



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA, URBANISMO E DESIGN
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DESIGN

YANA MARIA DE SOUZA LEAL

**“BORA BRINCAR DE DESENHAR?”: DO RESGATE DA EXPRESSÃO GRÁFICA
INFANTIL AO PROJETO DE UM LIVRO EXPERIMENTAL SOBRE DESENHO**

FORTALEZA

2022

YANA MARIA DE SOUZA LEAL

“BORA BRINCAR DE DESENHAR?”: DO RESGATE DA EXPRESSÃO GRÁFICA
INFANTIL AO PROJETO DE UM LIVRO EXPERIMENTAL SOBRE DESENHO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Design da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Bacharel em Design.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aléxia Carvalho
Brasil.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S236" Souza Leal, Yana Maria de.
"Bora brincar de desenhar?" : do resgate da expressão gráfica infantil ao projeto de um livro experimental sobre desenho / Yana Maria de Souza Leal. – 2022.
74 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Tecnologia, Curso de Design, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Aléxia Brasil.

1. Desenho. 2. Desenho infantil. 3. Design experimental. 4. Design editorial. I. Título.

CDD 658.575

YANA MARIA DE SOUZA LEAL

“BORA BRINCAR DE DESENHAR?”: DO RESGATE DA EXPRESSÃO GRÁFICA
INFANTIL AO PROJETO DE UM LIVRO EXPERIMENTAL SOBRE DESENHO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Design da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Bacharel em Design.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aléxia Carvalho Brasil (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Camila Bezerra Furtado Barros
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Me. Lia Alcântara Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me garantiram uma infância feliz, repleta de desenhos e brincadeiras, e que sempre acreditaram em mim e me deram muita força para continuar. Aos meus irmãos, que ofereceram todo o suporte e compreensão durante os meses de produção dessa pesquisa. A minha avó, que aonde quer que esteja, sei que está orgulhosa e feliz por mim.

Agradeço também às pessoas que compartilham comigo a vida e tornam ela mais leve e divertida, e, além disso, me acompanharam durante todo este percurso, me apoiaram nos momentos mais difíceis e vibraram nas pequenas conquistas. Em especial ao Antônio, a Alana, ao Elias, a Lucas Nobre e Artur. Ainda agradeço, com muito afinho, aos colegas de curso os quais cultivei amizades bonitas que quero levar pra vida. Suellem, Rebeca, Tobias e Lucas Borges, muito obrigada.

Agradeço ao Vinícius que se empolgou com o meu projeto e, com todo o carinho, me ajudou a encadernar o livro produzido ao final desta pesquisa.

À minha querida orientadora, Aléxia, que se deixou encantar junto comigo pelo universo do desenho infantil, acreditou em mim e me encorajou a seguir o percurso, me tranquilizando quando necessário.

Às professoras Camila e Lia, as quais nutro profunda admiração, pelas contribuições e incentivos, não apenas neste trabalho, mas durante toda a minha trajetória no curso.

E por fim, à professora Luciane que me apresentou o tema dessa pesquisa mesmo que sem saber e “plantou a semente” da arte e educação em mim.

RESUMO

Esta pesquisa possui um caráter experimental e propõe uma imersão no processo pessoal de desenho da autora, para o desenvolvimento de um projeto editorial que gere reflexões sobre o desenhar. Parte do estudo do desenho da criança e das etapas do desenvolvimento gráfico infantil, e sugere o resgate de um desenhar livre e espontâneo. Constitui-se por meio do diálogo entre autores da arte, educação, psicologia e design, e caracteriza-se como um estudo exploratório, de natureza qualitativa e procedimento bibliográfico e documental. Utiliza uma adaptação da metodologia projetual de Bruno Munari, mas segue um percurso próprio para a concepção do livro experimental “Bora brincar de desenhar?”, produto final desse processo auto investigativo proposto, que convida o leitor à interação por meio da inserção de seus próprios desenhos. O resultado revela o potencial da experimentação para a descoberta de novas possibilidades de criação, e incita o desejo da autora de dar continuidade à pesquisa.

Palavras-chave: desenho; desenho Infantil; design experimental; design editorial.

ABSTRACT

The research has an experimental character and proposes an immersion in the author's personal drawing process for the development of an editorial project that generates reflections on drawing. It starts from the study of children's drawing and the stages of children's graphic development, and suggests the rescue of free and spontaneous drawing. It is constituted of interchange between authors of art, education, psychology and design, and is characterized as an exploratory study, of a qualitative nature and bibliographical and documental procedure. It uses an adaptation of Bruno Munari's design methodology, but follows its own path for the conception of the experimental book "Let's play with drawing?", the final product of this proposed self-investigative process, which invites the reader to interact with it by inserting their own drawings. The result reveals the potential of experimentation for discovering new creative possibilities and incites the author's desire to continue its research.

Keywords: drawing; childish drawing; experimental design; editorial design.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho de Lina Bo Bardi como estudo de cenografia para a peça Na Selva da Cidade.....	14
Figura 2 – Exemplo do estereótipo de casa e de sol. Desenho de Daniel, 7 anos...	16
Figura 3 – Pássaro desenhado por mim quando criança.....	18
Figura 4 – Desenhos realizados por mim durante a disciplina de Desenho de Observação.....	20
Figura 5 – “Cat and Bird”, pintura de 1928 feita por Paul Klee.....	23
Figura 6 – Exemplos do eixo de pensamento cinestésico. Desenhos de Giulia, Ewerton Miguel e Daniela.....	25
Figura 7 – Exemplos do eixo de pensamento imaginativo. Desenhos de Vitória, Daniel e Kauê Otávio.....	26
Figura 8 – Exemplo de “espaço do astronauta”. Desenho de minha autoria.....	26
Figura 9 – Exemplo de uso da “linha de céu” e da “linha de base”. Desenho de Wandersson Gabriel.....	27
Figura 10 – Exemplos do eixo de pensamento simbólico. Desenhos de Rafaela Glória, Deyvid e Hércules.....	29
Figura 11 – Página de caderno do Marin Maciel, preenchida durante o percurso projetual de seu TCC.....	33
Figura 12 – Página de um dos Zines produzidos por Gabriel Cela em seu TCC....	34
Figura 13 – Etapas da metodologia projetual.....	40
Figura 14 – Cronograma projetual.....	41
Figura 15 – Desenhos intuitivos 1.....	43
Figura 16 – Desenhos intuitivos 2.....	44
Figura 17 – Desenhos intuitivos 3.....	45
Figura 18 – Desenho de Cesta de Frutas.....	46
Figuras 19 e 20 – Planejamento da oficina.....	48
Figuras 21 e 22 – Fotografias da oficina.....	49
Figura 23 – Rede Semântica.....	50
Figuras 24 e 25 – Processo de escrita.....	51
Figura 26 – Painel de Objetivos.....	52
Figura 27 – Eixos de pensamento no livro.....	53
Figura 28 – Painel Visual.....	55

Figura 29 – Boneco da parte 2 do livro, com papéis de texturas, cores e tamanhos diversos.....	56
Figura 30 – Boneco da parte 3 do livro, com destaque ao mecanismo do tipo “sanfona”.....	57
Figura 31 – Teste do mecanismo tipo “sanfona”.....	57
Figura 32 – Testes de expositor.....	58
Figura 33 – Rascunho da capa.....	59
Figura 34 – Espelho.....	60
Figura 35 – Dimensões das folhas presentes na parte 2 do livro.....	61
Figura 36 – Especificações para montagem do expositor.....	62
Figura 37 – Paleta de cores.....	63
Figuras 38 e 39 – Detalhes da lombada e do miolo.....	64
Figura 40 – Capa do livro.....	64
Figura 41 – Parte 1 do livro.....	65
Figura 42 – Parte 2 do livro.....	66
Figura 43 – Parte 3 do livro.....	67
Figura 44 – Interação tipo “sanfona”.....	68
Figura 45 – Parte 4 do livro.....	69
Figura 46 – Expositor.....	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	12
3 JUSTIFICATIVA	17
4 PERGUNTA DE PESQUISA	20
5 OBJETIVOS	20
5.1 Objetivo Geral	20
5.2 Objetivos Específicos	21
6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
6.1 O Desenho da criança	21
6.2 O desenho, o design e a subjetividade	30
6.3 O design editorial experimental	34
7 METODOLOGIA	39
7.1 Metodologia projetual	39
8 CRONOGRAMA	40
9 DIRETRIZES PROJETUAIS	41
10 MEMORIAL DESCRITIVO	42
10.1 Desenhando	42
10.1.1 Oficina “Bora Brincar de Desenhar?”	46
10.2 Rede Semântica	50
10.3 Escrevendo	51
10.4 Painel Visual	54
10.5 Experimentando	55
10.6 Definições Projetuais	60
10.6.1 Encadernação, formato, material e método de impressão	60
10.6.2 Paleta de cores, texto e ilustrações	62
11 O LIVRO: “BORA BRINCAR DE DESENHAR?”	64
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

Dos meus primeiros rabiscos quando, muito pequena, garatujava sem medo, aos meus primeiros projetos de design desenvolvidos na Universidade Federal do Ceará (UFC), passaram-se alguns anos, suficientes para me arrancar considerável parte da magia envolvida no ato de criar. Não acredito, é importante salientar, que seja possível recuperar por inteiro as experiências criativas da infância, nem é essa a minha intenção. Desafio-me, entretanto, a entrar em um processo auto investigativo, me reconectando com a minha criança interior para compreender como eu, com as vivências que carrego hoje, posso contribuir para o resgate de uma expressão livre por meio do desenho.

Esta pesquisa possui um caráter profundamente experimental e pessoal, e propõe uma imersão no meu processo de desenho, ao mesmo tempo que objetiva desenvolver um projeto editorial sobre desenhar. O ponto de partida para isso é o estudo do desenho infantil e as questões que o tangenciam. O design, nesse contexto, se configura como um instrumento de diálogo para além de objeto de estudo.

Assim, começo meu percurso explorando o significado de desenho e como este atravessa as práticas de design. Na sequência, introduzo algumas problemáticas que cercam o campo da educação e das artes no que diz respeito ao desenho infantil. A seguir, relato um pouco da minha experiência com o desenho e o que me motivou a escrever sobre este assunto.

Prossigo, na construção do meu pensamento, aprofundando-me no modo de expressão gráfica das crianças. Investigo os conflitos e as aproximações que surgem da interação do adulto com as produções infantis e também exploro as etapas do desenvolvimento gráfico, atenta ao que podemos aprender com elas. Em seguida, me apoio em alguns ex-colegas de curso para discorrer sobre como o desenho nos caracteriza enquanto indivíduos, e como o hábito de desenhar de forma livre pode contribuir para a prática de um design que denota a nossa subjetividade. A partir disso, busco literaturas sobre livros experimentais, sobretudo livros de artistas e livros-objetos para fundamentar o processo de criação do produto final que resultou dessa investigação.

Em seguida, descrevo as características metodológicas dessa pesquisa e apresento a metodologia projetual de Bruno Munari adaptada, que me auxiliou no

desenvolvimento do projeto, além do cronograma que a complementa. Com base nos meus estudos bibliográficos, construo as diretrizes projetuais que direcionaram o meu processo criativo. Apoiada nisso, relato o meu percurso projetual, da produção de desenhos intuitivos e despretensiosos até a concepção do livro experimental “Bora brincar de desenhar?”, o qual apresento na sequência.

De modo geral, sustento-me em autores de áreas distintas como design, arte, educação e psicologia para conduzir o meu raciocínio durante o desenvolvimento do trabalho que, apesar de se basear em um estudo bibliográfico, não possui natureza científica.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Desenhar é uma atividade familiar e generalizada, que faz parte do nosso cotidiano desde a infância, e que se manifesta em todas as atividades humanas (RODRIGUES, 2003; DERDYK, 2020). Muitas vezes, inclusive, o desenho está presente nas nossas ações de forma tão sutil que nem sequer percebemos, como exemplifica Mirian Celeste Ferreira Dias Martins¹:

(...) a palavra “desenho”, como designo, está conectada com traçado, risco, projeto, plano; com forma, feitiço, configuração. Sentido aberto que permite apontar o ato de desenhar como algo presente no cotidiano do ser humano, seja desenhando com a boca numa bolacha, seja com os dedos na vidraça embaçada, seja no carro sujo, ou seja com qualquer material – faca, caneta ou lápis de cera – nas mesas de um bar, em guardanapos ou em qualquer pedacinho de papel ao lado do telefone. (MARTINS, 2019, posição 2107).

Por ser tão intrínseca à natureza humana, a definição de desenho pode nos parecer óbvia. Paradoxalmente, pelo mesmo motivo, pode ser difícil chegar a um significado definitivo que o abranja em sua complexidade. Este trecho, no entanto, nos aponta possíveis caminhos para responder a esta questão. Acerca disso, Rodrigues (2003, p.20) afirma que “originariamente, o desenho apresenta o movimento da mão, sobre uma superfície plana, quando esta segura um instrumento riscante que o realize”, mas também coloca que:

O desenho é um modo de expressão gráfica que, utilizando a sensibilidade e a afetividade como instrumentos privilegiados de uma maneira de pensar específica, exterior a um raciocínio lógico dedutivo, participa no processo de criação artística plástica e espacial, quer como intermediário, quer como objeto com identidade própria. (RODRIGUES, 2003, p.80).

¹ Doutora em Educação e Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP).

A partir dessa definição, compreendemos que o desenho está nesse campo ambíguo entre o científico e o artístico, o poético e o funcional, se adaptando a qualquer área do conhecimento (DERDYK, 2020), uma vez que, embora esteja muito próximo do campo do pensamento lógico, está ligado “de maneira inextricável com a intuição sensível e a afetividade” (RODRIGUES, 2003, p.93). Além disso, vale destacar que essa compreensão do desenho, como objeto que tem valor independente, é relativamente recente, pois o desenho foi, historicamente, considerado apenas como veículo e projeto, como etapa que antecede a criação (TAVARES, 2009).

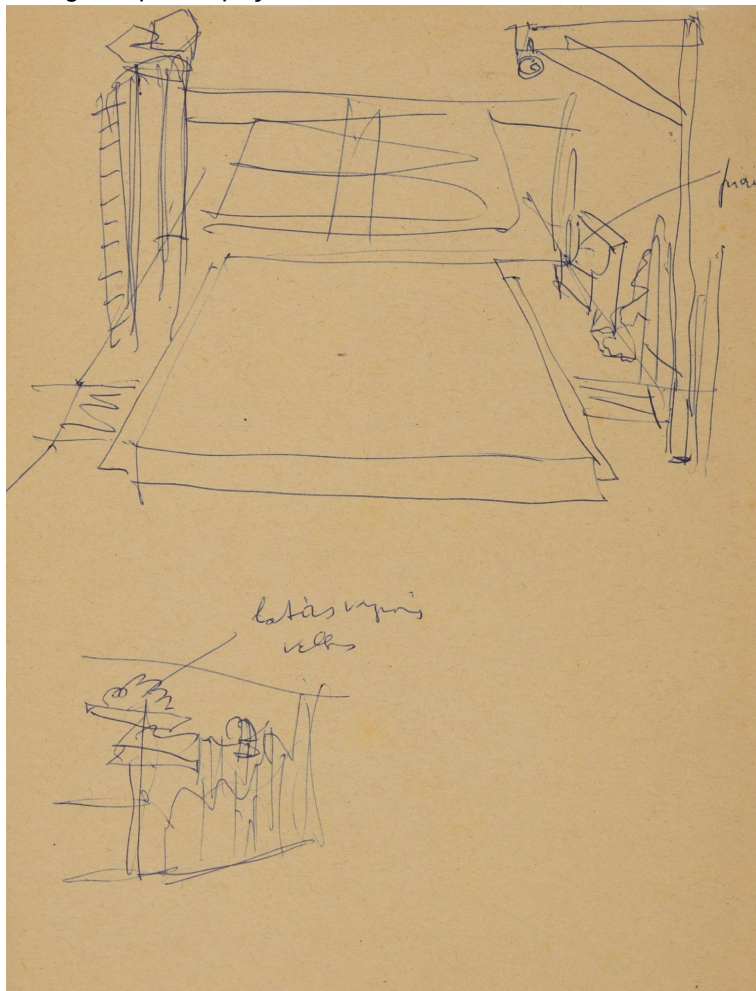
Diante do exposto, podemos estabelecer algumas relações entre desenho e design, que vão desde a raiz etimológica comum, que aponta para o verbo “designar” (RODRIGUES, 2003; FLUSSER, 2007), e a frequente associação com o ato de projetar, até a transversalidade que os caracteriza. De fato, a história do desenho se confunde com a história do design, assim como se confunde com a história da arquitetura, da arte e das engenharias (TAVARES, 2009). É preciso salientar aqui que meu objetivo não é delimitar as diferenças e semelhanças entre os termos, sobretudo porque, apenas definir design é uma tarefa que leva até os mais estudados profissionais da área a discussões intermináveis. É importante, no entanto, compreendermos como o desenho está presente no exercício do design.

Nesse sentido, podemos afirmar que desenhar é uma ferramenta de projeto, um caminho para explorar as possibilidades, gerar alternativas e experimentar. Também é uma forma de representar uma ideia e comunicar, seja para colegas de trabalho ou para clientes. No design gráfico ou no design de produtos, o desenhar é primordial, é onde a criação começa a tomar forma, a se materializar de alguma maneira. A Figura 1, por exemplo, mostra provavelmente um dos primeiros desenhos de Lina Bo Bardi para o projeto em questão. Alan Pipes destaca a importância do desenho quando diz que a ele pertence o momento Eureka, onde o conceito surge do registro impulsivo e inevitável e se caracteriza como monólogo para quem está criando (2007 *apud* TAVARES, 2009). Tavares (2009, p. 13) reforça esse pensamento quando diz:

Primeiro a ideia, o primeiro desenho sobre a forma de esquisso, quase inteligível, imediato, muitas vezes inquieto, hesitante...; depois, as primeiras certezas, o projeto no papel, a procura até à consolidação; por fim, a realização, o objeto, a concretização. O desenho manual ou computacional

é ferramenta essencial na metodologia projetual das artes visuais e da concepção de objetos de maior ou menor escala (arquitetônicos ou pequenos utilitários ao nível do design industrial).

Figura 1 – Desenho de Lina Bo Bardi como estudo de cenografia para a peça Na Selva da Cidade.



Fonte: <https://portal.institutobardi.org/os-fundadores/lina-bo-bardi/#gallery-99>.

Apesar de evidente o quanto o desenho é necessário às práticas de design, nas universidades, este parece ser subestimado diante dos softwares cada vez mais sofisticados que auxiliam na concepção e representação projetual (TAVARES, 2009). Para além disso, é notório que, de modo geral, na sociedade contemporânea, o desenho é questionado e visto como um ato “supérfluo, uma espécie de gesto primitivo numa cultura, cujas arte e tecnologia dispensam tal processo” (RODRIGUES, 2003, p.31). Talvez por isso, seja evidente o predomínio do campo técnico e objetivo em detrimento do campo artístico e subjetivo nos cursos de design, limitando os alunos no desenvolvimento de suas potencialidades.

A explicação para tal fenômeno pode residir também no pensamento exprimido por Duarte Júnior (2002), segundo o qual, no mundo em que vivemos, o ato de criação é extremamente subversivo, uma vez que tem como objetivo alterar a ordem, trazer novos sentidos, transformar aquilo que é naquilo que ainda não é. Para o autor, “apenas a criação de novas formas de ampliar os seus domínios [do mundo civilizado e tecnocrático] é bem aceita, somente a produção do que possa se converter em lucro é assimilada” (DUARTE JÚNIOR, 2002, p.101). Sendo assim, não é difícil entender o porquê de, não apenas o desenho, mas todas as atividades artísticas e criativas serem frequentemente negligenciadas, inclusive dentro do seu próprio campo, no caso do design.

Nesse contexto de precarização, no que se refere ao campo das subjetividades e da criação, é preciso ressaltar a influência do sistema hegemônico de ensino atual, que permaneceu sem grandes alterações ao longo das décadas, e que, muitas vezes, prioriza a matemática, o português e as ciências, deixando de lado o ensino das artes, sobretudo a partir da alfabetização. Edith Derdyk², inclusive, aponta que é nesse período quando a maioria das crianças abandona o hábito de desenhar:

A escolarização e a introdução de técnicas de alfabetização podem inibir o processo de desenvolvimento gráfico infantil. Verifica-se, na maioria dos casos, uma diminuição da produção gráfica dependendo das técnicas utilizadas nas escolas para a alfabetização: a aquisição da escrita pode concorrer com o desenho. (DERDYK, 2020, posição 955).

Ademais, esse modelo educacional traz consigo o que Martins (2011) chama de “olhar de missão francesa”, herança colonial que, segundo a autora, ajuda a perpetuar o conceito de que “o artista é aquele que vê o mundo e o retrata com fidelidade”. Para Martins (1992), essa constatação, em conjunto com a crença também amplamente difundida de que “saber desenhar exige talento”, contribuem para o mito do “eu não sei desenhar”. Explico: todas as pessoas desenhavam quando crianças, no entanto, muitas delas, ao serem solicitadas que desenhem durante a vida adulta, comumente respondem: “eu não sei”. O que provavelmente acontece é que estas pessoas tiveram o seu processo de desenvolvimento gráfico interrompido na infância, diante de frustrações e de intervenções desestimulantes, e possuem um forte senso de julgamento sobre as suas produções, denunciando-as como “feias”.

² Artista plástica, ilustradora e educadora.

Para Vianna (1995), o problema vai além da expectativa da cópia do real, mas também passa pelo estímulo à cópia de “modelos prontos”, estereótipos que são amplamente reproduzidos pelas crianças, na ânsia de terem seus desenhos mais “aceitos” pelos adultos. Essas soluções representativas simplificadas não se preocupam em representar fidedignamente a realidade, mas também não exprimem a interpretação singular de quem o desenha. Exemplos clássicos de estereótipos são a "casinha" (Figura 2), com seu telhado triangular e o “pássaro” que imita um “V”. Ainda sobre a questão, a autora diz que:

Admirando os estereótipos as crianças querem imitá-los e copiá-los: dos murais, das cartilhas, das folhas mimeografadas que são obrigadas a colorir. Assim, aos poucos, vão desaprendendo o seu próprio desenho, perdendo a expressão individual e a confiança nos seus traços, começando a considerá-los “feios” ou “mal feitos”. (VIANNA,1995, n.p.).

Figura 2 – Exemplo do estereótipo de casa e de sol.
Desenho de Daniel, 7 anos.



Fonte: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/museu-dodesenho/>

Sobre cópia e imitação, Derdyk (2020) estabelece uma diferença: para ela, a cópia é condenável, uma vez que restringe a criança de manifestar a sua originalidade; ainda afirma que, quando copiam, os pequenos aprendem a repetir fórmulas conhecidas diante dos problemas que, eventualmente, precisaram lidar e têm os seus desenhos enfraquecidos. Já na imitação, ocorre um processo de seleção diante das experiências pessoais, a criança apropria-se daquele conteúdo e amplia o seu repertório gráfico. Essa compreensão é necessária para entendermos que não

se trata de privar as crianças das imagens das quais o mundo está repleto, até porque, como também afirma a autora:

A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidade. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, ao qual a criança raramente visita. A criança, hoje em dia, convive com um repertório inimaginável para qualquer criança e adulto do século passado. (DERDYK, 2020, posição 572).

De todo modo, as expectativas e julgamentos impostos sobre os desenhos infantis são responsáveis por desestimular muitos durante o percurso de desenvolvimento de suas habilidades e formas de expressão. Culmina-se, assim, em adultos frustrados por terem sido desencorajados na infância, os quais, muitas vezes, reproduzem esses comportamentos que, ciclicamente, são perpetuados. Acerca disso, Derdyk (2020) reitera que alguns professores, ansiosos para fazerem as crianças “aprenderem a desenhar”, impõem regras e técnicas muito cedo, e as limitam no seu processo exploratório, impedindo-as de praticarem qualquer “subversão” no que diz respeito ao uso de materiais e a elementos gráficos que manifestam seus imaginários pessoais.

Diante disso, o desenho infantil, inicialmente espontâneo e cheio de potencialidades expressivas, com criativas soluções de representação do mundo capturado pela perspectiva da criança, vai perdendo espaço para desenhos genéricos e “bonecos-palito”, ou pior, vão ficando de lado até que deixem de ser realizados, e a criança se torna o adulto que afirma não saber desenhar.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre o desenho, seu papel e importância para o design, e algumas problemáticas que se radicam na infância, percebi que há um campo a ser explorado acerca do desenho infantil e suas potencialidades, o que nos conduz à justificativa desta pesquisa.

3 JUSTIFICATIVA

Desde muito cedo, o desenho me acompanha (Figura 3). Brincadeira, forma de expressão e comunicação, ferramenta de existência e resistência, o hábito de desenhar, de certo modo, é o que me trouxe até o curso de Design e a um estágio de compreensão de mim e do mundo que me cerca. Me manter desenhando, entretanto, exigiu persistência. Ao longo dos anos, o prazer de

desenhar foi dando espaço para muitas frustrações e inseguranças, e as circunstâncias da vida me levaram a quase desistir do desenho. De repente, transformou-se em algo que eu fazia de vez em quando para desabafar ou lembrar de quem eu fui um dia.

Figura 3 – Pássaro desenhado por mim quando criança.



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante o período de isolamento social, decorrente da pandemia ocasionada pela COVID - 19, entretanto, vivi um momento de forte reconexão com o desenhar. Longe da universidade, das ruas, da vida como eu conhecia, me vi voltada aos cadernos, desenhando e, assim, (re)descobrinho meu mundo particular. Nesse tempo, me deparei com o Webnário Arte e Infância - Desenho Infantil: Pensamento e Criação³, organizado por professores da Faculdade de Educação da

³ Disponível em: <https://youtu.be/mkVR7hP4yCw>.

Universidade Federal do Ceará (FACED), e me encantei com o tema. Mais tarde, motivada por este seminário online, me matriculei na disciplina de Arte e Educação, por meio da qual ampliei minhas reflexões sobre essas questões. Comecei a pensar sobre o meu percurso com o desenho e me intriguei com o fato de que a maioria das pessoas, diferentemente de mim, realmente o abandonaram, e carregam, até a sua vida adulta, um sentimento de fracasso em relação a isso. Por que esse assunto nos afeta tanto? Comecei a me indagar e a buscar respostas na minha trajetória.

Na infância, sempre fui muito estimulada pelos meus pais; no entanto, na escola, lembro que, em determinado momento, o desenho se tornou um problema, algo proibido. O único momento no qual o desenho se tornava legítimo era quando eu proferia: quero ser arquiteta! A partir dali, eu era autorizada, pois aquilo seria útil, converteria-se em trabalho e em dinheiro. Mas eu não compreendia isso na época, eu realmente sonhava em ser arquiteta e construir um mundo novo, à minha maneira, assim como eu fazia nos desenhos.

Anos mais tarde, ingressei no curso de Design, ainda movida por essa ânsia de transformar a realidade, criar coisas e deixar o meu legado. No primeiro semestre, entretanto, na disciplina de Desenho de Observação (Figura 4), percebi-me aflita com o resultado das minhas produções, que passavam a receber nota. Nos semestres seguintes, desenhar se tornou uma atividade pontual, voltada para a necessidade de representação, principalmente, de produtos. Mesmo na disciplina de Oficina de Ilustração, onde encontrei um espaço mais aberto para experimentação, meus conflitos internos eram tantos que não consegui aproveitá-la como gostaria. Ao olhar para as pessoas à minha volta, meus colegas de curso, encontrei angústias semelhantes, o que despertou ainda mais o meu desejo de imergir nessas questões. Compreendi que, de modo geral, tudo isso é decorrente da conjuntura social, política e cultural que nos castra muito cedo da liberdade dos prazeres artísticos.

Figura 4 – Desenhos realizados por mim durante a disciplina de Desenho de Observação.



Fonte: Arquivo pessoal.

Portanto, este TCC parte, sobretudo, de uma justificativa pessoal, mas que também é coletiva. Manifesta o desejo de me recordar dos tempos em que desenhar era diversão. Possui o fito de questionar o que já é estabelecido e gerar novas discussões.

4 PERGUNTA DE PESQUISA

Como o estudo do desenho infantil e o resgate de um desenho livre e espontâneo pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto editorial experimental que gere reflexões sobre o desenhar?

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Por meio de um processo de investigação do universo gráfico infantil e do resgate de um desenho livre e espontâneo, desenvolver um projeto editorial experimental que gere reflexões sobre o desenhar.

5.2 Objetivos Específicos

1. Entender e evidenciar as relações entre desenho e design.
2. Estudar sobre desenho infantil e explicitar o que podemos aprender com o modo de expressão gráfica das crianças.
3. Compreender como o desenho denota a singularidade de quem o desenha.
4. Desenhar de modo livre e espontâneo buscando o resgate do fazer artístico da infância.
5. Registrar e analisar o processo de realização desses desenhos.
6. Desenvolver um projeto editorial experimental sobre desenhar que reflita o processo da pesquisa.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

6.1 O Desenho da criança

Para a criança, desenhar é uma brincadeira na qual ela é a protagonista. O seu desenho materializa a necessidade vital que ela possui de se comunicar com o mundo e agir sobre ele, além de possibilitar a vivência e a descoberta do seu universo íntimo (DERDYK, 2020). Nesse sentido, Duarte Júnior (2002) afirma que a arte da criança é responsável por organizar suas experiências e que, por meio dela, os pequenos percebem o seu “eu” como um todo integrado, e, assim, ampliam sua autocompreensão. Retomando o significado de desenho, Derdyk (2020, posição 329) aponta que:

Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.

Diante disso, é evidente a importância que as atividades artísticas possuem para o desenvolvimento de uma consciência estética na infância, considerando o sentido real e ampliado que a palavra “estética” possui: do grego clássico *aisthesis*, diz respeito ao conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações (DUARTE JÚNIOR, 2002; MARTINS, 2011). Desse modo, consciência estética significa a busca de um sentido geral para a existência, a partir dos nossos

sentimentos e da nossa compreensão de mundo; em suma, se trata de desenvolver uma capacidade crítica e criadora. No entanto, é importante ressaltar que, primordialmente, para a criança, a arte não tem um “valor estético” atrelado, ou seja, não há a busca por formas belas, harmoniosas e que se encaixam em determinados padrões (DUARTE JÚNIOR, 2002).

É preciso, portanto, pontuar que “surgem muitos pontos de reflexão, de convergência e antagonismo no confronto entre a produção gráfica infantil e o universo cultural do adulto” (DERDYK, 2020, p.175). Não é raro, por exemplo, que os desenhos infantis sejam julgados e até precocemente interpretados, na sede por atribuir significação, por uma perspectiva que desconsidera os meios de expressão das crianças. O adulto, muitas vezes, esquece sua própria capacidade criadora, o que contribui para esse distanciamento gerador de conflitos entre ele, seja pai ou educador, e a criança que desenha. É por isso que Derdyk propõe que, para se compreender o desenho infantil, é necessário um “passaporte”, isto é, a vivência do processo de desenho:

Ao resgatar o processo de aquisição da linguagem gráfica, retomando as descobertas e as frustrações que envolvem o ato de desenhar, revivendo as operações mentais e as práticas exigidas pelo desenho, surgirá uma forma inédita e pessoal de se relacionar com o universo infantil: a partir da experimentação e da investigação nascem novos significados no encontro entre o adulto e a criança. (DERDYK, 2020, posição 500).

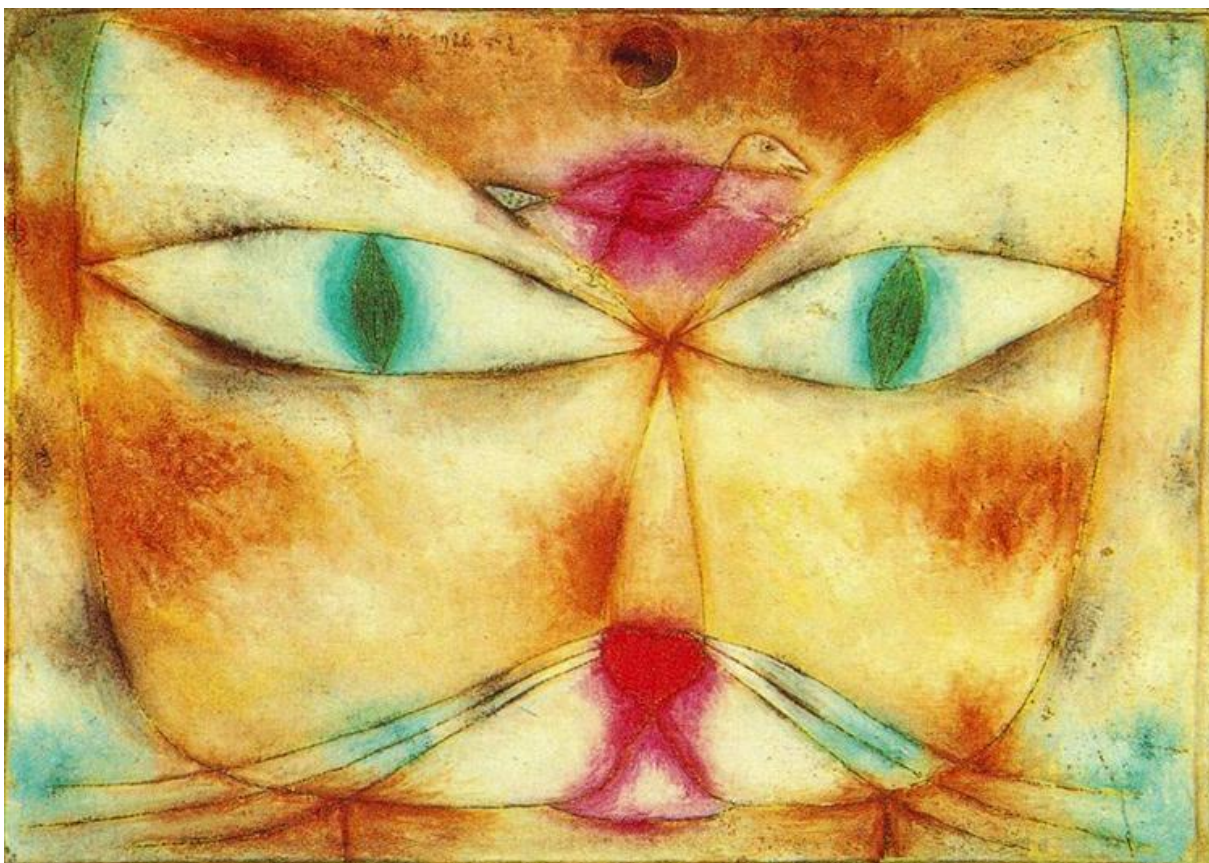
Para a autora, as produções infantis e adultas não são, ou pelo menos não deveriam ser, isoladas. Ocorre, entretanto, uma forte segmentação, uma vez que, na nossa sociedade, a criança é considerada excluída do mundo cultural do adulto. Duarte Júnior (2002, p.116), em contrapartida, diz que “a arte produzida pelo adulto possui fins e parâmetros distintos da arte infantil”, reforçando que a expressão da criança reflete seus processos de sentir, pensar e perceber.

De todo modo, podemos nos contagiar pelo seguinte pensamento de Matisse (1977 *apud* DERDYK, 2020, posição 1081): “Ao artista é indispensável a coragem de ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda dessa condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal.” A partir dessa citação, Derdyk (2020) sugere que a palavra ‘artista’ seja substituída por ‘educador’, gerando reflexões dentro do seu contexto. Aqui, eu poderia propor um acréscimo: ‘ao artista e ao designer’, compreendendo que a arte e o design se atravessam e se complementam. No entanto, considerando que a

capacidade de criar e desenhar é acessível a todos, denoto que, para os adultos de qualquer área de atuação, essa afirmação pode ser verdadeira. Esse projeto possui o sentido de difundir essa ideia e servir como convite para (re)descoberta do nosso modo particular de expressão.

Nesse contexto, Iavelberg (2008) reitera que surge, em meados do século 19, esse interesse do adulto na arte infantil, que ganha força com o modernismo no século 20 e que, de certo modo, como este trabalho evidencia, persiste atualmente. Nas obras de Paul Klee, por exemplo (Figura 5), é fácil identificar uma essência que remete aos desenhos de criança, mas Kudielka, crítico e estudioso do artista, assegura que seus trabalhos possuem uma “infância voluntariamente recuperada” e não um infantilismo (IAVELBERG, 2008).

Figura 5 – “Cat and Bird”, pintura de 1928 feita por Paul Klee.



Fonte: <https://www.wikiart.org/en/paul-klee/cat-and-bird>.

Essas questões me fazem refletir acerca de por que este interesse surge e permanece. Iavelberg (2008) conclui que sua origem provém da necessidade que os artistas tinham de se verem livres das convenções representativas da academia.

Já na contemporaneidade, faz sentido quando consideramos o que expõe Martins (2011, p. 312):

Superar as aparências e tratar a realidade para além de sua “reprodução” são algumas das prerrogativas do artista contemporâneo que deseja criar um mundo, desvelando sua subjetividade, rompendo com todas as representações “clássicas” da ideia de belo. Superando a busca modernista da originalidade, reapropriando-se de si pelo conhecimento histórico, enlaçando a objetividade e a subjetividade, o homo aestheticus contemporâneo instaura seu modo particular de ser/estar no mundo. Afinal, não há mundo objetivo, apenas interpretações...

De modo geral, também é válido o que coloca Arnheim (2005, p. 153):

As formas iniciais de representação visual chamam nossa atenção não somente porque são de interesse educacional óbvio, mas também porque todas as características fundamentais que operam de maneiras refinadas, complicadas e modificadas na arte madura apresentam-se com clareza elementar nas pinturas de uma criança (...)

No que tange à busca pela compreensão dos desenhos infantis, muitos autores começaram a estudar mais a fundo o modo de expressão e simbolização das crianças, e surgiram diferentes correntes que buscavam explicar e dividir em etapas o desenvolvimento do grafismo infantil. Peralta-Castell (2012), a partir do trabalho de Viktor Lowenfeld, separa as fases definidas por ele em três eixos de pensamento: Cinestésico, Imaginativo e Simbólico. Nessa pesquisa, estes eixos serão um guia para desvendarmos o processo de evolução das produções infantis e como podemos, de fato, resgatar a essência do nosso modo de expressão gráfica. Portanto, nos parágrafos a seguir, faço uma breve descrição das características de cada um e, em seguida, aponto caminhos para entrar nesse percurso.

No pensamento cinestésico (Figura 6), emergem as primeiras garatujas, rabiscos sem nenhuma intenção representativa, mas que revelam o prazer da criança pelo movimento e pela descoberta dos traços que vão surgindo como consequência de sua própria ação (ARNHEIM, 2005; PERALTA-CASTELL, 2012). Derdyk (2020, posição 678) diz que “desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir” e, para os pequenos desenhistas, essa é, sem dúvidas, uma experiência fascinante. Acerca das garatujas, a autora também diz que:

Para a criança bem pequena, garatujar é o eterno presente, é a permanência do instante. O prazer do gesto impulsiona novos rabiscos. Ao adquirir a capacidade de relacionar e associar, o sentido do tempo vai se ampliando, tornando-se multidirecional. É agora, é ontem, é amanhã. A memória evoca fatos vividos, a imaginação projeta no futuro desejos de conquistas. E o presente é a materialização desses instantes, é a ponte de

comunicação entre o que já foi e o que será. (DERDYK, 2020, posição 1146).

Continuando seu processo natural de evolução, as primeiras garatujas, que Lowenfeld chama de “desordenadas”, abrem espaço para as garatujas “ordenadas” e, em seguida, à medida que a criança vai ampliando seu controle motor, e domina o movimento do pulso para além da articulação do ombro e do cotovelo, surge a garatuja “nomeada”. Até então, é recomendado que se evite perguntar “O que é isso?”, pois a criança está apenas grafando o movimento e, embora ela possa começar a atribuir significados, estes não são definitivos. De toda forma, esse momento é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, pois quando a criança começa a fechar a forma, a fazer os primeiros círculos, isso significa, para muitos autores, a conquista da consciência do “Eu” (PERALTA-CASTELL, 2012).

Figura 6 – Exemplos do eixo de pensamento cinestésico. Desenhos de Giulia, Ewerton Miguel e Daniela.



Fonte: Elaborada pela autora. Imagens retiradas de: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/museudodesenho/>.

Esse período demarca a passagem para o pensamento imaginativo, que Lowenfeld vai dizer que é a etapa do “pré-esquematismo” (Figura 7). Nessa fase, marcada pela plena liberdade de expressão, a criança começa a buscar seus métodos de representação e ensaia as primeiras figuras humanas, munida de todo o conhecimento adquirido com as experimentações anteriores. Os rabiscos vigorosos, executados no estágio do pensamento cinestésico, por exemplo, podem se transformar em preenchimento. Uma característica marcante dessa etapa é o chamado “espaço do astronauta”, em que as figuras “flutuam” pela folha e geralmente “giram” ao redor de uma figura central que, na maioria das vezes, representa a criança (Figura 8). Além disso, também vale destacar que o uso da cor,

antes casual, passa a ser emocional, ou seja, são feitas associações como “eu gosto de vermelho, por isso vou pintar a grama de vermelho, porque eu gosto da grama” (PERALTA-CASTELL, 2012).

Figura 7 – Exemplos do eixo de pensamento imaginativo. Desenhos de Vitória, Daniel e Kauê Otávio.



Fonte: Elaborada pela autora. Imagens retiradas de: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/museudodesenho/>

Figura 8 – Exemplo de “espaço do astronauta”. Desenho de minha autoria.



Fonte: Arquivo pessoal.

O próximo eixo de pensamento, o simbólico, representa as fases de “esquematismo”, “realismo” e “pseudonaturalismo” descritas por Lowenfeld (Figura 10). A primeira grande diferença que define a transição do pré-esquematismo para o esquematismo é a organização espacial dos objetos na folha. Se antes as figuras

“flutuavam”, agora elas “aterrissam”, e a criança deixa a “linha de céu” e a “linha de base” bem demarcada, o que denota uma noção mais definida das margens (Figura 9). No esquematismo, surgem alguns recursos interessantes, que são amplamente usados pelas crianças. A desproporção, por exemplo, muitas vezes influenciada por uma “escala emocional”, denota uma hierarquização da importância dos elementos do desenho. Nesse período, que geralmente coincide com a alfabetização, é quando há forte influência dos estereótipos e, por coincidência ou não, a maioria das pessoas estagnam o seu processo de desenvolvimento (PERALTA-CASTELL, 2012).

Figura 9 – Exemplo de uso da “linha de céu” e da “linha de base”. Desenho de Wandersson Gabriel.

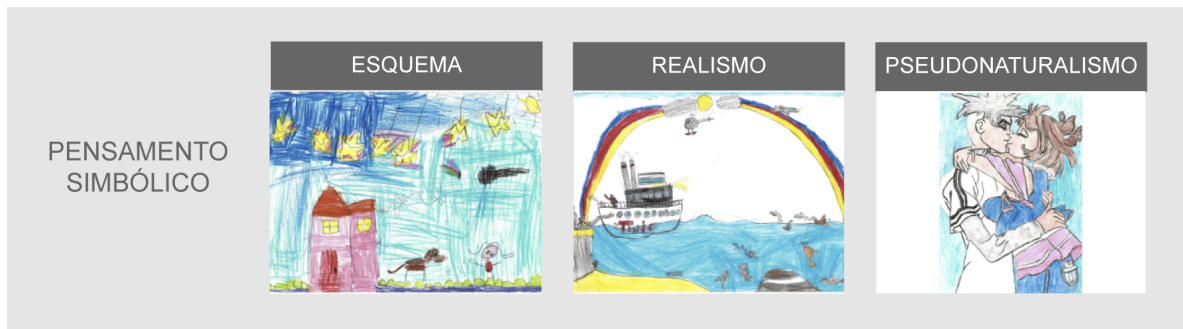


Fonte: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/museudodesenho/>.

Se não for interrompida nesse processo, no próximo estágio, o realismo, a criança terá a oportunidade de adquirir um repertório simbólico particular. A partir de então, ela passa a almejar uma relação maior com a realidade em termos de cor e escala; também começa a ter uma noção maior de linha do horizonte, diferentes

planos e a explorar a perspectiva. Na sequência, com o pseudonaturalismo, já entrando na adolescência, o indivíduo, se estimulado, continua a aperfeiçoar o aprendizado obtido no realismo e se sente apto a explorar mais as possibilidades do desenho como o uso de luz e sombra (PERALTA-CASTELL, 2012).

Figura 10 – Exemplos do eixo de pensamento simbólico. Desenhos de Rafaela Glória, Deyvid e Hércules.



Fonte: Elaborada pela autora. Imagens retiradas de: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/museudodesenho/>.

Perante essa compreensão acerca dos diferentes níveis de desenvolvimento gráfico, é preciso pontuar que, apesar de autores como Lowenfeld os associarem a determinadas idades, é importante considerar o que foi exposto por Rudolf Arnheim⁴:

Apenas para sistematizar teorias o desenvolvimento da forma pode ser apresentado como uma sequência padrão de etapas claramente separadas. É possível e útil isolar várias fases e dispô-las em ordens de complexidade crescente. Contudo, esta sequência ideal corresponde apenas aproximadamente ao que acontece em algum caso particular. Diferentes crianças permanecem em estágios diferentes por períodos de tempo diferentes. Elas podem omitir alguns e combinar outros de maneira própria. A personalidade da criança e as influências do meio serão responsáveis por essas variações. O desenvolvimento da estrutura perceptiva é apenas um fator, acrescentado e modificado por outros no processo total do crescimento mental. Além disso, os estágios anteriores permanecem ativos quando estágios posteriores já foram alcançados; e quando a criança se defronta com uma dificuldade pode retroceder a qualquer solução anterior. (ARNHEIM, 2005, p.171).

Arnheim (2005) ainda diz que, se incentivadas da maneira correta, sem intervenções externas que a limitem, o avanço para cada etapa acontece de forma orgânica e, assim, no seu tempo, a criança se torna capaz de se expressar à sua própria maneira, com sua própria beleza. Na sequência, ele coloca que esse raciocínio também pode se aplicar a artistas adultos em desenvolvimento.

⁴ Foi um psicólogo alemão behaviorista.

Diante desse contexto, Cleusa Peralta-Castell, a partir dos seus estudos sobre as etapas do grafismo infantil, desenvolveu uma metodologia que visa ao resgate da capacidade criadora no adulto. A metodologia, aplicada no projeto “Arte-Pré-Arte”, conta com diversas atividades que incentivam os participantes a reviverem os processos relacionados a cada eixo do pensamento. Assim, os adultos garatujam, vivem experiências para estimular a manifestação do imaginário e são encorajados a encontrar seu próprio sistema de símbolos de maneira gradual e espontânea. O objetivo, vale destacar, não é formar artistas, mas proporcionar, às pessoas envolvidas, a possibilidade de romper com as limitações impostas e resgatar não apenas sua expressão, mas sua subjetividade e imaginação (GOLDBERG, 1999).

De fato, há muito potencial nessa reconexão com as expressões artísticas e as etapas de desenvolvimento vivenciadas na infância. As garatujas, por exemplo, segundo Derdyk (2020), são como unidades gráficas, abstratas e sígnicas que se apresentam em qualquer desenho figurativo. Por essa linha de pensamento, podemos concluir que rabiscar sem compromisso pode ser uma forma de destravar, estimular os gestos, descobrir novas possibilidades e adquirir repertórios gráficos que podem ser incorporados posteriormente em outras construções, sejam estas figurativas ou abstratas.

Além disso, em relação à imaginação, é pressuposto que a criança domine mais essa habilidade do que o adulto. No entanto, imaginar remete à imagem, e Vygotsky diz que o ato criativo está atrelado à reorganização das imagens que nossa memória guarda e da experiência que adquirimos ao longo da vida. Se os adultos possuem uma coleção maior de memórias, é evidente que apresentam maior capacidade imaginativa. É perceptível, entretanto, que os menores a exercitam com mais frequência, enquanto os adultos, enrijecidos pela razão, constantemente se limitam (GOLDBERG, 1999; PERALTA-CASTELL, 2012).

Por outro caminho semântico, Derdyk (2020) diz que a imaginação vem de *imago*, palavra em latim que significa representação, imitação. A autora define que imitação é um levantamento de um repertório cultural, e afirma que tanto a imitação quanto o desenho “estabelecem uma relação de apropriação individual de gestos culturais” (DERDYK, 2020, posição 1039). Nesse sentido, constatamos que o adulto, além de possuir muito potencial imaginativo, pode desenvolver sua subjetividade, por meio do desenho e a partir de seu contexto cultural.

Nessa perspectiva, acerca da competência de simbolização, também podemos aprender, com o modo de expressão gráfica infantil, a encontrar as nossas próprias soluções representativas, fugindo dos estereótipos. Para isso, é preciso compreendermos como as crianças desenhavam e por que assim o fazem. Derdyk (2020) reitera que é muito difícil ver uma criança pequena desenhando de observação, pois, para ela, não há essa necessidade. Para a autora, “a criança vê com o corpo inteiro”, e o que prevalece é o seu desejo de conhecer o objeto e desvendar sua relação afetiva com ele.

Por outro lado, Arnheim (2005), coloca que as crianças representam as características gerais dos objetos, pois se baseiam em conceitos visuais. O conceito visual de uma mão, por exemplo, é uma base arredondada (a palma) de onde emergem 5 elementos retos (os dedos) e, por isso, é frequentemente representada dessa forma. O autor também salienta que as crianças não desenhavam dessa maneira por ser assim que elas veem, nem porque não são capazes de fazer uma representação mais fidedigna do real, mas porque esse desenho é suficiente para que se compreenda do que se trata. Além disso, Arnheim (2005, p. 159) também declara que “se a criança fizer um círculo substituir uma cabeça, esse círculo não lhe é dado pelo objeto. É uma invenção genuína, uma conquista impressionante, à qual a criança chega somente após experimentação laboriosa.”

Do mesmo modo, como artistas e designers, podemos compreender e assimilar conceitos visuais para trabalhá-los à nossa maneira em nossas composições, a partir de nossas experiências. Não se trata de retroceder ou de simplesmente negar a representação realística, mas de se ter uma visão sensível sobre o mundo que nos cerca e sobre o que nos compõe enquanto indivíduos singulares.

Diante do exposto, é notória a relevância de educarmos o nosso olhar para as produções infantis e seus processos, não apenas para melhor compreender e incentivar as crianças, mas porque há muita potência no (re)encontro do adulto com o seu desenho infantil. Assim, reitero que este trabalho se encontra neste lugar de resgate, de lembrar o desenhar da infância como meio de ampliar nossa visão para as possibilidades representacionais e expressivas.

6.2 O desenho, o design e a subjetividade

No ato de desenhar, os gestos que realizamos expressam nossa identidade em cada traço ou mancha. Mesmo com as heranças genéticas e as influências do meio, somos indivíduos singulares e, no processo gestual e corporal de materializar as linhas no papel, transmitimos muito de nossa personalidade. Sendo assim, como numa caligrafia pessoal, muitas vezes, a autoria do desenho é facilmente identificável (RODRIGUES, 2003). Além disso, quando desenhamos, desde a seleção do assunto, do material e de por onde começaremos a riscar, já estamos impondo nossos desejos e, portanto, nossa subjetividade.

Nesse contexto, a pessoa que traz o hábito de desenhar da infância para a vida adulta exercita, ao longo dos anos, o seu próprio modo de olhar o mundo, de grafar seus movimentos e, assim, desvelar sua própria identidade. Desenhar livremente como fazíamos enquanto crianças pode, então, ser uma importante ferramenta de autoconhecimento. Nesse sentido, Read fala que “a expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das atividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição” (1958, p. 139 *apud* GOLDBERG, 1999).

Por esse caminho, Rodrigues (2003, p. 86) fala que “o desenho vai permitir a cada artista desenvolver uma expressão própria e original, enquanto também organiza o seu processo criativo com um modo de expressão específico do pensamento visual”. A autora também chama a atenção para a importância do manter-se desenhando e afirma:

Ao longo da vida, quem desenha terá de continuar a exercer a prática desta técnica, exercitando a mente, o olhar e a mão, não só para manter e desenvolver o grau de maestria adquirido, como para, no fazer, ir sempre desenvolvendo e inventando uma expressão própria. (RODRIGUES, 2003, p. 53).

Desse modo, levando para o campo do design, a prática contínua de desenhar, de fazer registros gráficos e, livre de imposições, explorar o espaço de determinada superfície com um objeto riscante, pode potencializar o desenvolvimento de uma identidade gráfica particular e, portanto, autoral.

Quando falamos sobre autoria em design, vale ressaltar que, mesmo que haja um *briefing* bem definido para o projeto, as escolhas do designer também podem revelar muito dele próprio e, inclusive, se caracterizar como um estilo pessoal. Assim sendo, Poynor (2010, p. 120 *apud* PASINATO, 2020, p. 33) denota

que “até certo ponto é impossível que um design não seja baseado em gosto pessoal, entendimento cultural, crenças sociais e políticas e profundas preferências estéticas”. Apesar disso, o autor coloca que, diferente dos artistas, escritores e diretores de cinema, o designer costumava ser uma figura anônima até a década de 1960. O reconhecimento do designer como autor se expande com a pós-modernidade e, dentre alguns autores que versam sobre o tema, Ellen Lupton destaca que “há também a noção do designer como artista, como pensador, como ator social – e não como um mero provedor de serviços” (HELLER E PETTIT, 2013, p. 182 *apud* PASINATO, 2020, p. 33).

Essa concepção mais ampla das atuações de um designer pode ser confusa, uma vez que o aproxima muito do fazer artístico. No entanto, a linha divisória entre as duas áreas tende a ser cada vez mais tênue. Ao mesmo tempo em que vemos a arte usar o design como ferramenta, alguns projetos de design podem ser considerados obras artísticas (PASINATO, 2020).

Para encontrar exemplos de projetos que desafiam os limites entre arte e design, e que partem do desenho livre para fomentar uma linguagem subjetiva, não é preciso ir muito longe. Dentro do curso de design da Universidade Federal do Ceará (UFC), os trabalhos de conclusão de curso de Maciel (2021) e Cela (2021) revelam muito bem a potência do desenho e da experimentação nos processos criativos de design. Maciel (2021) foca o estudo das relações entre design e o processo de ilustração para tatuagem, buscando seu próprio caminho gráfico na área. Para isso, desenha espontaneamente (Figura 11) e, então, analisa e seleciona seus desenhos para organização de uma Zine, seu produto final. Na descrição do seu processo, de natureza experimental, ele fala sobre uma reconexão com sua criança:

Gosto de desenhar bichos. Parece que minha criança também. Achei no armário da casa da minha mãe vários deles em papéis. Flutuo, assim, entre o passado, presente e futuro, associo meus eus e reconheço um caminho por onde ir na pesquisa. (MACIEL, 2021, p. 62).

Figura 11 – Página de caderno do Marin Maciel, preenchida durante o percurso projetual de seu TCC.



Fonte: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/63642>.

Já Cela (2021) usa diários gráficos, de diferentes formatos e com diferentes materiais, como recurso para potencialização de sua linguagem visual. Inicialmente, também desenha sem uma direção específica, dando margem para que as descobertas aconteçam enquanto o projeto se constrói. Ao final, desenvolve uma série de Zines com diferentes propostas (Figura 12), reforçando a eficiência do uso dos cadernos e da expressão livre.

Figura 12 – Página de um dos Zines produzidos por Gabriel Cela em seu TCC.



Fonte: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/59055>.

Este trabalho, apesar de possuir suas características particulares, foi muito encorajado por esses outros dois, uma vez que também busca realizar um projeto de cunho autoral por meio do desenho livre. Diante disso, fica explícito o desejo dos alunos do curso da UFC, e de futuros designers, de explorar o campo da liberdade criativa por meio do desenho e de se autorizar a exprimir suas subjetividades.

6.3 O design editorial experimental

O design editorial é uma área muito fértil para os designers gráficos realizarem seus experimentos, sobretudo no que tange ao design de livros. Isso porque, segundo Elaine Ramos (2013), o livro é um objeto manipulável, que possui peso, volume, textura e que, diferente de um cartaz, inclui o gesto de quem lê, apresenta tempo, sequência, narrativa e ritmo. Talvez por isso, como Galciane Neves (2013, p. 66) constatou, após fazer uma pesquisa com alguns artistas: “o livro é, por vezes, considerado como a resposta para abarcar as propostas de um projeto, Isto é, guia o caminho, a vontade e as intenções artísticas”. É o caso dessa

pesquisa, que tem como objetivo final produzir um livro experimental que abranja as temáticas e reflexões desenvolvidas durante o seu processo.

Diante disso, é importante, primeiramente, entendermos que, de fato, os livros são mais que texto escrito ou imagens. Odilon Moraes (2013) pega emprestado as palavras de Fernando Pessoa quando este diz que “livros são papéis pintados com tinta” para ressaltar que o livro, apesar de ser ofuscado como suporte, é um objeto. Nesse mesmo sentido, Paulo Silveira (2013, p.20) fala que o livro “poderia constituir-se em obra duas vezes: a coisa construída pela plasmação e a coisa construída pelos nexos discursivos”. O autor, em outro momento, ainda reitera que o livro em si não é a obra literária, sendo a obra pertencente aos escritores e pesquisadores, e o livro aos artistas, editores e, aqui eu acrescento, designers (SILVEIRA, 2016). Moraes (2013) também contribui com essa ideia ao escrever que o trabalho do escritor termina na produção da obra, mas que é pelo objeto livro que o leitor a coloca em andamento, e só assim ela se completa.

Nessa perspectiva, o livro, como objeto, foi historicamente considerado como precioso, quase sagrado, carregado de regras e tradições, de modo que qualquer mínima violação deste causasse estranhamento. Por esse mesmo motivo, é natural que se desperte o desejo artístico de agir sobre ele, quebrando esses parâmetros (SILVEIRA, 2016). A violação, para Mallarmé, era o propósito da estrutura do livro, seja qual fosse o tipo: ler, rasurar, se apropriar ou até constituir um objeto de arte (NEVES, 2013). Sobre as potencialidades que o objeto livro possui, Ana Paula Paiva (2010, p. 124) escreve, quase como um apelo:

Se livros despertam sentimentos. Quantos! Façamos valer esse dom. Antes, durante e depois da leitura. Pelo texto e fora do texto. Dentro da trilha das palavras e paralelamente. Na junção dos conceitos reunidos entre capas, páginas, aberturas, imagens de apoio, pausas, continuísmos todos.

Desse modo, Derdyk (2013) diz que, na investigação do livro como objeto poético, ampliam-se muito as possibilidades conceituais e formais, estimulando a união dos processos artesanais e industriais e a mistura de diferentes linguagens na sua concepção. Consequentemente, os encontros inesperados entre palavra e imagem, que surgem a partir de então, permitem a descoberta de novas estruturas narrativas.

Nesse contexto, surgem livros de cunho experimental, que exploram ao máximo a sua materialidade, desconstroem suas próprias bases e extrapolam os

limites do que se compreende como livro. Silveira (2016) chama atenção para o fato de que, assim como em outras línguas, o português criou muitos termos para denominar livros com este caráter, sendo alguns deles: livro de artista, livro-objeto, livro-poema, livro-arte, livro-obra. Acerca disso, ainda há muita discussão sobre qual seria a palavra mais adequada, ou se há distinção entre elas. Silveira (2013), por exemplo, acredita que os livros-objetos são historicamente anteriores aos livros de artista, tendo origem nas vanguardas que marcaram o início do século XX, enquanto, de modo geral, a maioria dos autores concorda que os livros de artista são um produto da arte contemporânea e, no contexto brasileiro, com forte influência do (neo)concretismo e da poesia visual (PAIVA, 2010).

De todo modo, Silveira (2013) e Paiva (2010) concordam que o livro de artista é um termo que abarca outros, destacando-se o livro-objeto e o *livro-jeu*, do francês, livro-brinquedo. Paiva (2010, p. 91) diz que:

o termo livro de artista (...) inclui a categoria *livro-jeu*, livros objetos, flipbook, pop up, fore edge. Por que todos se mesclam a práticas de vanguarda que tentam valorizar a manipulação experimental das linguagens - textuais, visuais, sonoras, olfativas - e/ ou expandir o acesso a arte pela criação do interesse de leitura lúdico - o que se faz por gosto, prazer, divertimento, ou fantástico - prodigioso, extraordinário, fora do comum.

Independente do contexto histórico e da palavra utilizada, estes livros possuem várias características em comum, que os diferenciam dos tradicionais. Na sua definição de livro de artista, Paiva (2010, p. 86) coloca que este:

É construído a partir de um modelo de suporte conhecido, o livro protótipo, ao qual referencia, ora faz contraposição, enaltece, ora experimenta possibilidades de *crise*. Tudo até alcançar o estatuto da escultura, forma objeto, lúdica ou sensorial, revendo a condição formal, estrutural, clichê e linear do livro. Pode aparecer em tiragem limitada única ou, menos usual, seriado. Artesanal por vocação, se aplica alguma tecnologia é sempre a serviço da inventividade.

Na sequência, a autora também ressalta que ele valoriza a fusão entre arte e técnica, uma vez que se utilizam acabamentos, efeitos especiais, engenharia do papel, e são mesclados pintura, colagem, desenho, fotografia, costura, dentre outras técnicas e linguagens visuais. Além disso, destaca-se o seu viés artesanal, visto que, geralmente, são produzidos em menor escala e que, por isso, possuem uma grande abertura para que os seus criadores expressem sua autoria, acompanhando todas as etapas de produção. Cadôr (2012) ressalta que não é porque o conteúdo textual e imagético é do mesmo autor que se trata de um livro de

artista. Para isso, é necessário pensar no livro como um todo, e que o texto seja indissociável da forma. O autor ainda ressalta que a autonomia projetual é um dos fatores que o definem como livro de artista.

Outro elemento de distinção desse tipo de livro para um comum, é o uso de instrumentos lúdicos e de interação com os leitores. Via de regra, podemos afirmar que a diferença primordial que se estabelece é como são aplicados os fundamentos de design. O projeto destes livros é bem mais complexo e utiliza formatos, ilustrações e recursos de produção gráfica diferenciados (ROMANI, 2011). Com relação a isso, vale destacar outro trecho da definição de Paiva (2010, p. 86):

Resgata componentes estéticos puros (formas, linhas, cores, volumes), não dirigidos para a representação da realidade, do reconhecível. Arte dita espontânea, que pode estar despojada do figurativo, criando discurso enunciativo abstrato. O resultado é um livro tátil, sensorial, performático, charmoso, original, de personalidade, com funções práticas e mágicas. Livro de Vanguarda, atento a inovações formais e conceituais, aberto à experimentação dos meios de comunicar e interagir com o leitor.

Neste ponto, vale salientar que, por esse caráter espontâneo, o livro dito “de artista” se encaixa como mídia para a construção do projeto que esta pesquisa propõe. Isso porque vai me permitir fazer uso de meus conhecimentos, adquiridos como designer, para subverter a ordem imposta tradicionalmente pela academia e, para além disso, dialoga de forma muito natural com a expressão livre e com os experimentos gráficos da infância, objeto central deste estudo.

A respeito da interação com o leitor, Paiva (2010) alerta que o artista, com seu *know-how*, precisa estabelecer relações semióticas simples com quem lê, para que este se engaje na leitura, “organizando ideias, hipóteses e negociações de sentido do tipo *isso com aquilo*” (PAIVA, 2010, p.96) de forma que haja uma familiarização com o novo.

Nesse intuito, é importante compreendermos como se constrói a narrativa de um livro convencional, para que possamos estabelecer associações e metáforas que visem reforçar ou corromper as regras que a definem. Silveira (2016) afirma que a sequencialidade é a diretriz da ordem interna de uma obra, sendo percebida com a interação mecânica do leitor, com o passar de páginas diante da qual, após um lapso, revela uma nova onda impressiva. Essa impressão, segundo o autor, se soma à memória das que passaram e à promessa das que virão e assim, com seu tempo de desfrute, constitui-se a leitura. O livro de artista, então, precisa ser projetado de

forma muito atenta a este tempo, uma vez que se trata de uma leitura que vai além da tradicional. Esse pensamento vai ao encontro do que coloca Neves (2013, p. 79):

Um livro convida a um arrancar os pés do contexto do agora, avançar em outro real, outro tempo - linear, descritivo, repousado -, mas que se efetiva pelo ritmo da narrativa, pelo passar de páginas, pelo percurso do olho sobre as frases. Existe para operar desvios quase criando uma memória adicional, exterior ao leitor. O tempo e a forma como essa fruição se dá torna-se recurso apropriado, proveniente do livro, para construção de livros de artista.

Nesse caminho, Derdyk (2013) afirma que o “suporte” nos livros de artista é a temporalidade, atualizada a cada momento no qual o livro é lido, visto, tocado, manuseado e, assim, as folhas não são mais apenas depósitos de elementos gráficos, mas se transmutam com o seu alto potencial poético em “quase cinema”. No mesmo texto, a autora explica que:

A estrutura narrativa em livros de artistas pode acontecer tanto por meio de conexões inusitadas entre a palavra e a imagem, quanto por ações materiais e físicas exercidas sobre a superfície das folhas, propondo ao leitor maneiras inéditas de manuseio do livro, como se este fosse um propositor coreográfico. (DERDYK, 2013, p. 13).

Diante do exposto, é válido incitar a reflexão de que muitos desses recursos, utilizados nos livros de artista e livros-objetos, não são incomuns quando consideramos o campo dos livros infantis. De fato, o que existe de mais interessante, em termos de produção gráfica e diagramação, está presente nos livros voltados para as crianças (CADÔR, 2012; ROMANI 2011). Cadôr (2012), inclusive, disserta sobre o tema e declara que quando o livro infantil extrapola a função de transmitir uma informação, contar uma história ou entreter, e é considerado como objeto, com o suporte material determinando como acontece a leitura, ele pode ser considerado um livro de artista. Acerca disso também fala que:

o artista se aproxima da criança quando se permite experimentar sua brincadeira com palavras, desenhos, formas, cores e superfícies que contribuem para a construção do sentido resulta em um livro de artista muito parecido com livros infantis. (CADÔR, 2012, p. 71).

Por essa lógica, se torna evidente que, apesar de os livros infantis serem obviamente escritos e projetados com o foco nas crianças, não significa que os leitores mais velhos também não se encantem e sejam atravessados por suas narrativas. Para Romani (2011), os livros ditos “infantis” não se limitam a somente

uma faixa etária. A autora defende que, desde que não seja tratado de forma infantilizada, um livro pode ser relido em diversos momentos da vida.

Assim, reitero que o livro de artista se configura como uma excelente ponte de diálogo, comunicando-se muito bem tanto com o público infantil quanto com o público adulto. Além disso, Paiva (2010, p.126) manifesta que os livros desta ordem, mais do que os convencionais, “existem para legitimar discursos insurgentes face ao pensamento diretivo”. Portanto, se adequam muito bem à proposta que estabeleço de resgatar a minha criança e, nesse processo, questionar a estrutura que, constantemente, nos desautoriza a nos considerarmos artistas.

7 METODOLOGIA

Este trabalho se constitui por meio do diálogo entre autores da arte, educação, psicologia e design, para construir um pensamento teórico de embasamento para a criação de um projeto experimental, surgido a partir de um processo de investigação processual pessoal. Se caracteriza, portanto, como uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa e de procedimento, sobretudo, bibliográfico e documental.

7.1 Metodologia projetual

No tocante à metodologia projetual, optei por uma adaptação do método inicialmente proposto por Munari (2008), mas revisitado e adequado para o contexto editorial, por Raíra Pinheiro (2019), e já experimentado e readaptado, por Queiroz (2020). Assim, com base nas etapas inicialmente estabelecidas por Munari (2008), detalhei as atividades realizadas (Figura 13).

No entanto, é preciso salientar que, diante do cunho experimental da proposta, a metodologia se configura mais como um modo de organização e controle das atividades do que um guia. Durante o desenvolvimento projetual, obtive novas percepções sobre como as etapas interagem e se sucediam. Além disso, algumas tarefas que não estavam previstas surgiram, outras tornaram-se obsoletas ou precisaram ser ressignificadas. O quadro da Figura 13, portanto, é a versão mais atualizada, considerando estas alterações que ocorreram durante o percurso.

Figura 13 – Etapas da metodologia projetual.

PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none">• PERGUNTA DE PESQUISA
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none">• OBJETIVOS• JUSTIFICATIVA• CONTEXTUALIZAÇÃO
COMPONENTES DO PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none">• FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA• DIRETRIZES PROJETOIS
RECOLHIMENTO DE DADOS ANÁLISE DE DADOS CRIATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none">• PRODUÇÃO LIVRE DE DESENHOS E OFICINA• ANÁLISE DOS DESENHOS E DA OFICINA• REDE SEMÂNTICA• PRODUÇÃO TEXTUAL• PAINEL VISUAL
MATERIAIS E TECNOLOGIA EXPERIMENTAÇÃO MODELO	<ul style="list-style-type: none">• DEFINIÇÃO DE FORMATO E MÉTODOS DE IMPRESSÃO• ESPELHO• ESTUDOS DE COMPOSIÇÃO• CONSTRUÇÃO DE BONECOS• IDENTIDADE GRÁFICA• DIAGRAMAÇÃO
VERIFICAÇÃO SOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• TESTES DE IMPRESSÃO• PROTÓTIPO FINAL• APRESENTAÇÃO

Fonte: Elaborada por mim.

8 CRONOGRAMA

Com base nas etapas e atividades definidas na metodologia projetual, desenvolvi o seguinte cronograma (Figura 14):

Figura 14 – Cronograma projetual.

		ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
PROBLEMA	• PERGUNTA DE PESQUISA	●								
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	• OBJETIVOS • JUSTIFICATIVA • CONTEXTUALIZAÇÃO	●	●	●						
COMPONENTES DO PROBLEMA	• FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA • DIRETRIZES PROJETOIS			●						
RECOLHIMENTO DE DADOS ANÁLISE DE DADOS CRIATIVIDADE	• PRODUÇÃO LIVRE DE DESENHOS E OFICINA • ANÁLISE DOS DESENHOS E DA OFICINA • REDE SEMÂNTICA • PRODUÇÃO TEXTUAL • PAINEL VISUAL					●	●	●		
MATERIAIS E TECNOLOGIA EXPERIMENTAÇÃO MODELO	• DEFINIÇÃO DE FORMATO E MÉTODOS DE IMPRESSÃO • ESPELHO • ESTUDOS DE COMPOSIÇÃO • CONSTRUÇÃO DE BONECOS • IDENTIDADE GRÁFICA • DIAGRAMAÇÃO							●	●	
VERIFICAÇÃO SOLUÇÃO	• TESTES DE IMPRESSÃO • PROTÓTIPO FINAL • APRESENTAÇÃO									●

Fonte: Elaborada pela autora.

9 DIRETRIZES PROJETOIS

De acordo com as questões abordadas durante a contextualização e a fundamentação teórica, defini algumas diretrizes como guia para o desenvolvimento do projeto:

1. Será um livro experimental e pertencerá ao universo dos livros de artista e livros-objetos.
2. O conteúdo do livro será metalinguístico: constituído por desenhos e retratando questões sobre o desenhar.
3. Os desenhos deverão ser produzidos em diferentes suportes, formatos de papel e com materiais diversos.
4. O processo de desenho deverá ser espontâneo, mas contaminado pelas reflexões acerca das etapas de desenvolvimento gráfico infantil, explorando diferentes estilos.
5. Será um livro sem restrição ou delimitação de idade para o público alvo, apesar de que deverá trazer elementos lúdicos que podem atrair crianças.
6. Deverá conter propostas de intervenção: o leitor também é artista!

10 MEMORIAL DESCRITIVO

Diante das pesquisas realizadas, e com as diretrizes projetuais definidas, iniciei meu percurso projetual. Em um primeiro momento, o processo foi marcado por muitas incertezas, uma vez que, de modo intencional, as definições até então delineadas davam margem para que o objeto final fosse se revelando à medida em que ia se construindo. Esta construção, entretanto, ocorreu por meio de um diálogo contínuo entre a ação de desenhar, refletir e então traçar os caminhos a serem seguidos. Desse modo, compreendendo que não se trata de uma narrativa linear, me debruçarei sobre as etapas envolvidas na concepção deste projeto de cunho experimental, que culminou em um produto editorial.

10.1 Desenhando

O ponto de partida não poderia ser outro além do desenho. Antes do início formal desta pesquisa, o desenhar consciente já estava se tornando um hábito, porém, ao passo em que ia me aprofundando nos estudos acerca do universo gráfico infantil, fui me deixando contagiar por uma liberdade já latente no meu modo de criar, e alcançando novos níveis de compreensão acerca da minha própria produção. O desenhar foi acontecendo de maneira despreziosa e intuitiva, mas, ainda assim, com um olhar atento para as questões explícitas e implícitas naquela ação.

Para constituir certo grau de compromisso com o projeto, fui estabelecendo uma rotina e decidi separar horários específicos para o desenho. Me esforcei para tornar este um momento especial, criando um ambiente propício para deixar os desenhos fluírem com maior facilidade. Ouvindo uma música, com vários materiais dispostos ao meu alcance, sentada à mesa ou, como muitas vezes ocorreu, no chão do meu quarto, me debrucei sobre vários papéis e me permiti desenhar.

A finalidade dessas sessões particulares de desenho era, além de exercitar o desenhar, incitar uma reflexão pessoal sobre o meu processo e quais os sentimentos e sensações ali envolvidos para que fossem, de algum modo, assimilados no desenvolvimento do conteúdo do projeto final.

Nestas ocasiões, buscava começar com rabiscações mais livres, remetendo ao eixo de pensamento cinestésico. Tornou-se um modo interessante de dar início quando eu não sabia exatamente o que desenhar, e percebi ser uma ótima forma de me destravar. No entanto, ao me permitir escolher cores e materiais de modo intuitivo, percebi que, muitas vezes, eu acabava buscando criar um certo equilíbrio nas composições, almejando criar ordem em meio à desordem, apesar de compreender que a proposta era justamente me desprender de tais imposições. Além disso, também é importante ressaltar que a frustração foi um sentimento presente, visto que, ainda que não houvesse nenhuma regra estabelecida, eu comecei a criar certos padrões e expectativas sobre as minhas produções.

Figura 15 – Desenhos intuitivos 1.



Fonte: Elaborada por mim.

Em uma das minhas primeiras tentativas (Figura 15), por exemplo, o sentimento de descontentamento foi tanto que senti o impulso de amassar e rasgar o papel. Compreendi este movimento como mais uma experiência estética e me permiti vivê-la, mas me atentei ao fato de que, mesmo desenhando sozinha, apenas para mim, em um ambiente seguro e livre de julgamentos externos, a minha autocrítica prevaleceu sobre o meu desejo de me desprender e rabiscar de modo livre e espontâneo. Contudo, aos poucos, fui me autorizando a me soltar mais, de

modo que a sensação final passou a ser de extrema satisfação e contemplação sobre o que foi criado, diante desses momentos de revivenciar a fase das garatujas.

Figura 16 – Desenhos intuitivos 2.



Fonte: Elaborada por mim.

Seguindo este percurso, fui deixando fluir os pensamentos, os desenhos, os deslizos da mão sobre o papel, e observando quais movimentos e traços mais me agradavam. Deixei que o pensamento simbólico fosse chegando aos poucos, percebendo que, efetivamente, os três eixos do desenvolvimento gráfico infantil, estabelecidos por Peralta-Castell (2012), se manifestam simultaneamente no ato de desenhar e não se substituem, mas se somam e se atualizam, conforme os desenhos vão ganhando maior grau de elaboração (Figura 16).

Figura 17 – Desenhos intuitivos 3.



Fonte: Elaborada por mim.

Assim, fui percebendo como, mesmo nos meus desenhos mais figurativos (Figura 17), os exercícios de rabiscção foram contaminando o meu modo de representação. Comecei a entender que os dois tipos de desenho apresentavam mais semelhanças do que diferenças, e me apontavam para um modo muito particular e característico de desenhar, reconhecivelmente meu.

Durante a trajetória da pesquisa, também me propus alguns exercícios diferentes, como fazer desenhos de observação e gerar desenhos a partir de formas abstratas, evidenciando o eixo de pensamento imaginativo. Também prossegui retratando, em meus desenhos, temas do meu cotidiano e que permeiam a minha existência, possibilitando-me compreender o que eu realmente me divertia fazendo.

Dentre estes momentos de vivência do desenhar, um episódio interessante de destacar foi quando, observando algumas garatujas, visualizei uma cesta de frutas. Nessa circunstância, me recordei das aulas de Arte e Educação, quando fomos incentivados a buscar formas figurativas em meio aos nossos próprios rabiscos, como um modo de experienciar o pensamento imaginativo. Senti-me, então, instigada a desenhar a minha própria cesta de frutas, daquela vez intencionalmente, sem olhar referências (Figura 18).

Figura 18 – Desenho de Cesta de Frutas.



Fonte: Elaborada por mim.

Esta e outras experiências semelhantes inspiraram-me, mais tarde, na elaboração da oficina de desenho que propus como um desdobramento desse meu processo investigativo de desenho.

10.1.1 Oficina “Bora Brincar de Desenhar?”

A ideia da oficina surgiu após o dia 7 de setembro, uma quarta-feira de feriado, quando me reuni com alguns amigos e, despretensiosamente, propus uma sessão coletiva de desenho. Inicialmente, desenhamos de modo livre e conversamos sobre nossa relação com o desenhar e nossos diferentes níveis de afinidade com a atividade. Na ocasião, havia uma pessoa que, realmente, não desenhava desde a infância, outra que, como eu, continuou a desenhar de algum modo, mas que desenha ocasionalmente e de forma descontinuada, e uma terceira pessoa que estuda e trabalha com desenho. Nesse sentido, acredito que foi uma troca muito rica de diferentes perspectivas sobre o processo de desenhar.

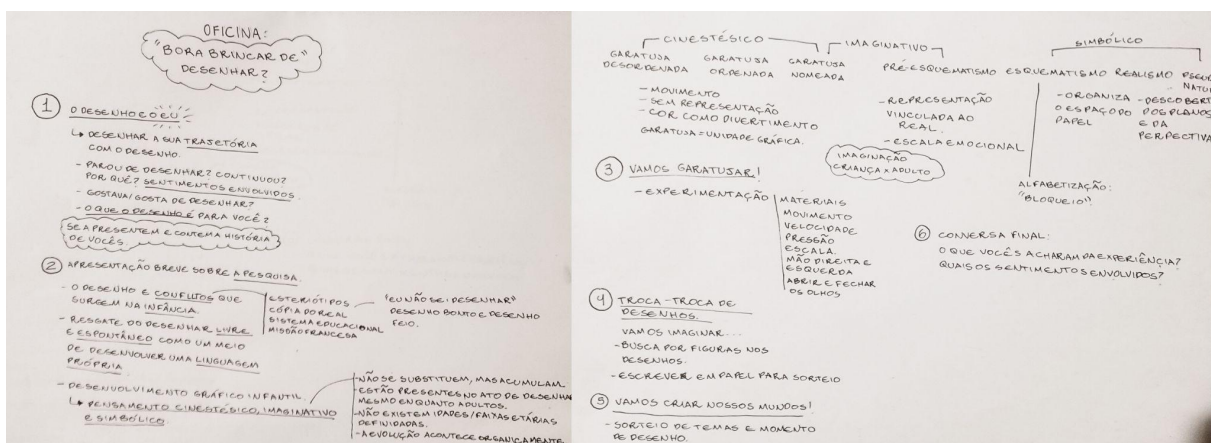
Depois desse momento inicial, resolvemos “brincar” de alternar os papéis e um completar o desenho do outro, criando 4 desenhos diferentes, feitos a várias mãos. Foi interessante observar como os desenhos foram se transformando e como fomos criando narrativas gráficas naquele espaço, dialogando e intervindo nas criações um dos outros.

Essa experiência instigou-me a propor mais momentos de desenho em coletividade, expandindo as minhas sessões particulares para compartilhar minhas descobertas com mais pessoas. Então, comecei a pensar em uma estrutura para a oficina, pois queria proporcionar uma experiência igualmente instigante aos participantes, além de explicar a minha pesquisa e os seus objetivos de modo acessível.

Portanto, o objetivo inicial da oficina era criar um espaço de diálogo e um momento leve e divertido para desenharmos em conjunto. Além disso, seria um modo de ouvir mais pessoas sobre as suas experiências com o desenho, constituindo uma forma de coleta de dados qualitativa e subjetiva para, posteriormente, compreender como isso poderia se refletir no livro que viria a ser produzido. Porém, na sua estruturação, e durante a sua realização, eu fui percebendo que ela era mais do que isso. Ela foi um modo de disseminar a minha pesquisa, especialmente entre outros alunos do design, e levar um pouco das minhas ideias referentes a tudo que eu vinha estudando e aprendendo. A oficina, nesse sentido, já cumpriu alguns objetivos principais do meu projeto, pois conseguiu alcançar as pessoas e propor uma reflexão sobre o desenhar.

Para a concepção de seu escopo, inspirei-me nas atividades propostas na disciplina de Arte e Educação, baseadas, por sua vez, no projeto “Arte-pré-arte”. Fiz adaptações, entretanto, para a realidade da oficina, pensando em torná-la dinâmica, concisa e coerente, apesar de seu tempo limitado de uma tarde, e com momentos que perpassassem os diferentes níveis do desenvolvimento gráfico infantil.

Foi nesse ponto que surgiu a ideia de intitulá-la de “Bora brincar de desenhar?”, aliando o meu desejo de compreender o desenho como brincadeira com a tentativa de tornar explícito o caráter da oficina para os possíveis participantes. Uma pergunta, em tom informal e convidativo, apontando que aquele seria um espaço onde o desenho não seria abordado do ponto de vista técnico, mas que a proposta era de repensar a nossa relação com o desenhar. Posteriormente, acreditei que este seria um bom título para levar adiante e o estendi para o livro, que foi muito norteado pela experiência da oficina.



Fonte: Arquivo pessoal.

Desse modo, defini algumas etapas para a oficina (Figuras 19 e 20), com três propostas diferentes de desenho. Primeiramente, sugeri que as pessoas fizessem um desenho para falar sobre si e sua relação com o desenhar (Figura 21). Uma maneira de apresentarem-se uns aos outros e de criar um certo entrosamento, diante das possíveis identificações, além de possibilitar iniciarmos uma reflexão sobre como o desenho nos atravessa. Com efeito, muitos relatos mostraram semelhanças, sobretudo os dos alunos do curso de design, maioria dos que estavam ali presentes, os quais explicitaram uma frustração com o desenho ao longo do curso e das disciplinas, o que evidenciava, para mim, a relevância da pesquisa ao levantar essa discussão.

Em sequência, também compartilhei com os participantes a minha trajetória e o que me motivou a iniciar este trabalho, ao mesmo tempo em que já introduzi uma breve explicação sobre ele, destacando os três eixos de pensamento que nos guariam nas atividades seguintes. Propus, então, que a gente experimentasse reviver a etapa das garatujas, desenhando livremente, sem buscar qualquer figuração. A orientação foi de experimentar os materiais, percebendo suas texturas, testando diferentes movimentos, ritmos, variando pressão e escala. Sugeri, para quem estivesse com alguma dificuldade, que fechasse os olhos ou trocasse o material de mão, para a que não é usualmente utilizada, e até que usasse as duas ao mesmo tempo. Deixei livre para que as pessoas percebessem como elas se sentiam mais confortáveis.

Ao final dessa parte, conversamos sobre os sentimentos que nos ocorreram, dentre os quais destaco dois predominantes: Liberdade e Angústia.

Refletimos sobre como perder o controle realmente pode nos levar para esses opostos, e como internalizamos um forte julgamento no processo de desenho.

Seguimos, assim, para a etapa subsequente planejada. Era hora de exercitar a imaginação e buscar formas figurativas nas nossas garatujas. Para isso, dei a sugestão de que as pessoas trocassem os papéis e escrevessem em outro menor o que enxergavam ali. Expliquei que não deveríamos fazer a mesma coisa com os desenhos infantis, mas que ali, seria um modo de exercitar o pensamento imaginativo e de descobrir possibilidades. Depois, recolhi os papéis e fiz um sorteio entre os participantes para que, a partir do que cada um retirou, eles desenhassem do seu próprio modo, uma interpretação do que estava escrito, atividade referente ao eixo de pensamento simbólico.

Figuras 21 e 22 – Fotografias da oficina.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para encerrar, apresentamos o resultado do último desenho e conversamos sobre a experiência que compartilhamos (Figura 22). De modo geral, o retorno foi positivo. Aqueles que mantinham o hábito de desenhar relataram que gostaram de se desprender um pouco do desenho ao qual estavam habituados e que o jeito de enxergar as suas próprias produções havia sido modificado de alguma maneira. Já os que não costumavam desenhar, dividiram o sentimento de se desafiar e de experimentarem algo diferente, evitando ceder a julgamentos e desenhando sem constrangimento, tendo em vista a abordagem proposta na oficina.

Diante disso, acredito que a oficina transformou o meu olhar para o projeto. Foi naquela tarde de puro desenho e experimentação que a base do que

viria a ser o livro se formou. De um modo diferente do que eu imaginava a princípio, o desenho foi me guiando e eu fui me deixando levar por esse processo que equilibrou, por muitas vezes, o fazer intuitivo e orgânico e a vontade e necessidade de organizar, estruturar, planejar, ensinadas a mim pelo design e que, de certa maneira, já faz parte do meu jeito de ser e trabalhar.

10.2 Rede Semântica

Nesse sentido, a construção de uma rede semântica (Figura 23) foi providencial para processar os acontecimentos da oficina e a experiência das sessões de desenho. Ela se constituiu como um resumo das ideias que fui elaborando ao longo de todo o percurso que eu tinha traçado até então. Comecei com o verbo “desenhar” no centro, pois compreendi que mais do que olhar para o desenho, o resultado em si, o meu objetivo com a pesquisa é de provocar um novo modo de enxergar a nossa relação com o ato de desenhar. O desenhar assume, então, em muitos momentos do meu próprio texto, características de um substantivo, pois se trata do verdadeiro objeto de estudo em questão.

Assim, a partir de “Desenhar”, elenquei alguns verbos relacionados, e então, acrescentei alguns possíveis complementos para estes verbos. Formei, assim, uma rede de palavras que resumiu os meus entendimentos acerca do desenho e tudo o que ele pode significar ou gerar.

Figura 23 – Rede Semântica.



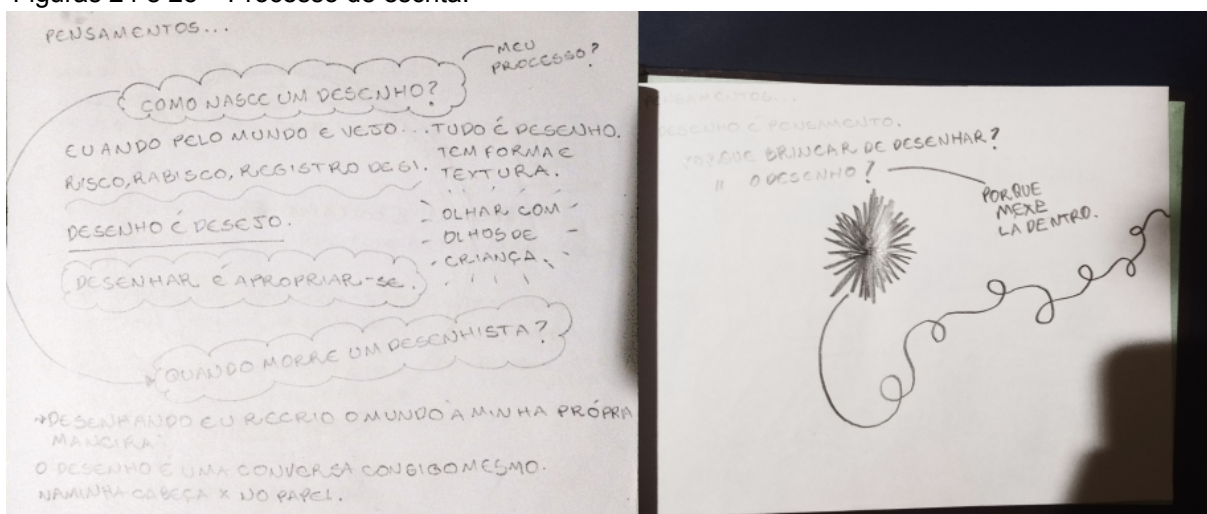
Fonte: Elaborada por mim.

A construção dessa rede me auxiliou também no processo de escrita, que não é próprio do design, mas que, neste projeto, acontece simultaneamente e indissociavelmente do processo de concepção gráfica. Tendo isso em vista, foi uma ferramenta que eu revisei em muitos momentos para pensar o conteúdo textual e também visual.

10.3 Escrevendo

Para dar início ao processo de escrita, separei um caderno específico, deixei fluir os pensamentos e, de modo intuitivo, comecei a escrever palavras e frases que me surgiam. Posteriormente, passei-as para o computador, visando a melhor organizá-las, porém, vez ou outra, voltava para o caderno e via as minhas ideias tomarem forma visual (Figuras 24 e 25).

Figuras 24 e 25 – Processo de escrita.



Fonte: Arquivo pessoal

Com algumas ideias já anotadas, e a fim de compreender melhor qual seria o conteúdo do livro, construí um painel de objetivos (Figura 26). Entendi que queria desconstruir algumas ideias muito enraizadas no pensamento das pessoas que perderam o hábito do desenho na infância e, ao mesmo tempo, gostaria de disseminar algumas reflexões que tive acerca da prática do desenho durante essa minha jornada pessoal e acadêmica. Além disso, pensando em diferentes possíveis leitores, com níveis de proximidade diferentes com o desenhar, pensei no propósito de instigar reflexões e propor ações a partir da leitura.

Figura 26 – Painel de Objetivos.

PAINEL DE OBJETIVOS

DESCONSTRUIR UMAS IDEIAS DO TIPO:

- “Eu não sei desenhar”
- “Desenhar não é pra mim”
- “Desenhar é inútil”
- “Desenhar é difícil”
- “Desenhar é reproduzir a realidade”
- “Desenhar exige talento”

INSTIGAR:

- “quero voltar a desenhar”
- “vou me desprender das imposições que não me cabem e descobrir meu próprio modo de expressão por meio do desenho.”
- “quero incentivar as crianças a minha volta a desenharem de modo livre, sem exigências ou julgamentos”

AFIRMAR QUE:

- Todo mundo sabe e pode desenhar.
- Desenhar é uma brincadeira simples e barata
- Desenhar é uma ferramenta de autoconhecimento
- O desenho está em tudo que nos cerca
- Desenhar é descobrir possibilidades
- Desenhar é um modo de investigar o mundo
- Desenhar é um modo de extravazar
- Desenhar evoca sensações positivas e negativas e todas fazem parte do processo

PROPOR:

- Uma reconexão com o modo de ver o mundo das crianças.
- Vamo desenhar de modo livre e espontâneo e se descobrir no processo?

Fonte: Elaborado por mim.

Apoiada na definição desses objetivos, e em diálogo constante com minha orientadora e com alguns amigos que me acompanharam durante o desenvolvimento deste projeto, decidi que iria propor, no livro, algo semelhante ao que havia proposto na oficina, traduzindo para a realidade material de um produto editorial. Dessa forma, pude usufruir de todo o conhecimento que busquei na área do desenho infantil e da estrutura que eu organizei para a oficina, além dos seus aprimoramentos, a partir das minhas percepções sobre a experiência, na expectativa de, por meio do livro, alcançar ainda mais pessoas.

Nesse sentido, decidi que o livro seria dividido em quatro partes. Uma introdutória e outras três com propostas de intervenção referentes a cada um dos eixos de desenvolvimento do desenho infantil: Cinestésico, Imaginativo e Simbólico. A primeira parte foi composta por muitas das afirmações colocadas no painel de objetivos, reformuladas para entrarem no encadeamento do texto de forma sutil e

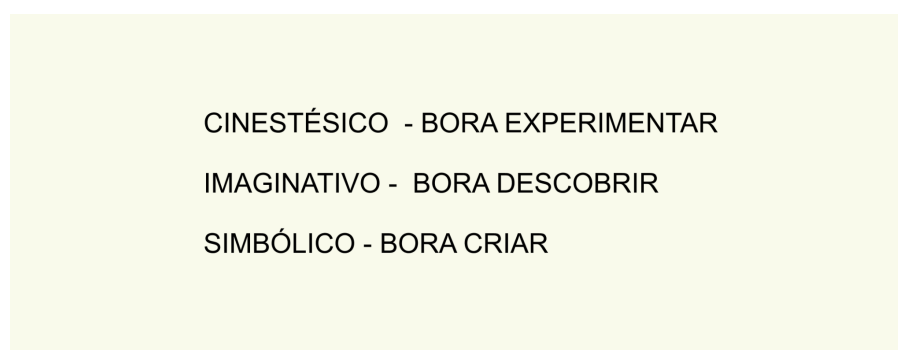
coerente. A intenção é que os leitores se situem e compreendam qual a abordagem do livro: um diálogo e uma chamada para “brincar de desenhar”, como a pergunta que dá título ao livro já aponta.

Nas partes seguintes, coloquei pequenos textos sobre cada momento do desenhar para a criança, preocupada em manter uma linguagem leve e divertida, além de acessível. Ademais, nas atividades, evitei usar verbos no imperativo, pois o intuito era manter a noção de “convite” e não de “demanda”, buscando dessasociar a ideia de obrigação. Também deixo algumas partes em aberto, sem muitas explicações, para que as pessoas explorem e descubram por si.

É preciso evidenciar também que, assim como já foi dito, os três eixos de pensamento coexistem no ato de desenhar. Segmentá-los no livro é apenas um modo de fazer os leitores compreenderem essas facetas que envolvem o desenho, e provocar um destravamento pela reconexão com o modo de desenhar das crianças. Revelando, assim, a possibilidade de construirmos uma nova forma de lidar com o desenho na vida adulta.

Com o propósito de ampliar o alcance do livro para todos os públicos, e a partir da rede semântica construída, associei cada momento com verbos que, juntos com o “Bora”, nomearam as partes do projeto editorial relativas às atividades (Figura 27).

Figura 27 – Eixos de pensamento no livro.



Fonte: Elaborada por mim.

Na seção “Bora experimentar”, relativa ao pensamento cinestésico, propus o mesmo exercício da oficina, dedicando um espaço no livro para que o leitor intervenha com os seus experimentos de rabiscação. Entendi que esse primeiro momento do desenho que vivenciamos é muito marcado por um aspecto motor e

sensorial, então destaco a importância de explorar diferentes materiais e movimentos.

Na sequência, o “Bora descobrir”, referente ao pensamento imaginativo, traz um exercício conhecido e amplamente utilizado como método para estimular a criatividade. A ideia é que, a partir de formas abstratas, a pessoa imagine o que elas poderiam se tornar, para completá-las com os seus desenhos. Nesta etapa, as crianças realmente vivem muitas descobertas no que tange ao desenhar, e, como já citado, é a partir de formas como o círculo que elas constroem seus primeiros desenhos figurativos.

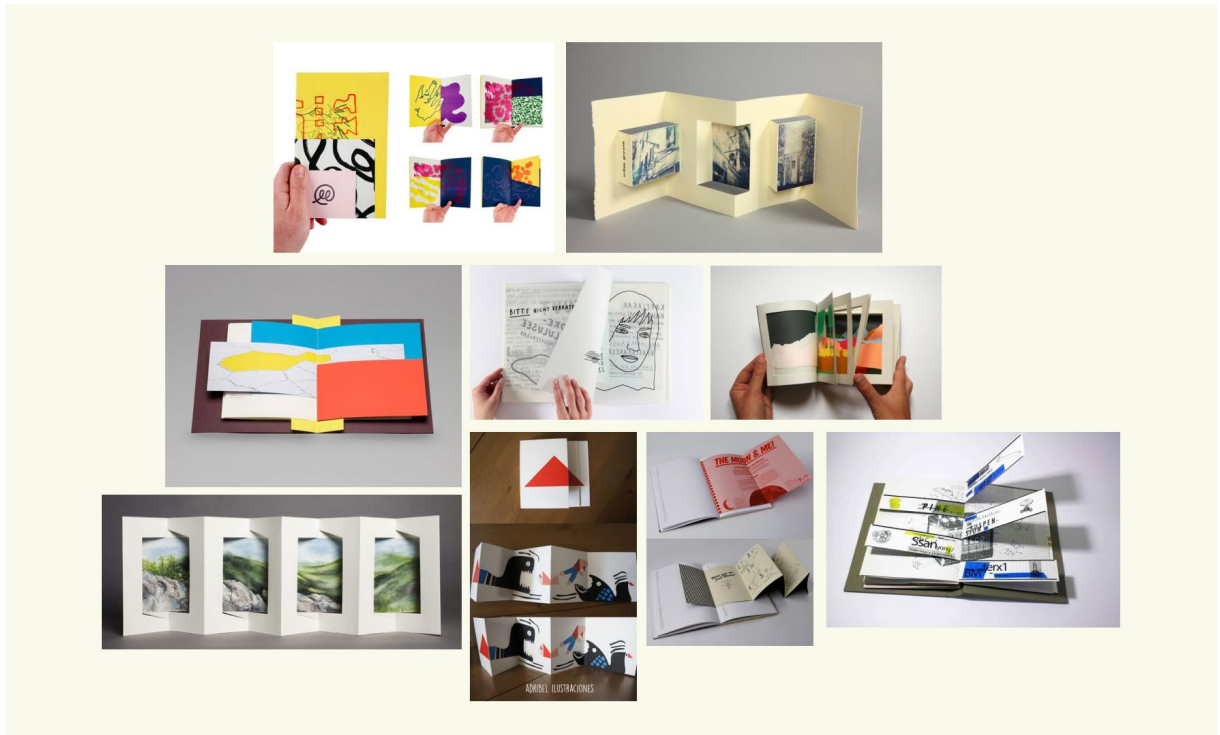
Já no “Bora criar”, a proposta teve inspiração no que propõe Edith Derdyk (2020), no seu livro “Formas de Pensar o Desenho”. Para a autora, passado, presente e futuro se conectam, respectivamente, com a memória, a observação e a imaginação, na ação de desenhar. Desse modo, proponho um desenho de memória, resgatando lembranças, um desenho de observação, evocando a atenção para o que o rodeia no “agora”, e um desenho de imaginação, incitando que “projete” algo novo. A ideia é apresentar algumas possibilidades do desenho no campo da aproximação com a realidade e gerar reflexões sobre como o tempo permeia o desenhar. Por fim, encerro o livro com a sugestão de continuidade, reafirmando o quanto a “brincadeira” do desenho não precisa ter fim.

Após estruturar e escrever todo o conteúdo textual de cada uma das partes, segui com mais segurança no projeto e comecei a aprofundar-me nos seus aspectos visuais e materiais.

10.4 Painel Visual

Antes de começar a escrever, já havia iniciado a busca por referências visuais de engenharia do papel e de produção gráfica, para pensar a materialidade do livro. Uma vez que a estrutura do livro havia sido definida, entretanto, consegui ter um direcionamento maior nas minhas pesquisas, identificando aquilo que poderia acrescentar positivamente às propostas elaboradas. Assim, pude montar um painel visual (Figura 28) para me nortear no projeto.

Figura 28 – Painel Visual.



Fonte: Elaborado por mim. Imagens retiradas de <https://br.pinterest.com/>.

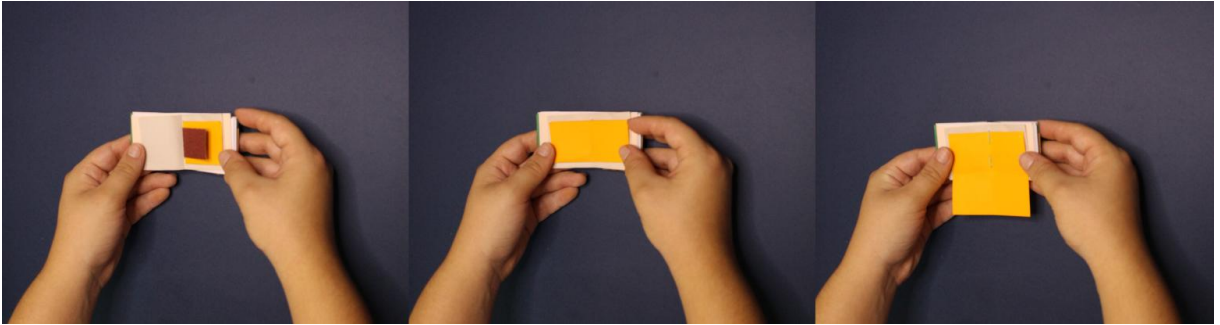
A prioridade foi encontrar recursos que, mesmo simples, ampliassem as interações do leitor, provocando-o a “entrar na brincadeira”, a imergir na experiência do desenho. Entretanto, não buscava respostas diretas, mas direções para seguir. Na verdade, foi apenas testando algumas possibilidades que entendi o que e como realmente funcionaria.

10.5 Experimentando

Diante das referências coletadas, comecei a criar pequenos modelos e bonecos para testar os possíveis recursos e começar a pensar na diagramação. Me concentrarei, a seguir, em mostrar um pouco do que foi experimentado e, principalmente, como foi planejado para que integrasse cada parte do livro.

Para a parte “Bora experimentar”, pensei no uso de papéis de texturas, tamanhos e cores diferentes, para evidenciar o sensorial e despertar o desejo de testar como os diferentes materiais se comportam nas diferentes superfícies. Além disso, páginas que se expandem, como exemplificado no boneco da Figura 29, foram pensadas para ampliar o espaço e as possibilidades de interação pela rabiscação.

Figura 29 – Boneco da parte 2 do livro com papéis de texturas, cores e tamanhos diversos.

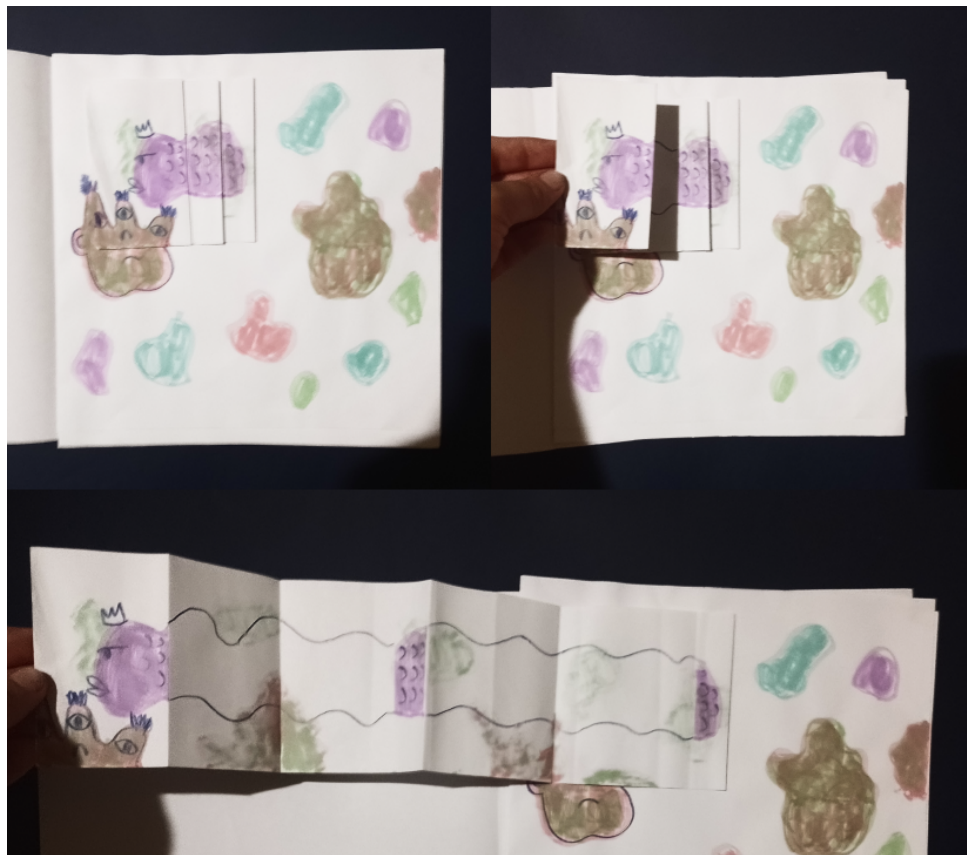


Fonte: Arquivo pessoal.

Na parte “Bora descobrir”, para acrescentar ludicidade à experiência, resolvi utilizar alguns elementos de engenharia do papel, funcionando como um amplificador de possibilidades, uma vez que permitia a percepção de novas formas, brincando com os vazios, o encaixe e o desencaixe. Com isso, o princípio de descoberta foi potencializado.

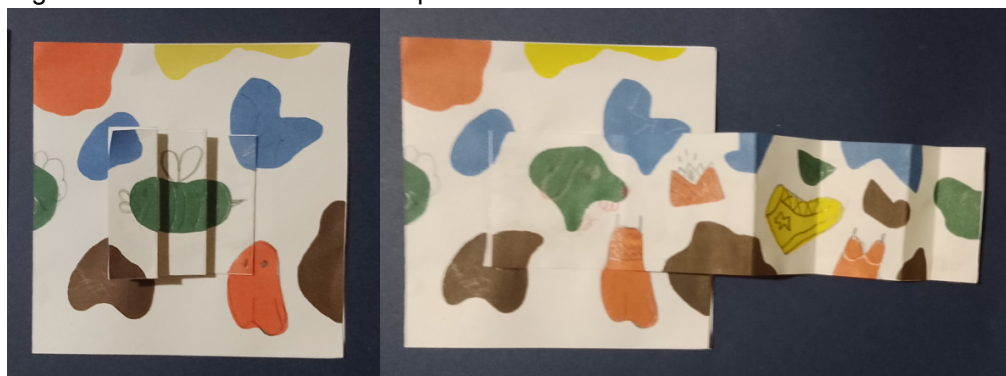
O primeiro recurso idealizado foi a “sanfona” que, colada em meio às formas, possibilita que o desenhista, e leitor, complete a forma segmentada à sua maneira, além de descobrir, de acordo com o jeito que for dobrada, que ela pode sugerir formas diferentes. Brinquei algumas vezes com esse mecanismo (Figuras 30 e 31) para entender se funcionaria de fato, e me diverti criando desenhos que, em um momento, são uma coisa e, de repente, podem se transformar em outra.

Figura 30 – Boneco da parte 3 do livro, com destaque ao mecanismo do tipo “sanfona”.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 31 – Teste do mecanismo tipo “sanfona”.



Fonte: Arquivo pessoal

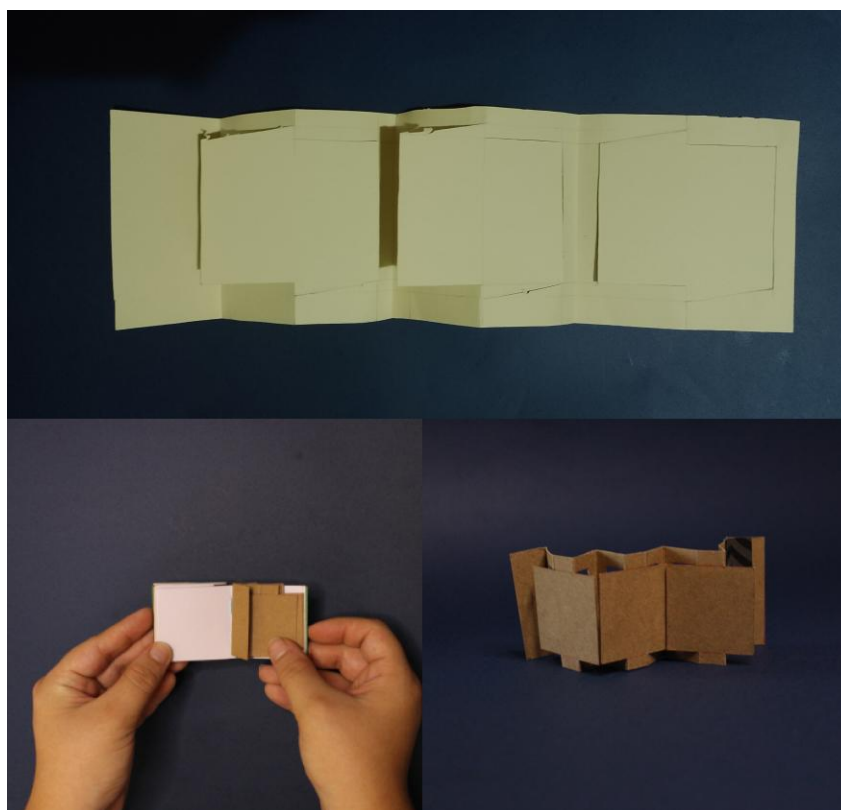
Além da “sanfona”, também resolvi criar algumas páginas recortadas em 3 partes. Estas, de modo semelhante, também permitem que as pessoas interajam, descubram formas e, conseqüentemente, novas possibilidades de imaginar e desenhar.

Para a última seção, a “Bora criar”, desenvolvi uma espécie de expositor para receber as três proposições de desenho. Ele cumpre a função de expandir o

livro para além dos limites de suas páginas, tendo em vista que pode ser “destacado” do objeto editorial e utilizado para, efetivamente, expor as criações do leitor em alguma estante de sua casa, por exemplo. Inicialmente, pensei em utilizar o recurso de “pop-up” para evidenciar as áreas de desenho; no entanto, encontrei referências mais interessantes que me ajudaram a elaborar uma versão que oferece mais estrutura e resistência (Figura 32).

Mais do que acrescentar ao projeto do ponto de vista interativo, o expositor, como objeto que quebra essa barreira do que é livro e o que não é, uma vez que se transforma em algo independente, contribui para a compreensão de que o livro não se encerra nas páginas escritas e que, portanto, o leitor pode continuar a “brincar”, expondo suas produções e buscando o artista dentro de si.

Figura 32 – Testes de expositor.

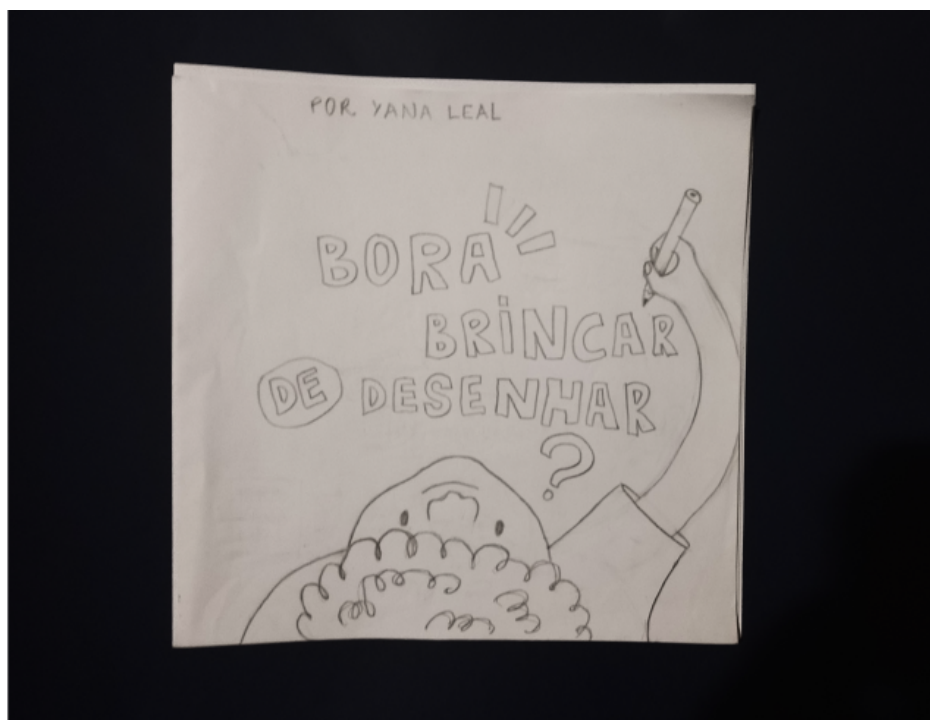


Fonte: Arquivo pessoal.

Além das experimentações apresentadas, comecei a esboçar a capa (Figura 33) e alguns desenhos que comporiam o miolo, pensando na junção e interação entre texto e imagem. Fui entendendo, a partir de então, qual seria a linguagem do livro, equilibrando o público infantil e o adulto, a fim de criar algo

visualmente instigante e que também carregasse a essência pessoal e subjetiva que este trabalho possui.

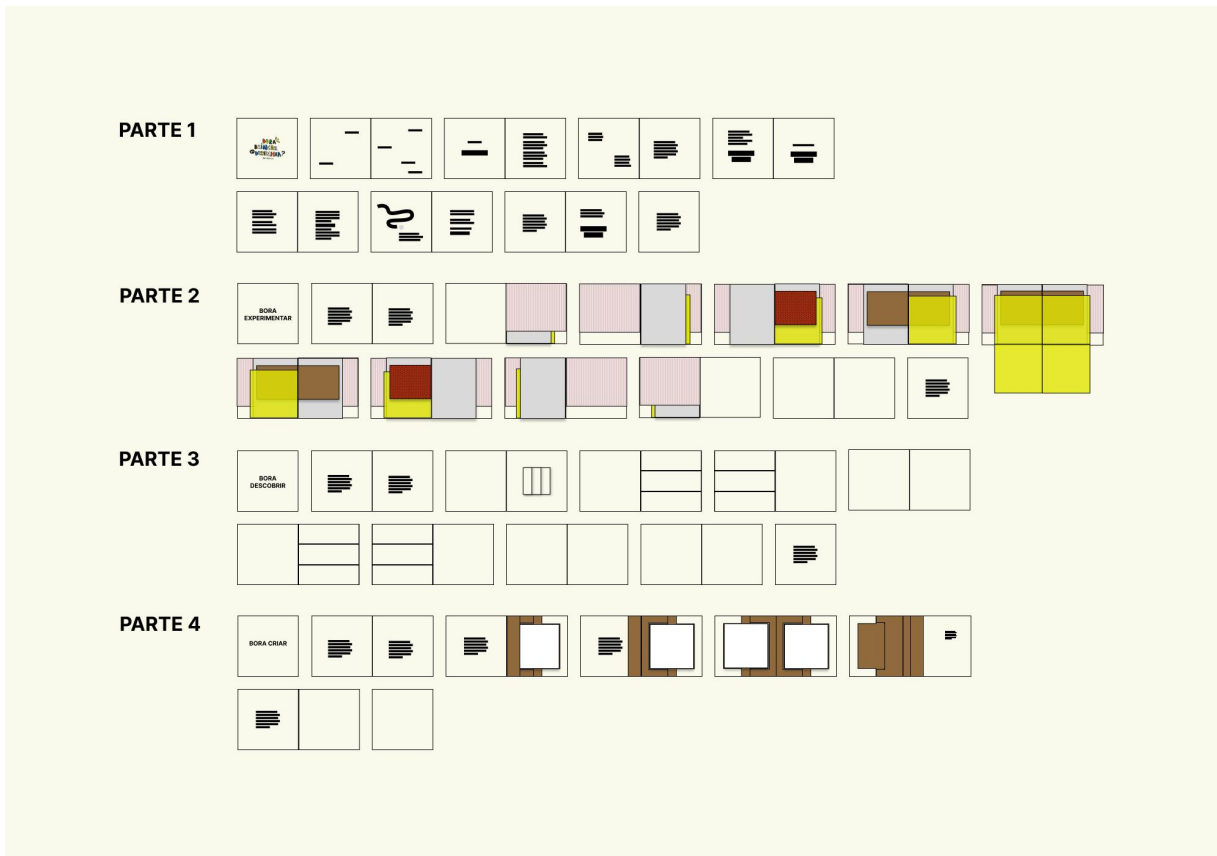
Figura 33 – Rascunho da capa.



Fonte: Arquivo pessoal

Para sintetizar esta etapa de experimentação, e de algumas decisões projetuais, além de melhor compreender e ter uma visão geral do escopo do livro, trabalhei na construção de um espelho editorial (Figura 34). A ferramenta funcionou, então, como um modo de organização visual, além de me ajudar a pensar no volume do livro e na sua organização para impressão.

Figura 34 – Espelho.



Fonte: Elaborada por mim.

10.6 Definições Projetuais

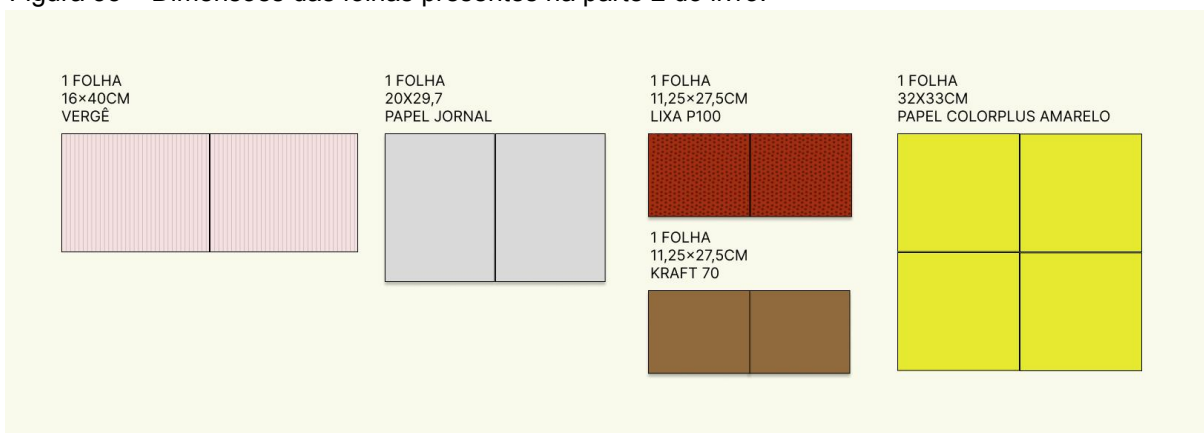
Enquanto explorava os diferentes recursos que comporiam o livro, precisei fazer algumas definições de projeto, as quais resumo a seguir.

10.6.1 Encadernação, formato, material e método de impressão

Uma das primeiras decisões, anteriormente aos primeiros bonecos, foi a do formato quadrado. Desse modo, quando aberto, o livro se expande horizontalmente, de modo satisfatório, e a página dupla oferece bastante espaço para as explorações gráficas, ao mesmo tempo em que, quando fechado, ainda possui um tamanho prático para que seja facilmente manuseado e transportado. Com o mesmo objetivo, e levando em consideração o aproveitamento de papel, foi definida a dimensão 20x20cm, para que fosse viável a impressão em folha de tamanho A3.

O tamanho das folhas, na parte “Bora experimentar”, também foi pensado para que houvesse o devido aproveitamento e, na realização do protótipo, coloquei papel vergê, jornal, colorplus amarelo, kraft e até uma lixa P100. Na Figura 35, indico as devidas dimensões usadas para composição das páginas. Ademais, a “sanfona” presente na parte “Bora descobrir” foi projetada nas dimensões 9x36cm, de modo que pode ser posicionada na sobra do papel A3 onde serão impressas as páginas.

Figura 35 – Dimensões das folhas presentes na parte 2 do livro.



Fonte: Elaborada por mim.

Para evitar cortes na parte textual, considerei uma margem de 2cm em todas as direções ao diagramar. Porém, não me restringi a ela no que tangia ao conteúdo gráfico, o qual muitas vezes sangrou a página, ou seja, extrapolou os seus limites no momento da impressão.

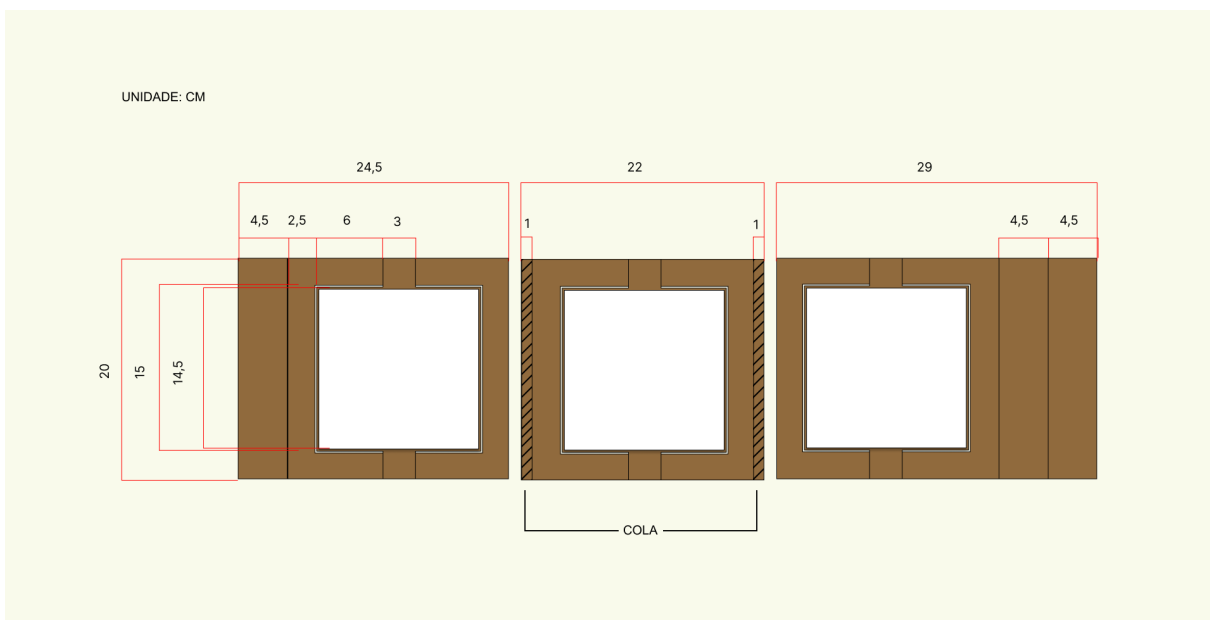
Outra definição importante foi a opção pela impressão em papel offset de 150g para o miolo e papel cartão triplex de 250g para a capa e a quarta capa. Para a realização do protótipo, no entanto, foi realizada uma impressão digital a laser.

Acerca da encadernação, precisei considerar todos os elementos que exigiam uma atenção especial, sobretudo o expositor. Além disso, era necessário pensar em uma solução que mantivesse uma abertura em 180° para maior conforto na hora de desenhar. Observei que, pelo volume de páginas, o livro teria uma lombada considerável e imaginei que poderia ser interessante usar isso para trazer um toque de manualidade, por meio de uma encadernação artesanal com costura aparente. Como a ideia não é projetar um livro para grandes tiragens, a atenção a estes detalhes, almejando um projeto mais rico, foi possível.

Nesse sentido, optei por uma encadernação tipo “sanfona” que, além de cumprir os requisitos, contribuiu na organização do livro e das suas diferentes partes, uma vez que acrescenta uma divisória entre cada um dos cadernos. Desse modo, decidi separar cada parte em cadernos diferentes que, posteriormente, seriam unidos na montagem e na costura.

Em relação ao expositor, decidi que ele seria “amarrado” ao livro por uma linha, perpassando a sua encadernação. Defini também a área para a realização do desenho, as margens e as linhas de corte e vinco necessárias para sua montagem. Para facilitar a compreensão, elaborei o esquema da Figura 36.

Figura 36 – Especificações para montagem do expositor.



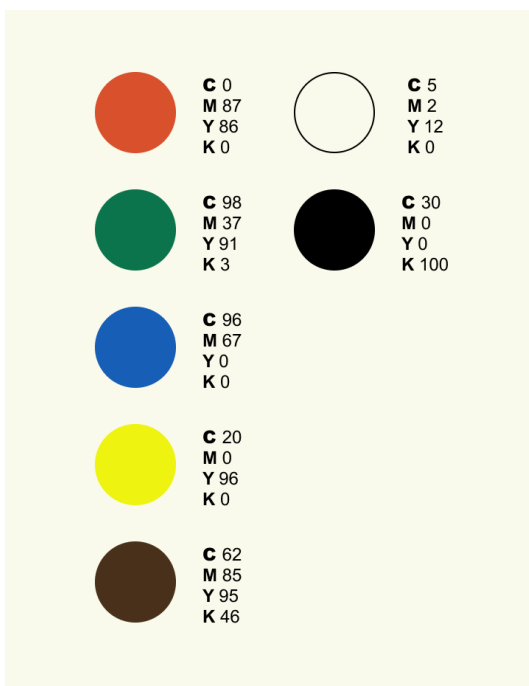
Fonte: Elaborada por mim.

10.6.2 Paleta de cores, texto e ilustrações

Em relação ao projeto gráfico, uma das decisões de maior impacto no projeto final foi a escolha das cores (Figura 37). A ideia era trabalhar com cores divertidas que remetessem à infância e à alegria do brincar, além de reforçarem a atmosfera convidativa e acolhedora que eu busquei criar. A partir das cores primárias, experimentei bastante até chegar aos tons finais. Um vermelho alaranjado, um azul claro e um amarelo bem vibrante. Além disso, acrescentei um verde, complementar ao vermelho, um marrom e um bege bem claro para equilibrar

a paleta e deixar os fundos das páginas mais quentes. O preto também é utilizado e está presente em todo o livro.

Figura 37 – Paleta de cores.



Fonte: Elaborada por mim.

Pelo caráter pessoal e experimental do livro, decidi que ia usar a minha própria letra ao invés de tipografia. Para isso, escrevi cada palavra à mão, escaneei e tratei no Photoshop, para então diagramar no espaço da página. Essa escolha reforça o sentido de que o livro é como uma conversa, um convite, algo que parte de mim para o leitor, resultado de um processo particular. Por esse caminho, vale ressaltar que a caligrafia também pode ser compreendida como desenho e, portanto, se encaixa muito bem com o projeto e com a sua proposta.

Diante disso, comecei a “brincar” com as letras nas páginas e a criar composições a partir do uso de linhas. Para isso, utilizei um brush específico, que faz alusão à textura de giz, para garantir unidade ao livro e manter coerência com a letra feita a mão. Foi assim que o livro “Bora brincar de desenhar?” começou a se materializar visualmente.

Com todas as definições tomadas, a produção ocorreu de modo fluido e sem muitas dificuldades. Com a finalização das páginas e a organização dos arquivos, o protótipo foi impresso e encadernado.

11 O LIVRO: “BORA BRINCAR DE DESENHAR?”

Nas páginas a seguir, apresento o protótipo do livro (Figuras 38, 39 e 40), resultado desse intenso percurso que parte de uma investigação pessoal do meu desenhar, para construção de um produto que busca lançar ao mundo um convite para diversão e autodescoberta por meio do desenho.

Figuras 38 e 39 – Detalhes da lombada e do miolo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 40 – Capa do livro.



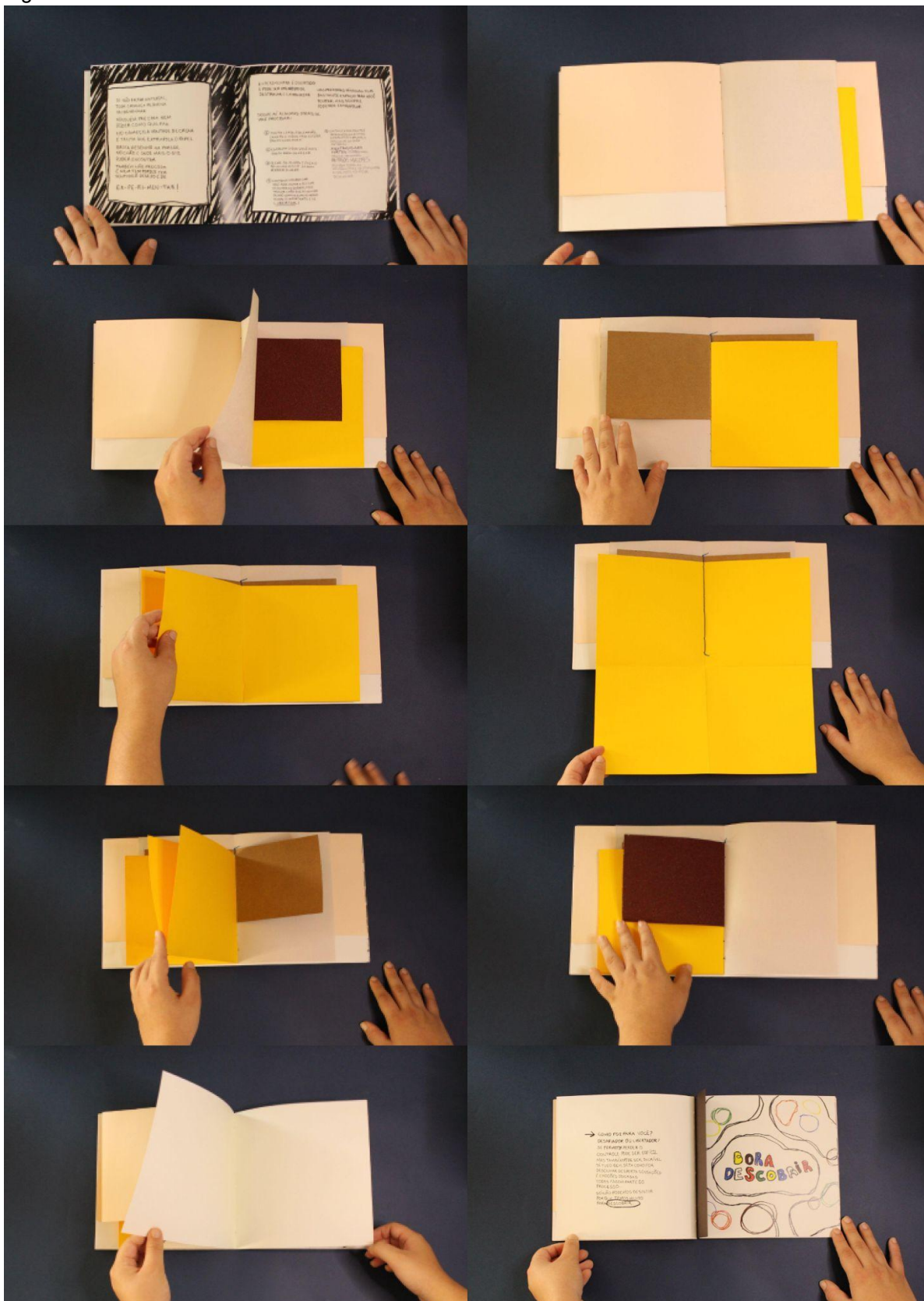
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 41 – Parte 1 do livro.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 42 – Parte 2 do livro.



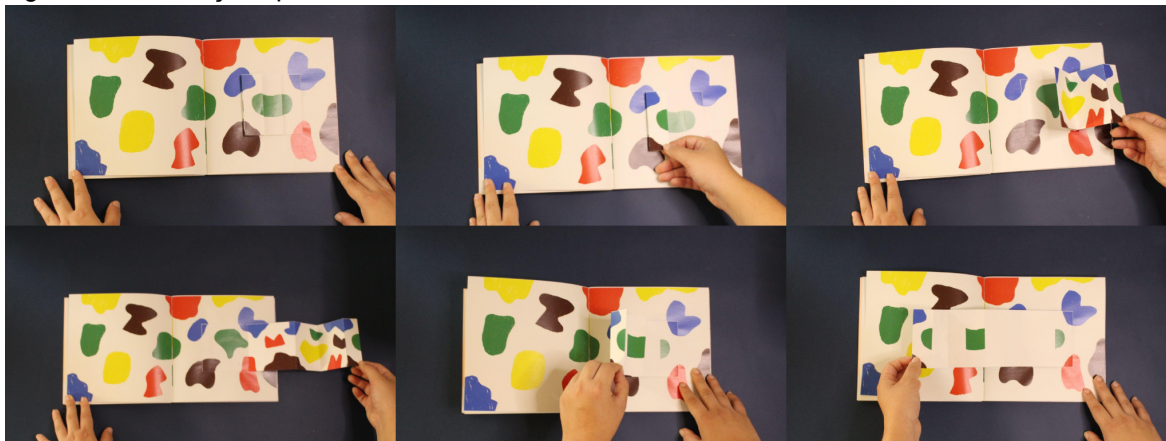
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 43 – Parte 3 do livro.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 44 – Interação tipo “sanfona”.



Fonte: Arquivo pessoal

Na primeira parte (Figura 41), dou início a um fio, um traço único que percorre várias páginas até chegar à pergunta que introduz o restante do livro: “Bora brincar de desenhar?”. Neste percurso, relato como o desenho está presente na nossa vida, em tudo o que nos cerca, desde os primórdios da humanidade e desde a nossa infância. Evidencio que, no entanto, muitas pessoas param de desenhar e costumam repetir “eu não sei desenhar”. Confronto essa ideia ao afirmar que se todos desenhamos na infância, de algum modo, ainda sabemos desenhar e, se quisermos, podemos voltar. Busco, por fim, desconstruir a ideia de beleza no desenho, e afirmo que cada um sabe desenhar à sua maneira, pois cada ser é único e, conseqüentemente, suas criações também vão ser. O convite, então, se consolida, nos apontando para a jornada que virá a seguir.

A partir de então, nas partes seguintes, passeio brevemente pela trajetória que todos seguimos, de alguma forma, quando crianças e, ao mesmo tempo, proponho atividades, ou podemos chamar de “brincadeiras”, que buscam instigar quem lê a se reconectar com essa essência infantil e revivenciar os processos envolvidos no ato de desenhar.

Na parte “Bora experimentar” (Figura 42), apresento uma composição de cores e texturas dispostas a serem preenchidas por quem quiser se aventurar. Em seguida, na parte “Bora descobrir” (Figura 43), as formas coloridas contaminam a

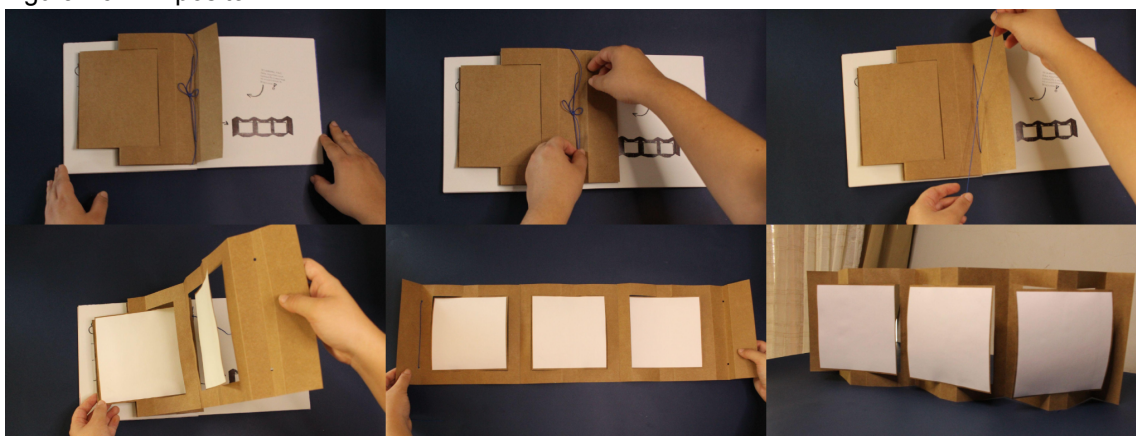
página e se desdobram em mais de uma, revelando todo o potencial do que podem vir a ser (Figura 44).

Figura 45 – Parte 4 do livro.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 46 – Expositor.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na última parte do livro, a “Bora criar” (Figura 45), reafirmo ao leitor que aquele não precisa ser o fim, pois nem mesmo o objeto livro se satisfaz com isso, desdobrando-se em uma galeria para receber as suas artes (Figura 46). Assim, encerro as páginas escritas e desenhadas, mas nunca o convite para a brincadeira do desenho.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, experimentei seguir por caminhos com os quais eu não estava acostumada a enxergar dentro do design, na perspectiva de descobrir novas possibilidades para conduzir a criação de um objeto que correspondesse ao meu desejo de provocar uma reflexão sobre o ato de desenhar. No entanto, mais do que cumprir as diretrizes projetuais e apresentar a solução para um problema, o livro “Bora brincar de desenhar?” me respondeu perguntas que eu ainda nem sequer formulei, mas se fazem presentes em mim.

O percurso traçado até aqui, me instigou a olhar os meus processos, dentro e fora do design, de um modo diferente. Sem dúvida, quando projetamos, precisamos lidar com imprevistos e, constantemente, repensar as direções que devemos seguir. No entanto, há um grande potencial em assumir o caráter intuitivo e muitas vezes improvisatório de um projeto. Revela a honestidade e também a

subjetividade de quem participa do ato criativo. Assim sendo, acredito que, ao me abrir à natureza experimental proposta neste trabalho, percebi uma fluidez no meu fazer.

Nesse sentido, preciso ressaltar que o resultado final do livro se distanciou do que eu vislumbrava a princípio. No entanto, considero isso algo bom, tendo em vista que deixei que o trajeto me revelasse aos poucos aquilo que, de alguma forma, estava guardado em mim e pôde ser concretizado.

A minha relação com o desenho também foi transformada, pois, desde a pesquisa bibliográfica, dei início à minha auto investigação, uma vez que selecionei leituras, me apropriei dos conteúdos expostos e adicionei reflexões próprias. Assim, quando comecei a desenhar e idealizar o projeto em si, minha percepção sobre a minha própria relação com o desenho já havia alcançado novos níveis. Nos passos que vieram a seguir, esse entendimento se intensificou e, ao final, a sensação é de que essa é uma construção que continuará para além dos limites desta pesquisa.

Dentre as surpresas que surgiram no decorrer do projeto, a oficina se destaca, pois foi um ponto decisivo que influenciou diretamente o que veio a se tornar o livro. Essa experiência me instiga a dar continuidade aos meus estudos e experimentações nesse universo do desenho, sobretudo do desenho infantil, o qual descobri ser muito extenso e fascinante.

Diante disso, encerro este texto de modo semelhante ao do livro produzido, com a expectativa de prosseguir com minha jornada pessoal e acadêmica, aberta para as descobertas que o design, a arte e a educação podem me proporcionar. Com a certeza de que continuarei desenhando e buscando contagiar quem estiver à minha volta com o desejo de desenhar livre de julgamentos e imposições, convidando quem quiser para brincar.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão. Tradução Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CADÔR, Almir Brito. O signo infantil em livros de artista. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15430>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CELA, Gabriel. **Do diário gráfico à zine**: percurso de potencialização de uma linguagem visual Trabalho de Conclusão de Curso (Design) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/59055>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DERDYK, Edith. Entre ser um e ser mil. *In*: DERDYK, Edith (Org.). **Entre ser um e ser mil**: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

_____, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Panda Educação, v. 3, 2020. 2257 posições. E-book Kindle.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Como a arte educa?. *In*: DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 7 ed. Campinas: Papirus, cap. IV, 2002.

FLUSSER, Vilém. Sobre a palavra design. *In*: FLUSSER, Vilém; CARDOSO, Rafael (Org.). **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Tradução Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Arte-pré-arte**: um estudo acerca do descongestionamento da expressão gráfica. Monografia (Graduação em Educação Artística licenciatura plena) Universidade Federal do Rio Grande, 1999.

IABELBERG, Rosa. Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta. *In*: **ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP**, n. 17, Florianópolis, 2008.

MACIEL, Marina Monteiro. **O design na prática da tatuagem**: processo criativo de ilustrações corporais. Trabalho de Conclusão de Curso (Design) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/63642>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte?. **Educação**, v. 34, n. 3, 20 out. 2011.

_____, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Não sei desenhar**: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____, Mirian Celeste Ferreira Dias. Um galo com quatro patas!. *In*: DERDYK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. 2 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

MORAES, Odilon. O livro como objeto e a literatura infantil. *In*: DERDYK, Edith (Org.). **Entre ser um e ser mil**: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

MUNARI, Bruno . **Das coisas nascem coisas** . Tradução José Manuel de Vasconcelos. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NEVES, Galciane. Entre páginas e não páginas: breve inventário de livros de artista. *In*: DERDYK, Edith (Org.). **Entre ser um e ser mil**: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **A aventura do livro experimental** . Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Edusp, 2010.

PASINATO, Camila. **O valor do projeto pessoal/autoral no design**. Dissertação (Design e Cultura Visual) - IADE - Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia, Lisboa, 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/35259>. Acesso em: 20 mai. 2022.

PERALTA-CASTELL, Cleusa Helena. **Pela linha do tempo do desenho infantil**: um caminho trans estético para o currículo integrado. Rio Grande: FURG, 2012

PINHEIRO, Raíra Lima. **Design editorial como narrativa para representatividade feminina no contexto da tatuagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Design) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46554>. Acesso em: 20 mai. 2022.

QUEIROZ, André Carvalho de Lima. Mídia radical: **design como estratégia de ação coletiva no contexto da população em situação de rua da cidade de Fortaleza**. Trabalho de Conclusão de Curso (Design) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/57162>. Acesso em: 20 mai. 2022.

RAMOS, Elaine. Livro em processo. *In*: DERDYK, Edith (Org.). **Entre ser um e ser mil**: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira. **O que é desenho**. 1 ed. Lisboa: Quimera Editores LDA, 2003.

ROMANI, Elizabeth. **Design do livro-objeto infantil**. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Acesso em: 10 mai. 2022.

SILVEIRA, Paulo. A definição do livro-objeto. *In*: DERDYK, Edith (Org.). **Entre ser um e ser mil**: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

_____, Paulo. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista.** 2 ed. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/172849>. Acesso em: 30 mai. 2022.

TAVARES, Paula. **O desenho como ferramenta universal.** O contributo do processo do desenho na metodologia projectual. *Tékhné - Revista de Estudos Politécnicos*, IPCA, v. VII, n. 12, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-99112009000200002. Acesso em: 16 mai. 2022.

VIANNA, Maria Letícia Rauén. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** Rio de Janeiro: Revista Advir n. 5, 1995.