

Cidades imaginárias ou exercícios para desenhar metrópoles: uma experiência no ensino da Arte

Imaginary cities or exercises to draw metropolises: an art education experience

GERALDO FREIRE LOYOLA

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte, Brasil

RESUMO

Este texto apresenta experiência de desenho de observação e de criação desenvolvida em projeto com alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte e traz reflexões o sobre conceito de materiais didáticos para Arte como proposições estéticas, como 'faíscas' de provocação para criar e aprender sobre arte, independente de estruturas, condições e materialidades de cada lugar (escola), ainda que estas sejam imprescindíveis. Discorre sobre a importância da metodologia na condução das proposições e sobre o lugar da percepção e da imaginação no processo do fazer artístico na perspectiva do ensino-aprendizagem contemporâneo de Arte. O projeto, com o título de *cidades imaginárias*, abordou a criação de cidades, cidades grandes, metrópoles, buscando estabelecer relações com a cidade grande na qual todos viviam.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino da Arte, Percepção, Imaginação, Espacialidade, Poéticas visuais.

ABSTRACT

This text presents an experiment in designing an observational and creative project involving Youth & Adult Education students in one of the municipal schools in Belo Horizonte, Minas Gerais. Consideration is given to the concept of teaching materials for Art that can be used as aesthetic proposals or "sparks" to stimulate the creation and learning of art, setting aside - for present purposes - the inescapable structures, conditions and physical reality of each place (school). Consideration is also given to the importance both of methodology in guiding those proposals and of the role of perception and imagination in the process of making art in the context of contemporary Art Education. Under the title *Imaginary Cities*, the project has discussed the creation of large cities or metropolises in an effort to engage with the places where the students actually live.

KEYWORDS

Art education, Perception, Imagination, Spatiality, Visual poetics.

1. Introdução

Muitos professores de Arte¹ na educação básica reclamam que nem sempre encontram condições e estruturas favoráveis nas escolas, nem materiais didáticos adequados para propor experiências com os alunos e que isso dificulta pensar ideias e projetos quando não se tem, por exemplo, uma sala-ambiente para as aulas.

É uma questão que diz respeito também à possibilidade do professor pensar e produzir materiais e ações ou projetos de acordo com o perfil dos alunos e das condições encontradas. Isso não exclui o desejo e o direito de reivindicar um espaço adequado para fazer arte. É realmente difícil pensar e levar experiências de criação em aulas semanais de cinqüenta minutos, em salas de aula convencionais com carteiras e alunos enfileirados. Nessa relação muitos desses professores se sentem induzidos a conformar ideias, restringem possibilidades de ações e muitas vezes se enquadram numa rotina de repetir desenhos e exercícios mecânicos em folhas de papel sulfite. 'Experiências que não ficam, não permanecem no imaginário dos alunos, porque não os tocam esteticamente'.

Este texto apresenta o relato de um projeto que desenvolvi em 2012, com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)², numa escola da rede municipal de Belo Horizonte, com condições e estruturas semelhantes às descritas, as salas comuns eram também os espaços para as aulas de Arte.

O projeto teve como objetivo principal tentar incentivar a percepção, pelos alunos, dos seus espaços comuns no dia a dia, propondo exercícios de observação com o objetivo de, junto com exercícios de criação, representar esses espaços através do desenho.

O título, *idades imaginárias*, foi inspirado no livro *As Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino (2006), como acontecimento para contextualizar a ideia e incentivar a imaginação e o gosto pela observação atenta dos espaços do cotidiano de cada um, assim como o gosto pelo desenho a partir dessa observação. Mostrei o livro, li trechos em cada turma, reforçando sempre a ideia de *imaginação*, que Calvino (1990) chama de *visibilidade*.

Se incluí a visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de pensar por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, icástica. (CALVINO, 1990, p. 108)

O projeto teve duração de cinco meses, entre fevereiro e junho de 2012 e foi desenvolvido com todos os alunos da modalidade EJA da escola, no período noturno. Foram cerca de cento e oitenta alunos, desde as turmas iniciais, em processo de alfabetização, até as mais avançadas, em processo de certificação. O tema abordado, assim como os exercícios em sala ampliava as conversas e diálogos com os alunos, alguns deles com profissão relacionada ao tema como mestres de obra, pedreiros, ajudantes, marceneiros e etc.

1 Neste texto a palavra Arte, grafada com inicial maiúscula se refere ao componente curricular na educação básica e arte, grafada com inicial minúscula, se refere à arte de modo geral.

2 A EJA é uma modalidade da educação básica que atende a um público que não teve oportunidade de estudar na infância e/ou adolescência - por vários motivos - como os relacionados à necessidade de trabalhar e à dificuldade em conciliar estudo e trabalho. São jovens e adultos que retornam à escola em busca da escolaridade, motivados principalmente para a qualificação profissional por exigências de certificação pelo mercado de trabalho. A maioria é composta de trabalhadores, muitos deles em atividades que exigem esforço físico, como a construção civil ou o trabalho doméstico.

A cidade imaginária de cada um seria uma cidade grande - *inventada!* - e um dos exercícios propostos foi a observação atenta de Belo Horizonte enquanto transitavam pela cidade ou observar o bairro onde moravam. Pedi a observação dos prédios, viadutos, construções, de pessoas, de grafites, murais e outras imagens ou formas que chamassem a atenção de cada um no seu caminho, como vetores para conversa em sala de aula. Junto a isso vinha a possibilidade estética de aproximar arte e o cotidiano deles, numa espécie de aula expandida, para além dos cinquenta minutos uma vez por semana na escola. Pedi também a observação atenta dos espaços da escola e da sala de aula enquanto estivessem lá.

Alguns alunos logo se pronunciaram quando falei da proposta - principalmente os alunos em processo de alfabetização -, dizendo que não conseguiriam, que não sabiam desenhar. Expliquei que o projeto seria desenvolvido em etapas e que o mais importante seria a participação e a experimentação. Papel sulfite e lápis seriam os únicos materiais físicos utilizados. Alguns compraram lápis para desenho, mas isso não foi uma exigência.

O projeto envolveu várias etapas, com exercícios e contextualizações para compreender a representação das formas e objetos percebidos na natureza, a exploração de uso e direções da linha³, composição, espacialidades, noções de perspectiva e tridimensionalidade, exercícios de luz e sombra, dentre outros. Começamos a partir de linhas e de formas geométricas simples como círculo, quadrado, triângulo, retângulo e em exercícios para transformar essas formas em esferas, cubos, pirâmides, caixas, caixotes, prédios e ônibus.

Apresentei imagens de cidades grandes, metrópoles de diversas partes do mundo - como Dubai, nos Emirados Árabes Unidos - para ampliar a percepção da perspectiva. Apresentei o documentário *Saul Steinberg: as aventuras da linha*, sobre o trabalho de Saul Steinberg.

Mostrei um vídeo de Stephen Wilkshire, artista estadunidense que cria desenhos de metrópoles de vários países, em formatos grandes, após um sobrevôo de helicóptero por cerca de vinte minutos nas cidades.

3 A maioria dos alunos de EJA é formada por pessoas simples, que possuem diálogos simples nas conversas do dia a dia. Termos como vertical, horizontal, diagonal etc. não são tão comuns no cotidiano da maioria, então buscava outros termos para falar sobre as direções da linha, na tentativa de facilitar a compreensão por todos. Assim, a linha vertical podia ser também chamada de linha “em pé”, a linha horizontal era a linha “deitada”, a diagonal virava linha “enviesada, indo de lado”.



Figura 1. Frame do documentário Saul Steinberg: as aventuras da linha.⁴ Fonte: Arquivo do autor.

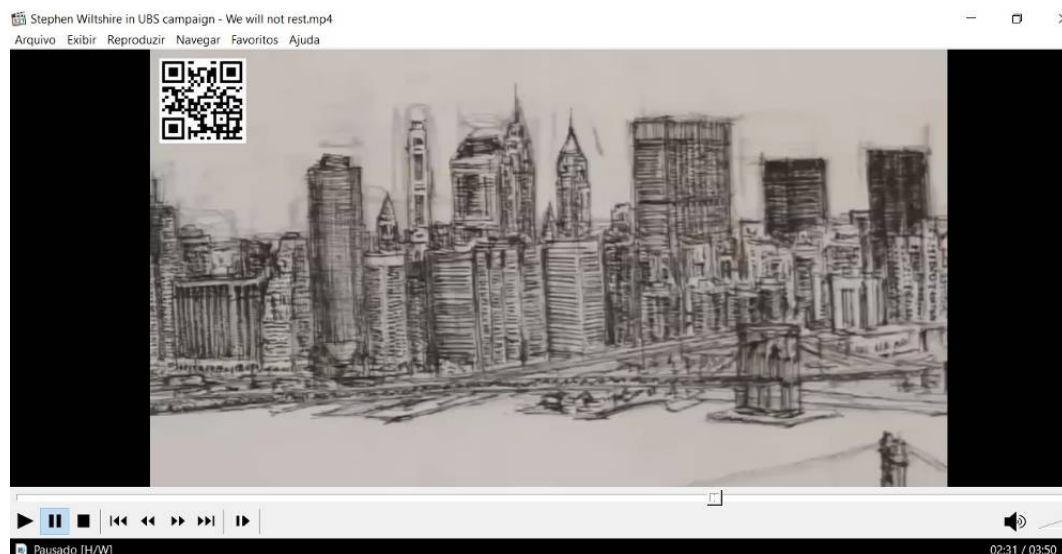


Figura 2. Frame do documentário Stephen Wiltshire draws NYC for UBS.⁵ Fonte: Arquivo do autor.

4 *Saul Steinberg: as aventuras da linha*. O documentário combina os desenhos de Saul Steinberg com efeitos sonoros e reúne entrevistas com cartunistas brasileiros e especialistas, como Cássio Loredano, Jaguar, Ziraldo e Rodrigo Naves. Produzido por ocasião da mostra "Saul Steinberg - as aventuras da linha", que esteve em cartaz em 2011 no IMS-RJ e na Pinacoteca de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=h-1qtAHCPMQ>. Acesso em 20/03/2012 e 12/01/2021.

5 *Stephen Wiltshire draws NYC for UBS*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bsJbApZ5GF0> Acesso em 20/03/2012 e 12/01/2021.

2. Espaços e materialidades

O material que tinha para o projeto, como relatado, era papel sulfite para os exercícios de desenho em sala e para cópias de imagens que distribuía aos alunos para trabalhar noções de composição, luz e sombra, perspectiva, e tridimensionalidade.

Para apresentar imagens e vídeos recorri a uma caixa que criei como suporte para um projetor de imagens que tinha e o adaptei na caixa, com áudio e filtro de linha para energia, que levava de sala em sala.



Figuras 3 e 4. Suporte para projeção de imagens, 2012. Fonte: Arquivo do autor.

A escola possuía um laboratório de informática, com projetor e computadores com acesso a internet, mas percebi que não funcionaria para o projeto, pois era um espaço muito disputado, nem sempre tinha horários disponíveis, além da burocracia para agendar, solicitar previamente as chaves, abrir cadeados, ligar equipamentos, dentre outras. O suporte funcionou muito bem e proporcionou uma autonomia fundamental para desenvolver o projeto e para outros.

Diálogos

A percepção da tridimensionalidade foi amplamente explorada; largura, altura, profundidade - ou a "fundura" -, como compreendeu e constatou um dos alunos ao perceber que o "prédio" estava representado apenas no plano bidimensional, ajudando na compreensão das três dimensões de um objeto representado num espaço plano. Recorria também ao espaço tridimensional da própria sala de aula.

Para fazer os exercícios durante as aulas usava uma prancheta comum (daquelas antigas, que têm uma 'mãozinha' afixada para prender a folha) em vez de desenhar no quadro, então fazia o desenho de frente para deles. Usava um lápis macio (6B) e treinava antes para fazer o desenho invertido.

Assim, um retângulo na horizontal (*deitado*) podia se transformar repentinamente num ônibus, com inscrições que remetiam ao bairro ampliando modos de perceber as formas e dimensões, e talvez provocar o desejo de imersão na experiência.

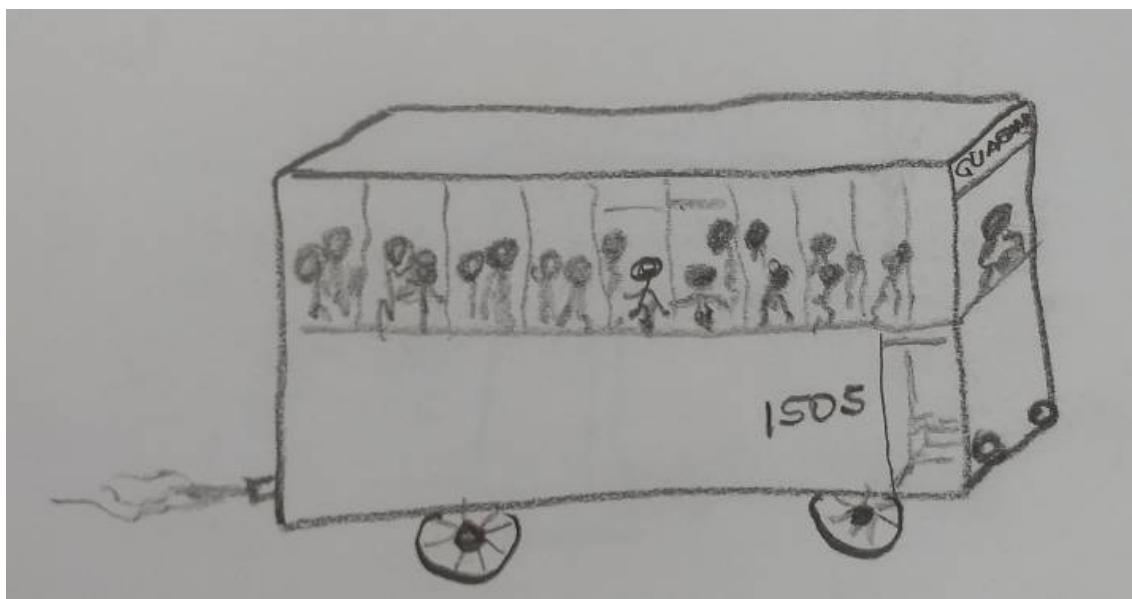


Figura 5. Desenho do projeto, 2012. Fonte: Arquivo do autor.



Figura 6. Desenho do projeto, 2012. Fonte: Arquivo do autor.

No espaço da sala abordava o que tinha dentro dela pensando com o intuito de incentivá-los a desenhar. Assim, um retângulo na vertical (*em pé*) era o ponto de partida para desenhar o armário de aço que ficava de frente pra eles.

Em outro exercício o retângulo poderia virar um prédio! À medida que fazia os desenhos na frente deles ia tentando dialogar, conversando sobre o desenho, fazendo perguntas e logo surgiam comentários: - Professor, só tem a capa, falta fundura!

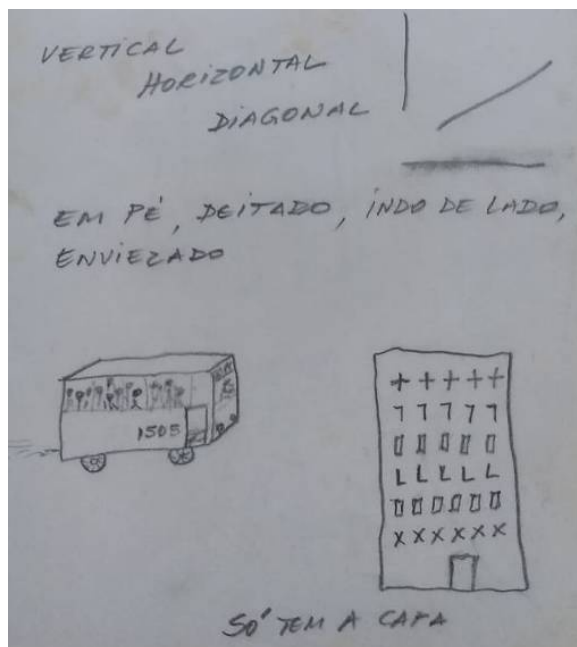
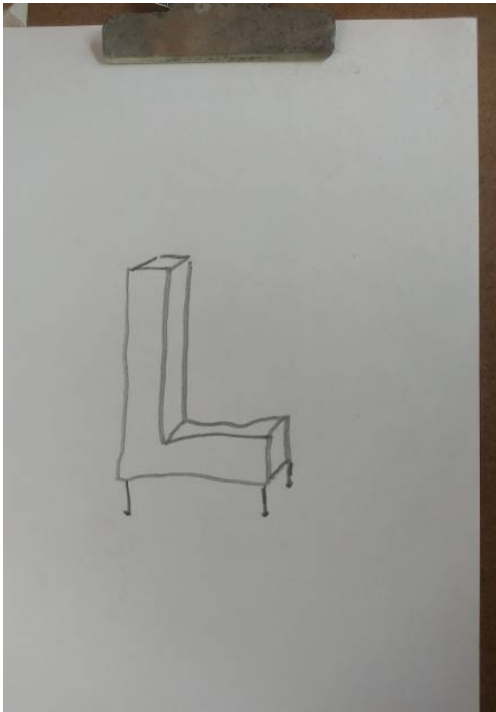


Figura 7. Desenho do projeto, 2012. Fonte: Arquivo do autor.

Outro exercício significativo foi a criação de letras tridimensionais relacionando com as letras dos nomes de cada um. Para começar, fiz alguns exemplos contextualizando as direções das linhas e pedi que cada um tentasse criar a primeira letra do próprio nome em três dimensões, depois a segunda letra e assim sucessivamente até criarem o nome completo. Junto vinha a surpresa de um deles em descobrir que a letra *ele*, em três dimensões, poderia se transformar em desenho de um sofá.



Figuras 8 e 9. Desenhos do projeto, 2012. Fonte: Arquivo do autor.

Imaginação e metáfora

Retângulos em pé (*quando levantam da cama!*), deitados (*quando estão dormindo!*), fundura (*lá no fundo do prédio!*), casas, prédios, ônibus, letras tridimensionais etc. tudo isso remetia a cidades, ao espaço urbano, às construções, que remetiam a metrópoles, que remetiam a observar, a pensar e a apreender metaforicamente esses espaços, o caminhar entre eles e suas representações. Assim como nas linhas, imaginárias, representadas no papel *deitadas, em pé, indo de lado, enviesadas*.

A metáfora é um potente vetor para processos de construção de conhecimento em experiências artísticas. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 22), “[...]compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Nossa corporeidade e nossa mente interagem para dar sentido ao mundo”. Os autores não consideram a metáfora como “fenômeno de linguagem” ou como “ornamento linguístico”, mas como meio cognitivo concebido a partir de conceitos das experiências no dia a dia e que funcionam como suporte para o desenvolvimento de ideias. Pimentel (2013) ressalta que é a metáfora que cria ligações que permitem estruturar o conhecimento ao estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas.

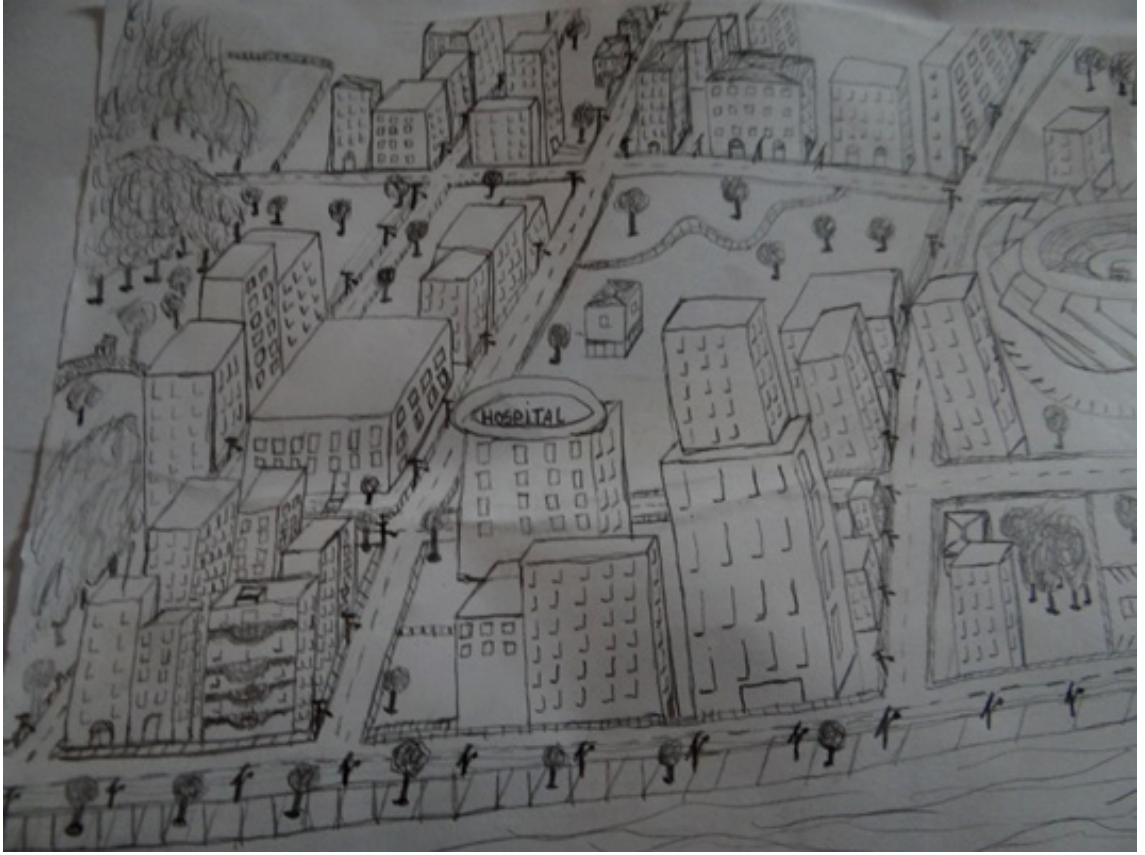
A metáfora está presente em todos os domínios do conhecimento, mas é principalmente em Arte que fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. O que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética (PIMENTEL, 2013 apud Efland, 2002, p. 5).

Processo

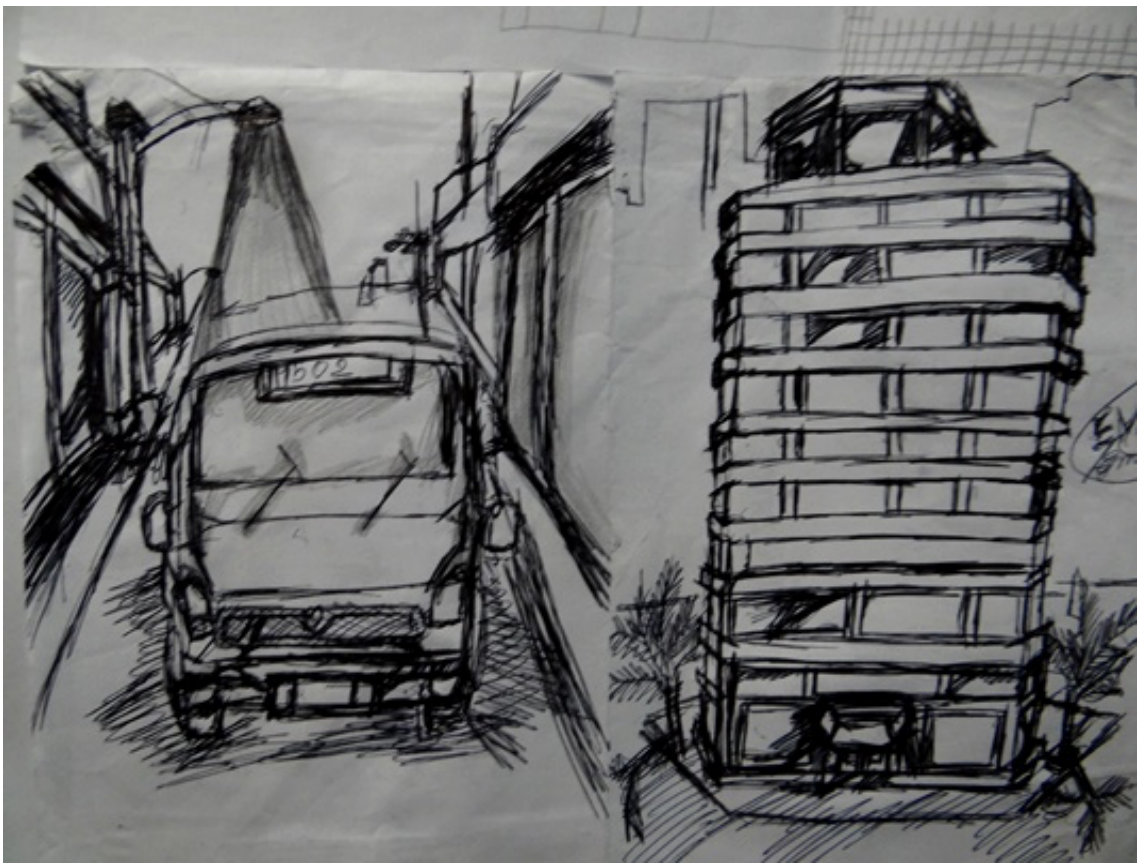
Apesar de um resultado estético significativo, o lado mais importante do projeto foi o processo, os exercícios e as tentativas de desenhar de cada um, as conversas a partir do que observavam e percebiam durante a semana, as gargalhadas ao final de cada aula quando todos os desenhos eram expostos no quadro e uns elogiavam, outros riam do próprio desenho ou riam dos desenhos dos colegas. As poucas imagens do processo não ficaram boas e nem sempre era possível fotografar durante as aulas em razão da dinâmica, além dos espaços não apropriados. Restaram, porém, imagens da mostra.

Os desenhos foram expostos no corredor principal da escola durante um mês, com muitos deles orgulhosos em ver o seu trabalho na mostra que repercutiu em comentários e elogios dos colegas e de professores e alunos dos três turnos. As próximas oito figuras são de imagens dos trabalhos.











Figuras 10 a 17. Mostra dos desenhos dos alunos, 2012. Fonte: Arquivo do autor.

Considerações

As experiências ampliaram a perspectiva de pensar o professor de Arte como proponente do próprio material didático, considerando as estruturas, ou a falta delas, o perfil dos alunos, a cultura, as proposições e os modos estéticos de ensinar-aprender Arte.

No semestre seguinte uma aluna mostrou um desenho de projeto que fez para a cozinha da sua casa durante as férias, com os espaços dos eletrodomésticos e prateleiras, criado a partir da experiência que vivenciou no projeto, dizendo que iria desenvolver o projeto junto com o marido.

Todos participaram dos exercícios, uns mais envolvidos outros menos, fizeram desenhos de observação e de criação que ajudaram no entendimento da proposta e na possibilidade efetiva de experimentação e criação artística.

Nessa relação é fundamental o entendimento do ensino-aprendizagem como processo de trocas e de envolvimento nos quais todos ganham. Silvio Gallo (2012) considera que toda relação, seja com pessoas ou com coisas, "possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo" (GALLO, 2012, p.3) e coloca o aprender como um acontecimento que "demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro". (op. cit., p.6)

O relato deste texto buscou reforçar a ideia do professor como proponente-mediador das experiências estéticas no ensino-aprendizagem. Pensar e conceber materiais didáticos para Arte abarca um conjunto de ideias, diálogos artísticos, intenções e metodologias que devem propiciar e incentivar a imaginação, a experimentação e a *aprendizagem junto* com os alunos. Envolve, fundamentalmente, o exercício constante do pensamento artístico e da sua prática como essenciais para o trabalho do professor de Arte.

Referências

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Ítalo. **As cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

EFLAND, Arthur D. **Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum**. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo. COEB 2012. Prefeitura Municipal de Florianópolis - SC. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://migre.me/tj8xq> Acesso em: 20/01/2021.

LAKOFF, George; JOHSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LOYOLA, Geraldo; PIMENTEL, Lucia. **PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EBAC-A9GJ98> Acesso em: 20/01/2021.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Cognição Imaginativa**. Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, v. 3, 2013. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118> Acesso em: 28/01/2021.

Sobre o autor

Geraldo Freire Loyola é bacharel em Artes Plásticas (1992), licenciado em Educação Artística (1999) e Especialista em Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas (2002) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É Mestre (2009) e Doutor (2016) em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como artista visual e como professor adjunto na Escola de Belas Artes da UFMG (Curso de Graduação em Artes Visuais com ênfase em formação de professores/as artistas), diretor da série Professor Artista /Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG (CEAV/EBA/UFMG), membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Prof-Artes (EBA/UFMG) e membro do grupo de pesquisa Ensino de Arte e Tecnologia Contemporâneas.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6419982866847172>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7881-0562>

Recebido em: 14/03/2021 / Aprovado em: 07/04/2021

Como citar

LOYOLA, Geraldo Freire. (2021). Cidades imaginárias ou exercícios para desenhar metrópoles: uma experiência no ensino da Arte. Revista Estado da Arte, Uberlândia. v.2, n.2, p. 559-575, jul./dez. 2021. <https://doi.10.14393/EdA-v2-n2-2021-59821>



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.