frases mais familiares aos ouvidos dos professores de artes – especialmente para aqueles que lidam com alunos da pré-adolescência em diante – é “mas professor, eu não sei desenhar”. Na maioria dos casos, essa frase é dita com um desânimo irônico, como um lamento em relação a algo tão imutável e fora de controle quanto o tamanho do sapato ou a cor da casa do vizinho. Seguem-se argumentos como “não levo jeito para essas coisas”, “tenho duas mãos esquerdas” – uma expressão um tanto divertida para quem conhece excelentes desenhistas canhotos – ou, talvez o mais revelador, “é que eu não sou artista”.

A questão do “não sei desenhar”, de certa forma, se apoia justamente na relação do desenho com a arte, o que, por sua vez, chama uma outra discussão interessante: o que é arte? Ou, melhor dizendo, o que estamos querendo dizer quando usamos a palavra “arte”?

A resposta a essa pergunta varia muito dependendo do contexto, e, como um agravante, frequentemente também é uma resposta um tanto quanto subjetiva. A verdade é que a palavra “arte”, nas discussões contemporâneas, acabou por realmente ganhar vários significados, o que pode se tornar um empecilho em discussões sobre diferentes assuntos. Uma obra de arte, por exemplo, é diferente da opção de ofício arte, que por sua vez é distinta da atividade humana de expressão poética arte, que é diferente da arte no seu sentido arcaico de conhecimento da prática de alguma atividade, que é diferente do conjunto de atividades e objetos que se convencionou chamar belas artes, e assim vai.

No caso da pessoa que afirma não saber desenhar, muitas vezes esses significados não estão delimitados de forma clara nem consciente. Às vezes, a pessoa não considera a sua sensibilidade desenvolvida o suficiente para gerar significados poéticos; às vezes o problema é uma aptidão física, do gesto, que a pessoa nunca desenvolveu ou acha que não é adequada o suficiente; em muitos casos, porém, o aspecto que mais pesa é o de que a pessoa não se sente no direito de se ver como produtora de arte porque desenvolveu outro ofício, ou seja, porque não é artista profissional.

Voltando à questão da relação do desenho com a arte, no contexto da barreira contra o desenho que muitas pessoas criam para si mesmas, alguns aspectos merecem -ser destacados. O primeiro, já comentado no presente trabalho, é que o desenho, embora muito intimamente ligado à arte – em praticamente todos os sentidos da palavra –, é um campo distinto de prática e conhecimento. Decorre, portanto, que é perfeitamente possível que um indivíduo seja um desenhista sem ser artista, e, embora mais raro, o contrário também é relativamente verdadeiro.

Outro aspecto que vale a pena considerar diz respeito ao contexto histórico, no sentido de que o desenho como obra finalizada, como objeto de arte passível de crítica e comercialização, é uma noção ainda relativamente jovem, que começou a surgir com mais força apenas depois do período do Renascimento e em grande parte devido à popularização do papel entre os artistas europeus. Antes do advento do papel na Europa, é até difícil traçar uma história detalhada do desenho devido à raridade de exemplares que sobreviveram ao tempo, mas há uma enorme probabilidade de que o desenho fosse amplamente utilizado tanto para propósitos práticos, como o planejamento de construções e de obras de arte mais perenes, quanto para propósitos mais casuais e dinâmicos, como jogos, elementos de um diálogo ou recreação individual. Nesse contexto e período histórico, é provável que os desenhos, justamente devido à sua efemeridade, fossem feitos com mais casualidade, com menos pressão para atender a um padrão estético ou para configurar um produto digno de ser vendido ou apreciado pela posteridade.

A partir da popularização do papel, porém, o desenho começou a ser levado cada vez mais a sério dentro do campo das artes, com casos como o do famoso artista holandês Rembrandt Van Rijn (1606-1669), que foi um dos primeiros a assinar e vender seus desenhos como obras de arte. Por um lado, essa situação valorizou uma prática até então vista como menor dentro do campo das artes, mas, por outro, também a limitou, no sentido de que começou a surgir a ideia de que o desenho era um ofício especializado, não uma atividade humana natural. Embora ambas as visões sejam válidas e importantes em contextos diferentes, atualmente predomina a ideia de que, para um adulto desenhar, o desenho precisa ser bom – de acordo com uma ideia vaga e volúvel de qualidade estética que flutua pelo subconsciente da sociedade – ou, no mínimo, útil – como no caso de adultos que desenharam para relaxar ou como forma de terapia –, e o hábito de desenhar por prazer acaba sendo visto como coisa de criança, que não tem nada mais importante para fazer e quem sabe pode até se provar talentosa, caso em que pode ser artista profissional quando crescer.

A arte-educadora Betty Edwards é uma eloquente crítica dessa visão sobre o desenho, em especial da ideia de que é necessário ter talento para desenhar. Para ela, o desenho é, como a escrita, uma forma de expressão passível de aprendizado; a autora até ironiza a forma com que muitas pessoas veem o aprendizado do desenho tecendo uma comparação com uma situação escolar hipotética em que apenas as crianças com “talento natural” para decifrar as letras e a palavra escrita receberiam qualquer incentivo no aprendizado da leitura. “É fácil perceber que se fosse essa a situação em aulas de leitura, provavelmente uma ou duas ou talvez três crianças em uma turma de vinte e cinco talvez, de alguma forma, dessem um jeito de aprender a ler. *Essas* seriam designadas como ‘talentosas’ para a leitura, (...). Enquanto isso, o resto das crianças cresceria dizendo sobre si mesmas, ‘Eu *não consigo* ler. Não tenho nenhum talento para a coisa, e tenho certeza de que *nunca* conseguiria aprender.’” (EDWARDS, 1986, p. 6)

Edwards defende ainda que o desenho é, também como a escrita, uma forma de registro de pensamento e percepção. Para a autora, que se baseia fortemente nos estudos do neurobiologista Roger Sperry sobre a divisão de funções entre os hemisférios cerebrais – sendo o esquerdo responsável pelo raciocínio e pela linguagem verbal, e o direito, pela

percepção, sensibilidade e visualidade –, o desenho ganha relevância tanto pessoal quanto social na medida em que se configura como a forma pela qual o hemisfério direito do cérebro pode se expressar, a forma pela qual a parte visual, sensível e globalizada do pensamento pode ser comunicada materialmente e externamente (EDWARDS, 1986).

Em resumo, a visão do desenho como prática acessível apenas a poucas pessoas tem base em uma distorção gerada por uma condição histórica, e a habilidade de praticar o desenho pode ser desenvolvida a qualquer momento da vida por qualquer pessoa que assim desejar. (Figuras 8 e 9)



Figura 8: Desenho de rosto feito pela autora na faixa dos 8 ou 9 anos de idade.



Figura 9: Exercícios de desenho; retrato de observação (esq.) e de memória (dir.), feitos pela autora aos 19 anos de idade.

ATIVACÃO E REATIVACÃO

Crianças desenham naturalmente. Jovens e adultos deixam de desenhar; por quê? E como cultivar o retorno da prática do desenho?

Toda criança desenha. Essa afirmação, embora possa parecer prepotente, mostra-se verdadeira ao observarmos inúmeras crianças que, ao receberem as condições, se deliciam com o ato de desenhar sobre diversas superfícies e com os mais variados materiais.

A partir desse fato, seria de se esperar que poderíamos afirmar que todas as pessoas desenham – o que até pode ser considerado verdade se considerarmos como “desenho” o procedimento mental de criar imagens e planejar coisas visualmente. No entanto, e apesar de todas as evidências de que desenhar é um ato e uma propriedade intrinsecamente humanos, basta voltar ao campo da observação material para perceber que, no sentido artesanal, nem todo adulto desenha – e que, na verdade, muitos *não* desenham.

Alguns motivos para isso foram explorados na seção anterior do presente trabalho, e muitos outros sem dúvida participam da equação. Por se tratar de uma decisão pessoal, é difícil, talvez até impossível, esgotar os motivos pelos quais uma pessoa decide não desenhar. No entanto, em face da importância do desenho e do prazer que ele pode proporcionar, vale a pena refletir sobre alguns desses motivos, em especial no sentido de encontrar soluções para esse fenômeno. Ou seja, como evitar a perda e cultivar o retorno da prática do desenho para as pessoas que a desejam, mas que acham que não devem ou não conseguem desenhar?

O momento da perda do desenho muitas vezes é a pré-adolescência. Embora Edith Derdyk destaque também a alfabetização e a valorização escolar do sistema verbal como aspectos que tiram o foco do desenho como recurso expressivo da criança – o que poderia ser resolvido com uma reformulação do currículo –, um fator que pesa muito, especialmente na pré-adolescência, é que a criança ao mesmo tempo começa a desenvolver um gosto estético mais apurado e passa a se importar cada vez mais com a opinião alheia. Ou seja, ela se julga e se encontra muito receptiva aos julgamentos dos outros – em diversos aspectos da vida, inclusive no desenho.

Uma das formas possíveis de contornar essa situação é encontrar artifícios para tirar a pressão da qualidade estética de cima do desenho. Ao colocar a atenção em outros aspectos do desenho que não a beleza, como por exemplo ao usá-lo para construir uma narrativa ou como ferramenta de observação, podemos favorecer que o desenho simplesmente aconteça; a prática, conforme essas situações se repetem, naturalmente leva ao desenvolvimento do controle do gesto e de uma linguagem gráfica pessoal, que por sua vez favorecem que a pessoa se satisfaça com seus desenhos e continue a desenhar, com crescente liberdade. (Figura 10)

Outra forma de lidar com a situação é recorrer a técnicas, sistemas e exercícios de desenho mais tradicionais – não necessariamente da tradição europeia, vale destacar – de uma forma que favoreça a obtenção de resultados que, autorais ou não, serão no mínimo

encorajadores, em especial os exercícios de desenho voltados à percepção visual – o famoso ditame de “aprender a ver” – e ao desenvolvimento da coordenação entre mão, percepção e pensamento. Como destaca a poetisa e professora norte-americana Mary Oliver, traçando um paralelo entre as artes visuais e a poesia para falar de exercícios técnicos, “Todo mundo da turma [de desenho] reconhece que a intenção não é efetuar um verdadeiro ato de criação, mas é um exemplo do que precisa necessariamente acontecer primeiro – exercício.” (OLIVER, 1994, p. 2) A autora destaca ainda a importância de exercícios técnicos para se adquirir o controle necessário para expressar a mercurial criatividade de uma forma materialmente efetiva, uma abordagem que também se aplica tanto à poesia quanto ao desenho. (Figuras 11 e 12)

Uma terceira abordagem interessante, que passa pelo estudo da história da arte e faz com que esse estudo ganhe relevância prática e poética, é o de buscar promover uma aproximação das realidades e dos processos de artistas hoje consagrados com a realidade dos estudantes, buscando desconstruir a ideia do talento como pré-requisito para desenhar e mostrando que o controle do gesto e a qualidade estética do desenho são coisas que podemos adquirir com a prática. Vincent van Gogh e Albrecht Dürer, por exemplo, são bons artistas para apresentar nesse sentido, pois seus desenhos, gravuras e pinturas apresentam um desenvolvimento visível desde o início de suas carreiras artísticas até o fim de suas vidas. Leonardo da Vinci também é um bom exemplo, especialmente no que diz respeito aos seus desenhos, que muitas vezes evidenciam o processo de pensamento, as escolhas e as tentativas envolvidas em muitos de seus projetos artísticos e científicos mais famosos.

Uma referência que permeia e pode ser útil para a reflexão sobre a ativação e reativação do desenho é a ideia do “artífice”, tecida pelo historiador e sociólogo Richard Sennett em seu livro de mesmo nome. Para o autor, artífice é o profissional que, na contramão da industrialização e mercantilização do mundo, encontra prazer e realização no seu próprio fazer, no fazer bem-feito, na prática em si. (SENNETT, 2008) No contexto do desenho, a ideia do artífice ganha relevância no sentido justamente de propor uma espécie de independência de fatores externos – utilidade material, valor comercial, opinião alheia, convenções socioculturais ou qualquer outra coisa – por meio da apreciação da prática por si mesma.

Em resumo, a ativação – ou melhor, reativação – da prática do desenho passa por muitos fatores; a essência de tudo, no entanto, é o reencontro com a liberdade e a satisfação infantil de se expressar por meio do desenho. Do ponto de vista do ensino, professores de desenho podem favorecer esse reencontro de diversas formas, sendo a essência de quase todas elas a retirada da pressão quanto ao resultado e o cultivo da prática como fonte de prazer em si.



Figura 10: Páginas do livro "O homem que falava todas as línguas", escrito e ilustrado pela autora.



Figura 11: Estudo de violeta, feito pela autora.

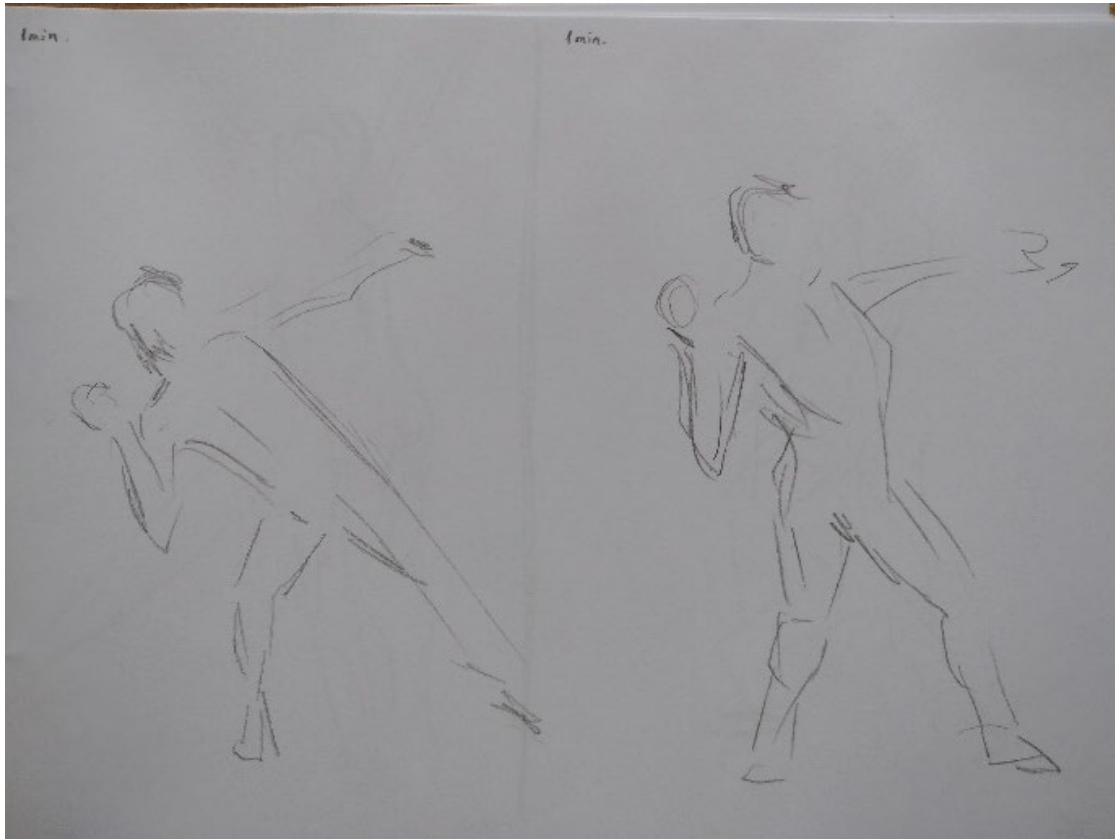


Figura 12: Exercício de desenho de figura humana em movimento com tempo limitado.

COMO A GRAMÁTICA E A LITERATURA

Aspectos do ensino do desenho; necessidade do equilíbrio entre técnica e expressão; como ensinar criatividade?

Como artista e escritora, acabou sendo inevitável que eu, ao longo da minha trajetória, começasse a traçar paralelos entre esses dois universos adoravelmente próximos, apesar de particulares, muitas vezes usando o conhecimento e a prática de um para romper uma barreira no outro. Nas reflexões sobre o ensino, em particular, o cruzamento entre artes visuais e escrita criativa foi muito frutífero, pois, ao mesmo tempo que me forçou a encarar um dos problemas que acho mais “cabeludos” da área – como ensinar criatividade, se é que isso é possível –, me ofereceu também a vantagem de poder cercar esse problema de duas direções diferentes, pela arte das palavras e pela arte das imagens e formas.

No que diz respeito à arte das palavras, uma experiência de estágio me fascinou e desconcertou bastante. Foi na Escola de Aplicação da FEUSP, durante um semestre em que acompanhei as aulas de português, leitura e escrita das turmas de quarto e quinto ano da professora Brenda. No momento de escolher onde eu faria o estágio, no início do semestre, resolvi pedir para acompanhar essas turmas porque tinha interesse justamente no ensino e aprendizagem de escrita criativa. O que observei me surpreendeu muito, apesar de que, em retrospecto, talvez eu já devesse ter imaginado: parecia que as crianças não precisavam ser ensinadas. Claro, elas precisavam praticar, mas elas teciam histórias tão originais, complexas e vibrantes, e com tanta desenvoltura, que de repente me vi envergonhada da minha própria pretensão inicial de que eu poderia ensinar a elas alguma coisa.

Elas já sabiam tudo.

Posteriormente, compartilhei essa impressão com meu pai, já cruzando o assunto com o ensino de desenho. Conteí para ele que, aparentemente, desenhar e contar histórias eram duas coisas tão básicas na natureza humana que nem dava para ensinar; no máximo, dava para incentivar a prática; que cada pessoa poderia apenas como que desentupir seu próprio manancial de criatividade, com ou sem a ajuda de um professor. Na ocasião, ele olhou para mim, meio sorrindo e meio franzindo a testa, e disse mais ou menos assim: “é, mas para escrever a criança ainda precisou aprender pelo menos um pouco de gramática. Não é assim com o desenho também?”

Isso me fez refletir, tanto sobre o meu próprio aprendizado de desenho quanto sobre o que pude observar em outras pessoas. O que seria, afinal, para o desenho, aquilo que a gramática é para a literatura? E como ensinar essa coisa sem atravancar a prática, sem gerar justamente o hiato de insegurança paralisante que para muitas pessoas representa um afastamento do desenho como prática?

A conversa continuou algumas semanas depois, com o professor Claudio Mubarrac, que me encaminhou para uma possível resolução para esse dilema.

No caso da literatura, o ensino da língua e da gramática serve primeiro para que uma pessoa possa ler, e é precisamente a partir do contato que ela tem com a literatura –

com os livros, com as narrativas, com a vida dos autores – que pode surgir dentro dela a motivação para usar a gramática de forma criativa. Ou seja, o ensino da gramática instrumentaliza a pessoa para escrever, e a leitura de bons livros – obras que sejam capazes de tocar a pessoa de alguma forma – cria a motivação para escrever, para usar de forma autoral a linguagem aprendida.

Com o desenho não é muito diferente – embora eu tenha percebido que o que eu buscava não era exatamente um equivalente para a gramática, e sim um equivalente para a leitura, ou seja, um motivador para o desenho.

Há alguns aspectos básicos de técnica, como as formas mais efetivas de se usar cada material e ferramenta de desenho, que precisam ser ensinados primeiro, e outros aspectos técnicos, como o uso da perspectiva na construção de imagens ou procedimentos mais refinados para produzir efeitos específicos com diferentes materiais, que podem ser ensinados conforme a vontade e necessidade do estudante. Essa é a “gramática”, a parte do aprendizado que instrumentaliza para desenhar.

Já a motivação para desenhar vem do contato com a oficina e com a biblioteca, como colocou o professor Mubarak. Ou seja, a partir do contato e do engajamento do estudante com a história da arte, com acervos e com desenhos de outras pessoas, além do contato com o próprio ato de desenhar, com os materiais e com pessoas que sabem como e gostam de usá-los, naturalmente nasce a vontade de desenhar também, de explorar o desenho como meio de expressão para aquilo que o estudante gostaria de manifestar.

Em suma, podemos concluir que, para desenhar, é preciso tanto vontade quanto capacitação técnica. Enquanto a capacitação técnica pode ser e tem sido tradicionalmente ensinada e aprendida desde sempre, a vontade não pode ser ensinada; pode, no entanto, ser aprendida – ou talvez *aprendida* – por meio do contato com a história do desenho e da admiração e curiosidade diante do trabalho de outros desenhistas. Nesse sentido, o professor de desenho que deseja favorecer o aprendizado da vontade de desenhar pode fazê-lo quando proporciona a seus estudantes o contato com – em seu sentido expandido – a oficina e a biblioteca.

Parte 3 – Propostas de aula

As aulas cujos planos apresento aqui foram vivenciadas por mim ou como aluna – caso de “O olhar entre o olho e a mão”, que é uma espécie de reconstrução de uma aula que tive na escola – ou na posição de professora regente – caso da “Narrativa visual”, que coloquei em prática durante o estágio de Metodologias do Ensino das Artes Visuais I, e “Desenho em estilo mangá”, que tive a oportunidade de colocar em prática em algumas ocasiões ao longo dos anos de forma voluntária em um contexto de ensino não formal.

Os planos de aula seguem uma adaptação aproximada do formato que a professora Sumaya Mattar ensinou em suas aulas, pois considero esse formato completo, prático e profundo. O formato está explicado em cada plano para facilitar a leitura rápida e a possível utilização independente dos planos como referência; cada plano consiste basicamente em um exercício de escrita a partir de uma série de perguntas que têm como objetivo forçar o professor a pensar com cuidado em todos os aspectos relevantes para a elaboração de uma aula ou sequência de aulas.

Ao final de cada plano, apresento também um breve relato de aspectos práticos, além de algumas reflexões sobre o propósito e o impacto de cada aula.

Vale lembrar que toda aula é um acontecimento único e particular, sendo necessária sempre, no caso da adoção de modelos de aula como inspiração, a adaptação e reelaboração dos planos levando em conta a realidade de cada professor.

O OLHAR ENTRE O OLHO E A MÃO

(Aula de observação da natureza por intermédio do desenho; diálogo entre artes e biologia)

Parte 1 – BASE

Princípios norteadores: Um dos primeiros exercícios de criação didática conduzidos pela professora Sumaya, a listagem dos princípios norteadores da prática docente serve para determinar ou relembrar o professor daquilo que considera indispensável cultivar em sua prática. Os meus princípios norteadores, por exemplo, são expressos nos seguintes termos: Respeito, Ouvir e considerar com atenção, A palavra tem peso, Liberdade de criar, Cultivo da autonomia e empoderamento, Diálogo, e Todos podem mudar se assim o desejarem.

O que não admito: Uma espécie de avesso do exercício dos princípios, é a listagem consciente daquilo que o professor pretende evitar a todo custo em sua prática. No meu caso, o que não admito pode ser representado por Desrespeito, Violência, Autoritarismo em todas as suas formas e a ideia de que O professor não deve colocar a mão no trabalho do aluno sem autorização.

Propósito: É o exercício de perceber ou relembrar o principal desejo que rege a prática docente. No meu caso, o que eu quero com a minha prática docente é ajudar as pessoas a criarem e enxergarem possibilidades bem melhores de existência.

Parte 2 – PLANO REFINADO

Para/com quem? – *Estudar e conhecer a turma para a qual a aula é destinada, considerando aspectos como contexto social e material, quantidade de pessoas e interesses específicos.*

Aula elaborada para uma turma de estudantes do 8º ano (aproximadamente 30 alunos) do Colégio Santa Clara, uma escola particular de São Paulo.

O quê? – *Determinar o conteúdo específico da aula.*

Essa aula trata de ilustração botânica e do desenho no contexto das ciências naturais.

Por quê? – *Trazer à consciência o motivo por trás do trabalho com o tema específico escolhido.*

Acredito que o principal motivador para a escolha do tema da ilustração botânica seja o de apresentar aos alunos uma das muitas possibilidades de diálogo entre o desenho e outras áreas do conhecimento.

Para quê? – *Determinar quais são os objetivos da aula, ou seja, o que se pretende alcançar ao final dela.*

Ao final da aula, o objetivo é que os estudantes tenham adquirido uma noção básica sobre a ilustração botânica e científica, tanto para que possam fazer uso desse procedimento quanto para que possam se interessar pela prática do desenho independentemente do interesse específico nas Artes como campo de estudo.

Onde? – *Considerar e escolher o espaço em que a aula ocorrerá.*

Essa aula ocorreu em um espaço da escola que é um intermediário entre pátio e jardim, ao lado da sala de artes, de forma que o alunos tiveram acesso a diferentes tipos de folhas e flores para escolher como modelos.

Como? – *Elaborar um plano prático de ação, considerando aspectos como formatos, metodologias e planejamento de tempo.*

Essa atividade se estendeu um pouco além do tempo total da aula no sentido de que contou com parte da aula seguinte, em outro dia, para discutir os resultados, mas a parte prática em si foi realizada no tempo de uma “dobradinha” (duas aulas de 50 minutos seguidas). Os alunos que não conseguiram concluir o desenho em aula foram orientados a terminar a atividade em casa e levá-la pronta na aula seguinte.

Tempo total: 100 minutos.

Deslocamento dos alunos da sala de aula regular para a sala de artes: 5-10 minutos.

Apresentação do tema da aula, com imagens de exemplos: 10 minutos.

Saída da sala e realização da atividade: 60-70 minutos.

Na aula seguinte, conversa e avaliação sobre os resultados: 10-20 minutos.

Com o quê? – *Listar os recursos materiais necessários para a realização da aula, avaliando também a disponibilidade deles.*

Os recursos necessários para essa aula são:

Regente e alunos.

Computador e tela/projetor.

Apresentação de imagens sobre o tema.

Cadernos de artes regulares (uso pessoal de cada aluno) ou folhas avulsas com prancheta.

Lápis grafite, borrachas e lápis de cor (uso pessoal de cada aluno).

Elementos do jardim da escola (folhas, flores etc.).

Pode ser interessante, em algum momento da elaboração do plano ou como forma de elaborá-lo com agilidade, estruturá-lo nos seguintes itens:

Título: O exercício de dar um título ou nome à aula pode ajudar a identificar a essência dela. No caso, escolhi “O olhar entre o olho e a mão”, apesar de não saber com certeza se a aula tinha um nome original.

Objetivos: Uma lista mais breve do que se pretende alcançar com a aula. No caso, ao final da aula, o objetivo é que os estudantes tenham adquirido uma noção básica sobre a ilustração botânica e científica, tanto para que possam fazer uso desse procedimento

quanto para que possam se interessar pela prática do desenho independentemente do interesse específico nas Artes como campo de estudo.

Plano: Sequência estruturada das ações e atividades que constituem a aula, levando em conta o tempo disponível. No caso: Tempo total: 100 minutos; Deslocamento dos alunos da sala de aula regular para a sala de artes: 5-10 minutos; Apresentação do tema da aula, com imagens de exemplos: 10 minutos; Saída da sala e realização da atividade: 60-70 minutos; Na aula seguinte, conversa e avaliação sobre os resultados: 10-20 minutos.

Temas abordados: Lista breve dos conteúdos a serem trabalhados. No caso, ilustração botânica e relação do desenho com as ciências naturais.

Recursos necessários: Lista breve de materiais, materialidades e referências necessários à aula. No caso: Regente e alunos; Computador e tela/projetor; Apresentação de imagens sobre o tema; Cadernos de artes regulares (uso pessoal de cada aluno) ou folhas avulsas com prancheta; Lápis grafite, borrachas e lápis de cor (uso pessoal de cada aluno); Elementos do jardim da escola (folhas, flores etc.).

Parte 3 – COMENTÁRIOS

A experiência concreta que tive com essa aula – ou com algo parecido com ela – foi como aluna, não como regente (Figura 15). Mesmo assim, foi uma experiência boa e que repercute na minha prática e apreciação do desenho até hoje (Figura 16), então tomei a liberdade de incluí-la neste trabalho, reconstruindo o plano a partir da minha memória e dos elementos que acumulei ao longo dos anos.

A prática do desenho dentro do estudo da Biologia é muito tradicional, e essa aula me deu uma noção do motivo. A partir da proposição de desenhar um elemento da natureza com o maior detalhamento possível, me percebi observando aspectos em que talvez nunca tivesse colocado a minha atenção de outro modo. Detalhes, formas e proporções ganharam importância conforme eu me esforçava para registrar tudo no papel, e o que aprendi sobre as coisas que desenhei com essa proposta ficou gravado na minha memória com uma firmeza surpreendente.

É também uma aula que aproxima os alunos de personagens históricos, como Leonardo da Vinci (Figura 14), Albrecht Dürer ou Beatrix Potter (Figura 13), por meio da percepção de que essas figuras eram pessoas reais que se propuseram a fazer a mesma coisa que os alunos estão fazendo na aula e que provavelmente passaram por dificuldades parecidas. Tive uma experiência parecida com essa, mas em outro contexto, já na faculdade: no curso de desenho e paisagem, ao notar a falta de paisagens noturnas, resolvi experimentar desenhar à noite. O resultado foi que descobri um possível motivo para a escassez desse tipo de desenho: é bem difícil enxergar a paisagem e o papel, ao mesmo tempo, no escuro! Outro resultado dessa experiência foi justamente que me senti mais próxima de todos os paisagistas que vieram antes de mim, que provavelmente passaram pela mesma dificuldade ou foram avisados sobre ela. Isso cria uma sensação de pertencimento, que por sua vez cria um interesse pelo assunto, que é completamente diferente do

que se pode criar simplesmente a partir do estudo dos fatos e personagens históricos por si mesmos, estanques.



Figura 13: Ilustração botânica de Beatrix Potter.



Figura 14: Página dos cadernos de Leonardo da Vinci com desenhos e anotações anatômicos.



Figura 15: Desenhos feitos pela autora na escola em ocasião da aula descrita.



Figura 16: Desenho de borboleta, feito pela autora em 2020.

NARRATIVA VISUAL

(Aula dada em MEAV I; criação de narrativas por meio de desenhos)

Parte 1 – BASE

Princípios norteadores: Um dos primeiros exercícios de criação didática conduzidos pela professora Sumaya, a listagem dos princípios norteadores da prática docente serve para determinar ou relembrar o professor daquilo que considera indispensável cultivar em sua prática. Os meus princípios norteadores, por exemplo, são expressos nos seguintes termos: Respeito, Ouvir e considerar com atenção, A palavra tem peso, Liberdade de criar, Cultivo da autonomia e empoderamento, Diálogo, e Todos podem mudar se assim o desejarem.

O que não admito: Uma espécie de avesso do exercício dos princípios, é a listagem consciente daquilo que o professor pretende evitar a todo custo em sua prática. No meu caso, o que não admito pode ser representado por Desrespeito, Violência, Autoritarismo em todas as suas formas e a ideia de que O professor não deve colocar a mão no trabalho do aluno sem autorização.

Propósito: É o exercício de perceber ou relembrar o principal desejo que rege a prática docente. No meu caso, o que eu quero com a minha prática docente é ajudar as pessoas a criarem e enxergarem possibilidades bem melhores de existência.

Parte 2 – PLANO REFINADO

***Para/com quem?** – Estudar e conhecer a turma para a qual a aula é destinada, considerando aspectos como contexto social e material, quantidade de pessoas e interesses específicos.*

Essa aula foi proposta para as turmas de 6º ano da EMEF General Euclides de Oliveira Figueiredo no primeiro semestre de 2022. As turmas eram, em geral, agitadas e barulhentas, mas participativas e relativamente colaborativas. Eles tinham muita energia acumulada, às vezes chegando ao ponto de resolver os conflitos com violência (brigas). A maioria gostava de atenção. Alguns gostavam de desenhar, outros não. A maioria não gostava de usar cores, talvez por preguiça de pintar.

Eles estavam acostumados com a professora Cecília, que era bem firme – até um pouco brava – mas também muito carinhosa, dedicada e criativa.

***O quê?** – Determinar o conteúdo específico da aula.*

Nessa aula, me propus a falar sobre narrativa visual. De forma mais ou menos subliminar, me propus a tratar também de sensibilidade, autonomia e empoderamento por meio do ato criativo.

***Por quê?** – Trazer à consciência o motivo por trás do trabalho com o tema específico escolhido.*

A escolha do tema se deu a partir da vontade de aproximar a arte e a vida dos alunos, além da vontade de que eles, a partir da criação de algo que normalmente recebem pronto – um livro ilustrado ou história em quadrinhos – pudessem se perceber como sujeitos sensíveis, ativos e criadores.

Para quê? – *Determinar quais são os objetivos da aula, ou seja, o que se pretende alcançar ao final dela.*

Ao final da aula, meu primeiro objetivo era o de que eles tivessem tido uma experiência agradável de engajamento criativo, além da oportunidade de vivenciar o prazer de criar e de se dedicar e de encerrar um processo de trabalho com algo que eles fizeram em mãos. Queria também que eles percebessem que conseguem criar; busquei, com o foco na narrativa e a maior liberdade estética proporcionada pelo contexto de livros e quadrinhos, criar um subterfúgio para que eles se libertassem da pressão paralisante do belo artístico tradicional.

Onde? – *Considerar e escolher o espaço em que a aula ocorrerá.*

A aula foi dada na sala de aula regular das turmas de 6º ano.

Como? – *Elaborar um plano prático de ação, considerando aspectos como formatos, metodologias e planejamento de tempo.*

A aula começa com uma introdução teórica sobre o tema, acompanhada de uma apresentação de PowerPoint com imagens, que consiste principalmente de caracterização e contexto histórico. A apresentação termina com a proposta de atividade, que consiste em um convite para que os alunos, com os caderninhos de quatro folhas recebidos, componham uma narrativa visual, ou seja, contem uma história com imagens. O resto da aula é dedicado à realização da atividade, com uma conversa final sobre a experiência.

Tempo total: 90 minutos

Apresentação: 10 minutos.

Proposta: 3 minutos.

Execução da proposta: 1 hora.

Tempo de conversa final – 10 minutos.

Margem: 10 minutos, aproximadamente.

Com o quê? – *Listar os recursos materiais necessários para a realização da aula, avaliando também a disponibilidade deles.*

Os recursos necessários para essa aula são:

Computador e tela/projetor.

Apresentação de PowerPoint.

100 folhas de sulfite cortadas ao meio, dobradas e amarradas em cadernos.

Eu (presença, atenção e voz).

Os alunos.

Materiais comuns de desenho dos próprios alunos (lápiz grafite, lápis de cor, canetas, canetinhas etc.).

Pode ser interessante, em algum momento da elaboração do plano ou como forma de elaborá-lo com agilidade, estruturá-lo nos seguintes itens:

Título: O exercício de dar um título ou nome à aula pode ajudar a identificar a essência dela. No caso, batizei a aula de “Narrativa Visual”.

Objetivos: Uma lista mais breve do que se pretende alcançar com a aula. No caso: Introduzir o tema da narrativa por meio de imagens. Propor a narrativa de uma história por meio de imagens. Gerar engajamento com a arte. Mostrar uma forma de expressão. Gerar sensação de empoderamento por meio da produção de um livreto.

Plano: Sequência estruturada das ações e atividades que constituem a aula, levando em conta o tempo disponível. Tempo total: 90 minutos; Apresentação: 10 minutos; Proposta: 3 minutos; Execução da proposta: 1 hora; Tempo de conversa final: 10 minutos; Margem: 7 minutos.

Temas abordados: Lista breve dos conteúdos a serem trabalhados. No caso: História da narrativa visual (afrescos pré-históricos, Livro dos Mortos, pintura neoclássica, quadrinhos, livros ilustrados); características gerais das narrativas visuais, como desenho simplificado, foco na expressividade e recursos usados nos desenhos (com exemplos); e Alcance temático das narrativas visuais (pode ser sobre qualquer coisa).

Recursos necessários: Lista breve de materiais, materialidades e referências necessários à aula. No caso: Computador e tela/projetor; Apresentação de PowerPoint; 100 folhas de sulfite cortadas ao meio e dobradas em cadernos; Eu (presença, atenção e voz); Os alunos; Materiais comuns de desenho dos próprios alunos (lápiz grafite, lápis de cor, canetas, canetinhas etc.).

Parte 3 – COMENTÁRIOS

Quando preparei essa aula, meu principal objetivo era criar uma forma de vencer o bloqueio para o desenho que parecia estar começando a surgir entre os alunos do sexto ano da EMEF Gen. Euclides de Oliveira Figueiredo. A minha hipótese de trabalho era que o que os estava impedindo de desenhar era mais insegurança do que inabilidade; por isso, busquei uma experiência que tirasse o foco do desenho em si, como que dizendo, de forma implícita, para que eles não se preocupassem com isso. Até onde pude observar, esse objetivo foi realizado. Muitas crianças, mesmo sendo costumeiramente mais agitadas ou inseguras, ao colocar o foco em uma história que queriam contar, puseram-se a desenhar. Os resultados variaram em nível de complexidade e de destreza na execução, mas, para a minha enorme satisfação, todos eles desenharam alguma coisa, que era o que eu mais queria. (Figura 17)

O formato específico dessa aula na verdade é bem flexível, no sentido de que a essência dela é criar um pretexto para tirar o foco do desenho e colocá-lo no “passo seguinte” ao desenho, seja ele qual for, de forma que a pressão para produzir um desenho convencionalmente bonito e bem-acabado seja substituída pela energia da atividade em

si, pelo desenho como processo. Nesse caso eu me utilizei do formato de livro e da proposta de contar uma história com imagens, mas acredito que muitos outros recursos, como música, gravura, pintura e construções tridimensionais, possam ser empregados de forma análoga para esse objetivo. Inclusive, observei um efeito parecido com o dessa aula em algumas situações do meu estágio no ateliê de gravura do Museu Lasar Segall, em 2023, sob supervisão do Paulo Penna. O contexto era bem diferente – alunos adultos, em momentos de vida variados, nem todos artistas profissionais mas todos presentes no curso por livre e espontânea vontade –, mas o que eu notei de semelhante foi que mesmo os alunos que tinham alguma dificuldade em simplesmente desenhar – ou seja, em fazer um desenho que fosse um fim em si mesmo –, por meio do objetivo de fazer uma gravura, davam um jeito de vencer aquela limitação, criando inclusive imagens muito interessantes por meio de procedimentos técnicos variados.



Figura 17: Alguns desenhos feitos pelas crianças da EMEF Gen. Euclides de Oliveira Figueiredo na aula de Narrativa Visual.

DESENHO EM ESTILO MANGÁ

(Aula para destravamento da prática; uso de uma técnica mais rígida como ferramenta de soltura)

Parte 1 – BASE

Princípios norteadores: Um dos primeiros exercícios de criação didática conduzidos pela professora Sumaya, a listagem dos princípios norteadores da prática docente serve para determinar ou relembrar o professor daquilo que considera indispensável cultivar em sua prática. Os meus princípios norteadores, por exemplo, são expressos nos seguintes termos: Respeito, Ouvir e considerar com atenção, A palavra tem peso, Liberdade de criar, Cultivo da autonomia e empoderamento, Diálogo, e Todos podem mudar se assim o desejarem.

O que não admito: Uma espécie de avesso do exercício dos princípios, é a listagem consciente daquilo que o professor pretende evitar a todo custo em sua prática. No meu caso, o que não admito pode ser representado por Desrespeito, Violência, Autoritarismo em todas as suas formas e a ideia de que O professor não deve colocar a mão no trabalho do aluno sem autorização.

Propósito: É o exercício de perceber ou relembrar o principal desejo que rege a prática docente. No meu caso, o que eu quero com a minha prática docente é ajudar as pessoas a criarem e enxergarem possibilidades bem melhores de existência.

Parte 2 – PLANO REFINADO

Para/com quem? – *Estudar e conhecer a turma para a qual a aula é destinada, considerando aspectos como contexto social e material, quantidade de pessoas e interesses específicos.*

Essa oficina foi oferecida de forma aberta para todas as idades, mas com enfoque nas crianças de mais ou menos 8 a 13 anos. Nas vezes em que dei a oficina, o público variou entre 15 e 30 pessoas. Como eram eventos familiares, muitas das crianças, especialmente as mais novinhas, podiam contar com a assistência próxima dos pais ou avós. Por ser uma oficina avulsa, eu sempre pude contar com alguma segurança com a ideia de que todas as crianças que estavam presentes tinham escolhido estar ali, ou seja, elas já tinham algum nível de interesse na atividade.

O quê? – *Determinar o conteúdo específico da aula.*

Essa oficina trata do desenho de rosto a partir da técnica do estilo mangá. Em geral, aproveito para falar um pouco sobre a história e as características desse estilo também.

Por quê? – *Trazer à consciência o motivo por trás do trabalho com o tema específico escolhido.*

Acho essa oficina interessante porque, para além do contato com uma prática artística e artesanal de outra cultura, e também para além do interesse que muitas crianças e jovens têm no desenho em estilo mangá por conta dos próprios mangás e animes, o ensino de uma técnica específica e relativamente rígida de desenho pode servir, no processo de aprendizado artístico de uma pessoa, como auxiliar no sentido de obter resultados convencionalmente bons, o que por sua vez estimula a continuidade da prática do desenho.

Para quê? – *Determinar quais são os objetivos da aula, ou seja, o que se pretende alcançar ao final dela.*

Ao final da oficina, idealmente, as crianças estão animadas e energizadas com o resultado da oficina, satisfeitas por terem conseguido desenhar um rosto em estilo mangá e animadas para continuar desenhando.

Onde? – *Considerar e escolher o espaço em que a aula ocorrerá.*

Essa aula já foi dada em uma sala exclusiva e em uma parte de um ambiente compartilhado, mas que não tinha outras coisas muito barulhentas muito perto. O ideal é a sala separada, com mesas e cadeiras para quem vai desenhar e uma lousa ou algo equivalente, em posição visível para todas as mesas, para o regente.

Como? – *Elaborar um plano prático de ação, considerando aspectos como formatos, metodologias e planejamento de tempo.*

A oficina começa com uma breve apresentação minha e uma explicação sobre o que é o desenho em estilo mangá, inclusive mostrando um exemplo de mangá (história em quadrinhos japonesa) quando possível. Depois, eu explico que algumas linhas do desenho são linhas-guia e outras são parte do desenho final, de forma que eles precisam controlar a força do traço no papel. Por fim, eu vou fazendo o passo-a-passo do desenho na lousa, conversando com os alunos para sentir o ritmo deles e prosseguir de acordo, até encerrar. No final, eu converso com os interessados sobre os desenhos que eles fizeram.

A conversa inicial dura de cinco a dez minutos. A parte do desenho varia um pouco, mas em geral dura em torno de uma hora.

Com o quê? – *Listar os recursos materiais necessários para a realização da aula, avaliando também a disponibilidade deles.*

Os recursos necessários para essa aula são:

Regente e alunos.

Folhas de papel sulfite, pelo menos uma por pessoa.

Lápis grafite (pelo menos um por pessoa) e borracha (pelo menos uma ou duas por mesa).

Mesas e cadeiras.

Lousa ou bloco tipo *flip chart* com cavalete (ou equivalente), junto com giz ou caneta com duas cores diferentes.

Microfone (opcional, dependendo do ambiente).

Exemplo de mangá (história em quadrinhos), para mostrar no começo.

Pode ser interessante, em algum momento da elaboração do plano ou como forma de elaborá-lo com agilidade, estruturá-lo nos seguintes itens:

Título: O exercício de dar um título ou nome à aula pode ajudar a identificar a essência dela. No caso: “Desenho em estilo mangá”.

Objetivos: Uma lista mais breve do que se pretende alcançar com a aula.

Plano: Sequência estruturada das ações e atividades que constituem a aula, levando em conta o tempo disponível. No caso, conversa inicial (5-10 minutos), passo-a-passo coletivo (aproximadamente 1 hora) e conversa final (5-10 minutos).

Temas abordados: Lista breve dos conteúdos a serem trabalhados. No caso, desenho em estilo mangá e suas características.

Recursos necessários: Lista breve de materiais, materialidades e referências necessários à aula. No caso: Regente e alunos; Folhas de papel sulfite, pelo menos uma por pessoa; Lápis grafite (pelo menos um por pessoa) e borracha (pelo menos uma ou duas por mesa); Mesas e cadeiras; Lousa, bloco tipo *flip chart* com cavalete ou equivalente, junto com giz ou caneta de duas cores; Microfone (opcional, dependendo do ambiente); Exemplo de mangá, para mostrar no começo.

Parte 3 – COMENTÁRIOS

Essa oficina foi pensada para um contexto diferente do das outras aulas aqui apresentadas, pois foi originalmente concebida como parte de um evento sobre a cultura japonesa e depois como atividade cultural avulsa para crianças e jovens, ou seja, ela foi feita para um contexto não escolar, fora do ensino formal. Também tive a oportunidade de dá-la em algumas ocasiões diferentes, em momentos diferentes da minha vida e trajetória. Inclusive, já elaborei pequenas variações da atividade, como o desenho de um personagem específico – o Pikachu, em uma ocasião, e um coelhinho da Páscoa em outra – ao invés do desenho de rosto, dependendo da idade do público esperado e das particularidades dos eventos em que a oficina estava inserida. (Figuras 19, 20 e 21)

Um aspecto interessante da atividade é que ela, embora seja formalmente para todas as idades, atrai inicialmente muito mais as crianças e pré-adolescentes, alguns dos quais vêm acompanhados de adultos responsáveis. No entanto, esses adultos muitas vezes já vieram me falar, ao final da atividade, que gostariam de ter feito a aula desde o começo e que pretendem desenhar na próxima oportunidade. Também é comum que eles expressem surpresa, vindo me mostrar os desenhos das crianças e dizendo coisas como “olha, ele desenhou mesmo!”, “olha, ela conseguiu!”, ou, até bem explicitamente, “veja só, eu não achei que ele ia conseguir e até que saiu!”.

Sempre fico feliz com os resultados dessa oficina, tanto pela experiência em si, que geralmente é muito agradável – a turminha para quem costumo dar a aula é muito educada e respeitosa –, quanto pelos objetivos que consigo atingir. Na minha própria experiência com o desenho, vejo que as técnicas do estilo mangá foram importantes no sentido de que me ajudaram a vencer aquela fase específica do aprendizado em que a capacidade de apreciação está alguns graus mais desenvolvida do que a capacidade artesanal, ou seja, aquela fase em que eu já tinha alguma noção, mesmo que infantil, de qualidade estética, mas ainda não tinha a habilidade manual e mental para produzir desenhos de acordo com o meu recém-adquirido padrão de qualidade. Com a técnica do mangá, aprendida meio aos tropeços a partir de um livro sobre o assunto, consegui resultados que me agradavam na época, o que foi muito importante para que eu me mantivesse animada para desenhar e desenhando. (Figura 18)



Figura 18: Desenhos feitos pela autora na faixa dos 11 anos, imitando o estilo mangá.

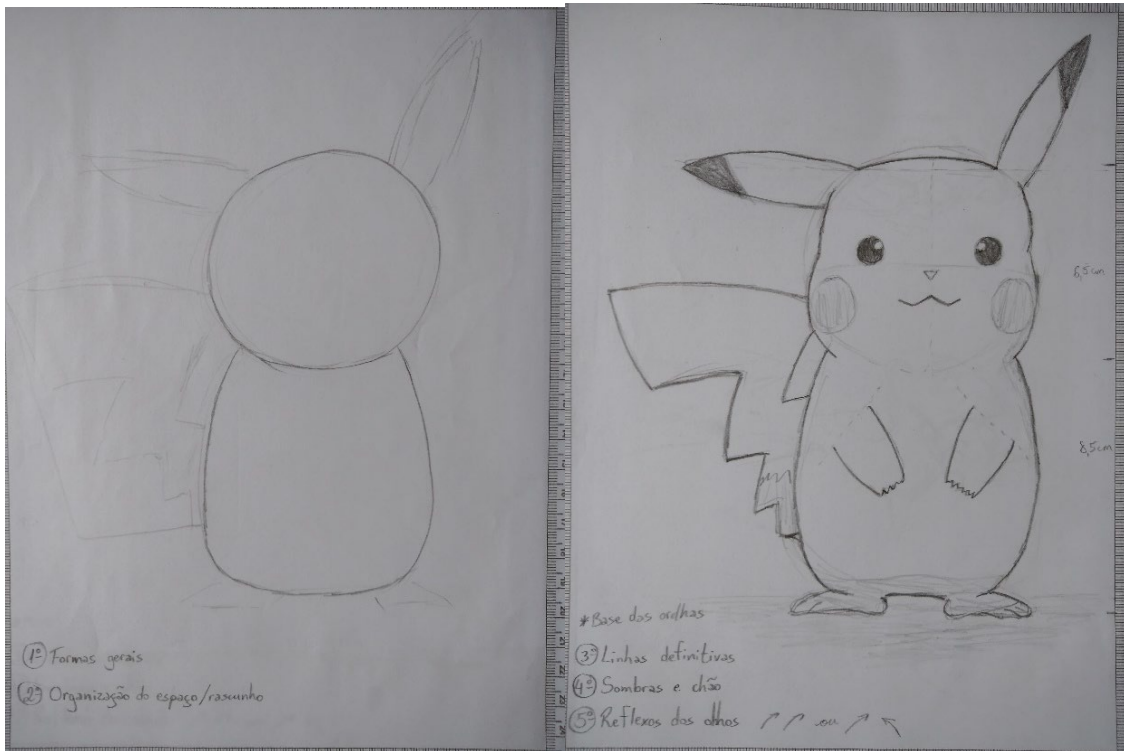


Figura 19: Estudos para oficina de desenho do personagem Pikachu seguindo o estilo mangá.

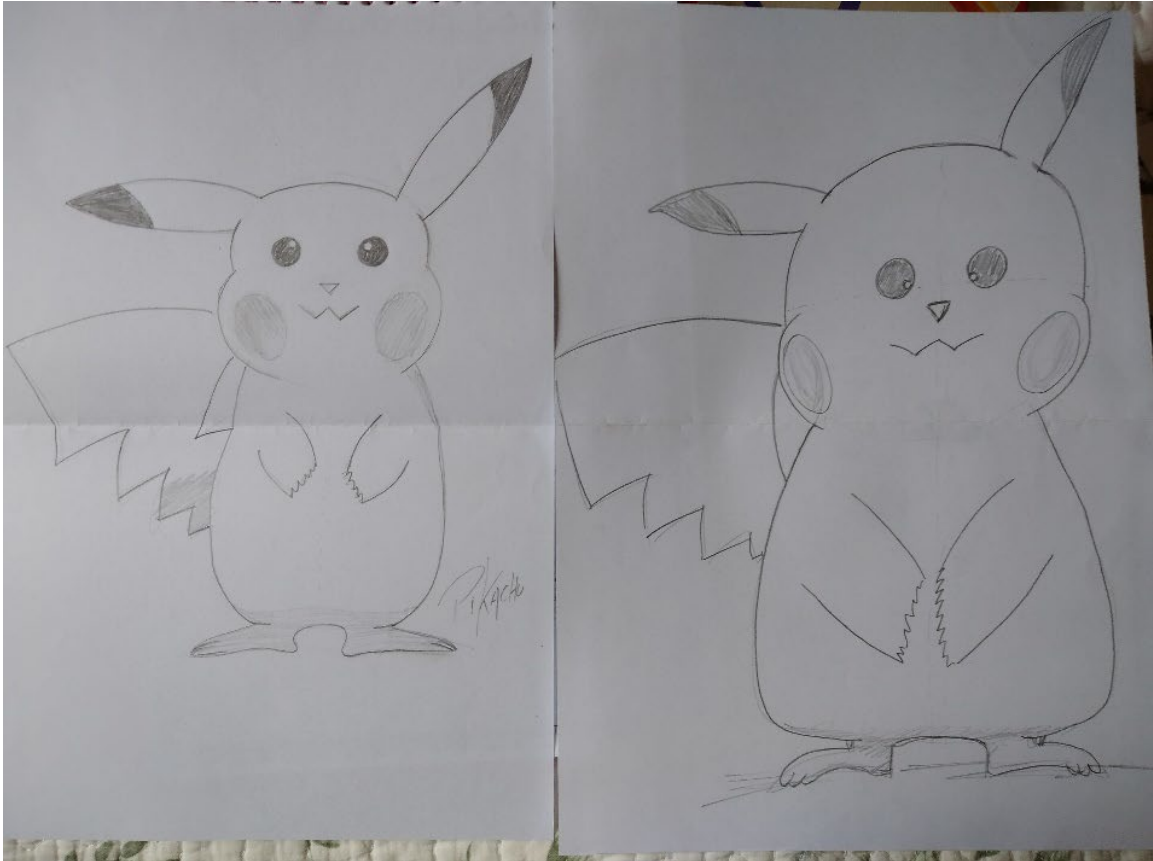


Figura 20: Desenhos do personagem Pikachu feitos durante uma oficina.



Figura 21: Desenho de "SuperPikachu" feito por um aluno após a oficina.

Conclusão

POR QUE DESENHAR? PARA QUE DESENHAR?

“Desenhar é divertido! Se você acha que não, então é provável que não tenha desenhado ultimamente!” (SONHEIM, p. 6, 2010)

Essa é a frase com que a artista e professora Carla Sonheim começa seu livro, “Laboratório de desenho para artistas de técnica mista”, uma ampla reunião de exercícios criativos focados na prática de desenho.

E que motivação melhor para fazer algo do que o prazer? A diversão, o aspecto prazeroso e lúdico do desenho, com certeza tem um papel importante na forma com que tantas pessoas diferentes desenharam ou gostariam de desenhar.

Existem outras motivações para o desenho, algumas das quais foram exploradas no presente trabalho. Desenhamos para ver, desenhamos para expressar, desenhamos para comunicar e para melhor imaginar. Em alguns casos, torna-se até difícil traçar o limite entre motivação e propósito, entre o que nos move e o que queremos mover. Afinal, o desenho parte de dentro para fora ou de fora para dentro?

A resposta é simplesmente “sim”. Desenhamos como respiramos, assimilando e transformando elementos que enriquecem a nossa existência na medida em que são tanto apreendidos quanto expressos. É pela necessidade do desenho, pela riqueza que ele proporciona para a experiência humana, que este trabalho se dedicou a organizar algumas reflexões sobre a prática de desenhar, a importância dessa prática e a aprendizagem do desenho, que em certo sentido é muito mais um retorno do que um desbravamento.

Agora chega, vamos desenhar.

Referências bibliográficas

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 19, p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: (<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNsp-ZVDxC/?format=pdf&lang=pt>). Acesso em 21/10/2024.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2011.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 3ª edição. São Paulo: Editora Panda Educação, 2020.
- EDWARDS, Betty. *Drawing on the artist within*. 3ª reimpressão. Glasgow: Fontana Paperbacks, 1990.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- LEWIS, C. S. *Sobre histórias*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.
- MUBARAC, Luiz Claudio (org.). *Sobre o desenho no Brasil*. 1ª edição. São Paulo: Editora Escola da Cidade, 2019.
- Anotações sobre os procedimentos do desenho – VIII – Os suportes do desenho
- OLIVER, Mary. *A Poetry Handbook*. 1ª edição. Estados Unidos: Editora Harper Collins, 1994.
- SENNETT, Richard. *O Artífice*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.
- SONHEIM, Carla. *Laboratório de desenho para artistas de técnica mista*. 1ª edição. São Paulo: Editora Ambientes e Costumes, 2013.
- TOLKIEN, J. R. R. *Árvore e folha*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2020.

Figuras:

Figuras 1 e 14: Reproduções de páginas dos cadernos de Leonardo da Vinci, disponíveis em: < <https://www.britannica.com/biography/Leonardo-da-Vinci/Anatomical-studies-and-drawings> >, acesso em novembro de 2024.

Figura 13: Reprodução de ilustração botânica de Beatrix Potter, disponível em < <https://www.armitt.com/beatrix-potter/> >, acesso em novembro de 2024.

Figura 17: Desenhos de alunos da EMEF Gen. Euclides de Oliveira Figueiredo; fotografias da autora.

Figuras 20 e 21: Desenhos de alunos das oficinas de mangá; fotografias da autora.

Demais figuras: Desenhos e fotografias da autora.

Logotipo da ECA-USP: disponível em < <https://imagens.usp.br/wp-content/uploads/ECA-240x135.jpg> >.