

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ARTES VISUAIS**

GEANFRANCESCO GHELLERE

**ESCULTURA: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO, RELAÇÕES COM O DESENHO
E COM A CÓPIA NO ENSINO DE ARTE**

**CAXIAS DO SUL
2019**

GEANFRANCESCO GHELLERE

**ESCULTURA: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO, RELAÇÕES COM O DESENHO
E COM A CÓPIA NO ENSINO DE ARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito do grau de licenciado em Artes Visuais do
Curso de Licenciatura de Artes Visuais

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Wagner Rossi

CAXIAS DO SUL

2019

GEANFRANCIESCO GHELLERE

**ESCULTURA: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO, RELAÇÕES COM O
DESENHO E COM A CÓPIA NO ENSINO DE ARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito do grau de licenciado em Artes Visuais do
Curso de Licenciatura de Artes Visuais

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Wagner Rossi

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Helena Wagner Rossi
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Ma. Cláudia Zamboni de Almeida
Universidade de Caxias do Sul – UCS

RESUMO

Este trabalho de conclusão estuda a escultura, compreendendo sua história nas civilizações ocidentais, além de estudos sobre desenvolvimento da linguagem escultórica e do desenho, apresentando teorias que explicam os processos de compreensão do meio tridimensional e as possíveis relações entre o desenvolvimento do desenho e o desenvolvimento da escultura. A comparação deu-se com um estudo longitudinal, que explora a escultura através da cópia e analisa o processo em dois sujeitos semelhantes em aspectos como gostos pessoais e condição social, inclusive o trato com a modelagem em argila, diferindo apenas o seu contato com o desenho. A pouca quantidade de estudos sobre o desenvolvimento escultórico justifica a realização deste trabalho, tratando do desenvolvimento escultórico como independente e importante historicamente para o desenvolvimento do ser humano no decorrer dos séculos. O uso da cópia como aliada do processo de aprendizagem, bem como a interação entre sujeito e objeto na teoria interacionista fundamentam o estudo longitudinal que busca comprovar a hipótese de que o desenvolvimento expressivo do desenho é um facilitador para a aprendizagem da escultura.

Palavras-chave: Desenvolvimento Escultórico. Interacionismo. Estudo Longitudinal.

RESUMEN

Este trabajo final estudia escultura, comprende su historia en las civilizaciones occidentales, así como estudios sobre el desarrollo del lenguaje escultórico y el dibujo, presentando teorías que explican los procesos de comprensión del entorno tridimensional y las posibles relaciones entre el desarrollo del dibujo y el desarrollo de la escultura. La comparación tuvo lugar con un estudio longitudinal, que explora la escultura a través de la copia y analiza el proceso en dos temas similares en aspectos como los gustos personales y la condición social, incluido el manejo del modelado en arcilla, que difiere solo de su contacto con el dibujo. La pequeña cantidad de estudios sobre el desarrollo escultórico justifica la realización de este trabajo, tratando el desarrollo escultórico como independiente e históricamente importante para el desarrollo de los seres humanos a lo largo de los siglos. El uso de la copia como un aliado del proceso de aprendizaje, así como la interacción entre sujeto y objeto en la teoría interaccionista respalda el estudio longitudinal que busca probar la hipótesis de que el desarrollo expresivo del dibujo es un facilitador para el aprendizaje de la escultura.

Palabras clave: Desarrollo escultórico. Interaccionismo. Estudio longitudinal.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. ESCULTURA: ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURAIS NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS.....	10
3. DESENVOLVIMENTO EXPRESSIVO.....	31
3.1 O DESENHO	31
3.1.1 Estágios de do desenvolvimento do desenho de Georges-Henri Luquet.....	31
3.2 A ESCULTURA	33
3.2.1 Estágios do Desenvolvimento Escultórico.....	33
3.2.1.1 Estágios de Rudolf Arnheim.....	34
3.2.1.2 Os Estudos de Claire Golomb.....	39
3.3 INFLUÊNCIAS CULTURAIS E O PAPEL DA CÓPIA NO DESENVOLVIMENTO EXPRESSIVO.....	46
4. ESTUDO PILOTO.....	51
5. ESTUDO LONGITUDINAL.....	55
5.1 RELATÓRIO DE ESTUDO DE CAMPO.....	63
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	79
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
8. REFERÊNCIAS.....	86

1. INTRODUÇÃO

A escultura é uma das linguagens humanas desde os primórdios da história, configurando uma das formas do ser humano realizar-se como ser civilizado, ser humano. No entanto, quando o homem usa uma linguagem no intuito de representar, ele apresenta um nível de desenvolvimento expressivo. Com a escultura não é diferente, pois o desenvolvimento escultórico também contém estágios de desenvolvimento variáveis entre cada ser humano.

Este trabalho irá abordar a escultura inicialmente por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre a linguagem escultórica, suas relações com o desenho e aspectos da aprendizagem de ambas as linguagens. Nesse trabalho, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter longitudinal com dois participantes, visando responder a seguinte pergunta: a aprendizagem da linguagem escultórica é facilitada em sujeitos que possuem familiaridade com o desenho.

Grosso modo, o trabalho vai investigar se a escultura é mais fácil de ser apreendida por pessoas que dominam a linguagem bidimensional do que por pessoas que iniciam-se na escultura sem o domínio da técnica do desenho; são abordadas as teorias de Claire Golomb e Rudolf Arnheim, com a teoria de Henri Luquet, mas considerando a linguagem tridimensional como única e dotada de valor intelectual equivalente, não servindo apenas como resolução de problemas do desenvolvimento do desenho (GOLOMB, 1991, p. 136).

A pouca quantidade de estudos sobre o desenvolvimento escultórico justifica a realização deste trabalho (complementando a bibliografia sobre o desenvolvimento escultórico), assim como a diminuição da prática docente que tem a escultura como base. A partir das conclusões deste trabalho, o professor poderá ter uma noção maior sobre as relações do desenho (prática mais utilizada em escolas) e da escultura, considerando os limites e as possibilidades de aplicar técnicas escultóricas apropriadas para seus educandos.

No capítulo 2 está contido um resumo da história da escultura no ocidente, ou seja, de civilizações que existiram e existem desde o Oriente Médio até as Américas. Este capítulo tem como base os autores Stephen Farthing e Carol Strickland e evidencia as características que a escultura tomou em cada centro humano e sua

importância para as sociedades através do tempo, justificando a importância da escultura para o ser humano.

O capítulo 3 traz o desenvolvimento expressivo do desenho baseado nos estudos de Georges-Henri Luquet e estudos acerca do desenvolvimento expressivo da escultura, primeiramente apresentando os estágios formulados por Rudolf Arnheim e estudos sobre a escultura na arte infantil, escritos por Claire Golomb. Por apresentar um estudo longitudinal que utiliza a cópia, nesse mesmo capítulo foram estudadas as influências culturais e o papel da cópia, baseando-se nos autores Brent e Marjorie Wilson e na autora Maureen Cox. O capítulo frisa a importância da imagem no ensino de artes, necessária para o leitor entender o porquê da cópia e o uso da imagem serem fundamentações do estudo.

Um estudo piloto foi realizado antes do estudo deste trabalho, tendo seus detalhes mostrados no capítulo 4, no qual a escultura figurativa foi trabalhada como experimento. Os estudos sobre o desenvolvimento da escultura iniciaram com este estudo, que acarretaram neste trabalho de conclusão de curso.

No quinto capítulo estão contidos os relatórios dos encontros do estudo longitudinal, a metodologia que fundamenta o estudo, a hipótese e também o cronograma e a avaliação que será aplicada a todo o projeto. O estudo longitudinal que buscou responder a hipótese foi organizado em cinco encontros, planejados para diagnosticar os participantes tanto no desenvolvimento do desenho como no da escultura, introduzir o uso de imagens para um dos participantes e comparar os progressos e resultados de ambos sob a mesma proposta de interagir com o meio tridimensional.

O sexto capítulo compara os progressos dos participantes do estudo, relacionando os desempenhos individuais e analisando-os. As conexões entre os resultados dos sujeitos e as teorias estudadas (para os desenhos, a teoria de Luquet; para a escultura, Arnheim e Golomb; sobre a cópia e as imagens, Wilson, Wilson e Cox) são apresentadas para a confirmação ou refutação da hipótese.

O sétimo capítulo traz consigo as considerações finais sobre os estudos bibliográficos e a pesquisa de campo. As conclusões sobre todo este trabalho buscam enriquecer a área da arte-educação além de acrescer aos estudos sobre percepção

visual. O resultado final deste trabalho de conclusão de curso pode nos levar à reflexão sobre as práticas docentes e a abordagem da escultura no ensino, além de levantar colocações sobre como compreendemos a produção tridimensional na linguagem artística.

2. ESCULTURA: ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURAIS NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS

A escultura durante a história da humanidade teve diversos enfoques quanto a materiais e motivações, nas civilizações ocidentais. O foco deste estudo são os materiais e seu ensino, além da produção artística e sua importância para as sociedades humanas.

Os materiais são definidos pelo modo de produção da sociedade, e até mesmo sua tecnologia, como um fruto da realidade e da cultura de cada civilização. Cada centro humano durante toda sua história teve técnicas únicas, predominâncias em materiais e modos individuais e coletivos de ensino. O objetivo deste capítulo é apresentar ao leitor os modos humanos da representação histórica, suas características e a importância da escultura para o ser humano, sendo meio de compreensão da história da humanidade. Podemos questionar então: por quê a escultura sendo tão importante para o homem é negligenciada por teóricos da compreensão humana e por professores de arte nas escolas?

A escultura mais antiga descoberta até o século XXI é a *Vênus de Willendorf*, descoberta em 1908, e estima-se que sua produção data de cerca de 24.000 anos a.C. A importância de sua descoberta é ímpar, pelas suas características idealísticas de abundância, como os seios, vulva e barriga enormes. O seu material é o calcário oolítico e a coloração é ocre avermelhada, não característica da região na qual foi encontrada, a Áustria. As características da *Vênus* exemplificam o período pré-histórico da escultura, no qual materiais da natureza predominavam, como ossos, marfim, pedra ou chifre (STRICKLAND, 1992, p. 4) e as peças eram entalhadas nos materiais.

Muitos outros achados como o Stonehenge contribuem para que as artes dentro do Neolítico sejam cercadas de hipóteses e lendas, mas em muitas delas, a fertilidade surge como motivação da produção escultórica. Com o passar das eras foi que os humanos começaram a tornar sua produção um pouco mais complexa e singular.

Um aspecto interessante da complexidade das esculturas são os Moais da Ilha de Páscoa, construções gigantescas entalhadas em pedras vulcânicas e

transportadas por centenas de homens montanha abaixo (STRICKLAND, 1992, p. 5) com a finalidade de proteção divina e outros assuntos ligados à sociedade pela religião. O intuito ritualístico na escultura foi um dos motores da produção da sociedade humana nos períodos mais remotos, muito pela incapacidade do homem de compreender os fenômenos da natureza.

As civilizações da Mesopotâmia dos rios Tigre e Eufrates, como os babilônios, não dominavam completamente o trato com mármore, ao contrário dos gregos e romanos que tinham esse material como principal. E dentro desta “linha do tempo” a ser construída vemos que o maior fator que acarreta a produção da escultura dentro das sociedades é a religião. A relação da religião e do ensino é intrínseca, pois além de ser uma série de dogmas, a religião coloca dentro do ensino da escultura muitos conceitos direcionados pelo divino ou pela tradição. Segundo Farthing (2011), a hierarquia política colocava o rei como um deus no topo das cidades-estado, e a “religião era a força motriz da sociedade e a arte e a arquitetura sumérias serviam como expressões práticas das crenças e dos rituais religiosos” (p. 20) A escultura servia como instrumento de representação fúnebre, em um misto de humanos e animais, ou mesmo prestando homenagens a governantes que exerciam seus poderes equiparados aos de deidades. O *Estandarte de Ur* (2600 a.C-2400 a.C) é um reflexo da arte neste período, pois “demonstra a existência de uma cultura rica e cheia de recursos” (FARTHING, 2011, p. 21).

Os assírios foram outra civilização importante no desenvolvimento da cultura ocidental. Três cidades, segundo Farthing eram as mais florescentes na produção de esculturas monumentais, Níneve, Khorsabad e Nimrud. O autor diz que “os portões das cidades eram protegidos por imagens gigantescas como o *lamassu* de Nimrud (865 a. C.-860 a. C.)” (2011, p. 39). Os palácios também, tinha decorações em relevos que faziam homenagens ao rei. Farthing afirma também que existiam mais outras esculturas expostas ao público em geral, além da prática de produção de obeliscos. Após a conquista dos assírios pelos Persas no reinado de Ciro, o Grande (559 a.C.- 530 a.C.) o poder foi transferido para Persepolis, no atual Irã. “Os persas usavam também metal e eram extremamente criativos quando retratavam formas animais e fantásticas” (2011, p. 39).

Antes da civilização Grega florescer no continente, muitos povos prosperaram nas ilhas mediterrâneas, como no caso dos Cíclades onde colonos da Ásia Menor, segundo Farthing, começaram a “produzir uma variedade distinta usando o mármore da região” (2011, p. 24). Outras civilizações, com a Minoica, oriunda da ilha de Creta sob influência Egípcia, Síria e Anatólia, “fundiram os vários estilos criando a própria arte, extremamente original” (FARTHING, 2011, p. 24). Um fato curioso é que é pela escultura que conhecemos este pedaço da história, enlevando cada vez mais o papel do escultor nessas civilizações antigas. A cerâmica era peculiar, com “uma exuberante mistura de desenhos geométricos e folhas e flores estilizadas” (p. 25), mas como o autor afirma, os ilhéus voltavam-se à vida marinha na cerâmica de vasos. “Estrelas-do-mar, corais, golfinhos e polvos eram temas comuns;” (p. 25). Mas, como toda civilização, o teor religioso não foi negligenciado pela produção; os minoicos, que influenciaram os micênicos, não apenas utilizavam cerâmica, mas materiais como ouro em “máscaras mortuárias que eram feitas forjando-se o ouro em folhas finíssimas sobre um molde de madeira” (p. 25). Segundo os dados, a escultura era uma ferramenta a serviço dos homens e exercia grande poder de representação na sociedade, envolvendo seus aspectos mais primordiais, como a vida e a morte.

Os babilônios por volta do século XVIII a.C. tinham uma produção arquitetônica e escultural extensa, voltada à religião e aos caprichos suntuosos dos imperadores. Imagens de grandes nobres babilônicos são raras, porém o tema caça, coragem, e nobreza eram sem dúvida os principais (STRICKLAND, 1992, p. 7), contudo sua conservação é delicada, pelo seu material provavelmente ter sido a terracota, mas estátuas monumentais de leões alados, e mistos de humanos e animais foram um traço marcante na produção escultórica desta cultura. Os oito portões da Babilônia apesar de serem produzidos manualmente, não eram esculturas e realizavam uma função diferente. O baixo-relevo e a escrita cuneiforme predominaram de modo geral nas sociedades mesopotâmicas, influenciando sociedades de relevância na posteridade.

A partir de 5000 a. C., as esculturas começam a tomar rumos mais específicos quanto a seus temas e desenvolve-se com maior virtuosidade no seu aspecto físico. Os egípcios tiveram um viés mais político-religioso do que os povos da Mesopotâmia dos rios Tigre e Eufrates. A escultura egípcia era mais rica em suportes, e as grandes esculturas eram geralmente esculpidas em arenito, diorito ou granito (STRICKLAND,

1992, p. 9). O estatuário (e as artes de forma geral), seguiram padrões rígidos, devido a relevância religiosa das artes na vida dos egípcios, exemplificada pelas suntuosas tumbas dos faraós. Farthing (2011) afirma que, os relevos exerciam a função histórica de retratar o cotidiano da civilização, decorando as suntuosas tumbas (p. 29). As esculturas “sentadas ou em pé, tinham poucas partes protuberantes que pudessem quebrar. A pose era sempre frontal e bissimétrica, com os braços próximos ao torso, e a anatomia humana era, no máximo uma aproximação”. (STRICKLAND, 1992, p. 9).

Farthing defende a ideia que “os artistas egípcios, em primeiro lugar, comunicavam doutrinas políticas, sociais e espirituais e suas obras sempre exerciam alguma função religiosa, dinástica ou cultural” (2011, p. 28). O autor também fala sobre a importância das artes, que exerciam papel crucial no desenvolvimento cultural e espiritual das cidades egípcias (p. 29). A arte egípcia, especialmente a escultura, realizava uma função também após a morte de suas figuras políticas. Sobre isso, o autor também discorre:

A máscara fúnebre tinha um papel importante na proteção dos restos mortais contra o dano e a decomposição. Segundo os preceitos da religião egípcia, tal preservação era considerada essencial para que a alma do faraó pudesse renascer após a morte (FARTHING, 2011, p. 33)

Na Grécia, a escultura sofreu grande influência dos egípcios, porém nomes de escultores começam a surgir, como Praxiteles, Fídias e Crésilas. A escultura grega obteve grandes méritos para com a sociedade, que filosoficamente mudou, transitando a uma lógica humanista, e contemplando aspectos da sociedade, deixando ideais religiosos de lado, mas não os negligenciando. “O nu artístico masculino sempre foi aceitável na escultura, as estátuas femininas evoluíram de totalmente vestidas para o nu sensual”. (STRICKLAND, 1992, p. 13). Mesmo velhos, os nobres gregos eram retratados mais jovens, bem como o ensino que era passado apenas dos mais velhos aos mais novos, com regras bem firmadas porém não rígidas. No entanto, a individualidade ainda não era vista em produção, mas já havia a possibilidade de assinar as esculturas, abrindo assim um mercado. Essa abertura talvez tenha feito com que os mestres de ofício passassem a ensinar em seus ateliês com mais frequência. “Os gregos buscavam uma síntese de dois polos do comportamento humano – paixão e razão – e, por meio da representação artística da forma humana (frequentemente em movimento) chegaram muito perto de conquistá-la.” (STRICKLAND, 1992, p. 13)

Os gregos trabalhavam com mármore, que “era embelezado com pintura encáustica, uma mistura de pigmento em pó e cera quente aplicada aos cabelos, lábios, olhos e unhas das figuras.” (STRICKLAND, 1992, p. 13). Ideais como beleza e perfeição foram as motivações dos escultores gregos, que idealizavam a forma humana. Farthing (2011), diz que a escultura obteve um desenvolvimento rápido e inspirado na estatuária egípcia. “O aspecto mais notável da nova arte grega foi o desenvolvimento rápido da escultura, de um arquétipo arcaico simétrico e inicialmente geométrico [...] a uma anatomia e uma expressão realistas [...]” (2011, p. 48). A Grécia teve períodos específicos, onde a produção seguiu alguns conceitos básicos. Os períodos arcaico, clássico e helênico foram caracterizados pela dominância de certos estilos de escultura.

O período arcaico foi dominado “por dois tipos de escultura em larga escala e sem apoio: o *kouros* masculino, um jovem nu em pé e seu equivalente feminino, a *kore*, uma jovem em pé vestida” (FARTHING, 2011, p. 48). O autor afirma que este período revela uma “influência egípcia na postura, no estilo linear e nas proporções” (p. 48). O período clássico “exibe um realismo mais convincente na rotação do torso e na representação dos músculos” (FARTHING, 2011, p. 49). Segundo o autor, no período clássico já é considerado o movimento nas formas da produção escultórica, diferindo-se do período anterior. Os exemplos de produção artística eram mais voltados aos templos e aos ritos (p. 49). A cerâmica tomou proporções mais importantes na sociedade, especialmente os vasos com pinturas em preto, que tomavam por tema os aspectos da sociedade, como funerais, competições esportivas e feitos militares (2011, p. 49). Outras variações na cerâmica são observadas na produção da época como a pintura vermelha, “que deu aos artistas mais oportunidades para desenharem e, por isso, tornou-se dominante” (FARTHING, 2011, p.49). No trabalho com mármore, “os artistas alcançaram um estilo de representação que transmite a ideia de equilíbrio e harmonia” (p. 50). O autor também diz que a razão, a ordem e a matemática eram buscadas pelos escultores, dentre eles Policleto (450 a. C. – 415 a. C.).

O período helenístico é extremamente ligado ao crescimento do poder na Macedônia, grande difusora da cultura grega. “A arte helenística provocou uma mudança na função da arte” (FARTHING, 2011, p. 51). Segundo o autor, agora com

as conquistas de Alexandre, o Grande e as guerras promovidas pelos seus sucessores fez com que a escultura servisse para embelezar palácios e casarões, transferindo a temática para os feitos militares e atos heroicos ligados à sociedade e não à mitologia (p. 51).

“O período helenístico testemunhou o fim do estilo clássico. As expressões faciais, anteriormente estoicas e sem emoção, ganharam contornos para expressar tormentos psicológicos e físicos” (FARTHING, 2011, p. 51). Até a rendição para os romanos, os escultores gregos voltaram-se para a península itálica, pela influência que a arte grega exercia na produção ocidental da época. O trabalho com bronze, mármore, cerâmicas e outros minérios encontrados na região influenciou os romanos na sua produção e temática. Farthing afirma que o bronze tornou-se mais prático por ser mais leve e fácil de transportar, além de suas possibilidades mais realísticas. Sobre as cópias romanas o autor explica:

Impressionado pelo naturalismo e pelos detalhes das esculturas gregas, um grupo cada vez maior de romanos abastados começou a colecioná-las. [...] Moldes feitos com base nos originais eram usados para criar modelos em gesso que se disseminaram pelo Império Romano, onde eram replicados em mármore ou bronze [...] A maior parte das antigas estátuas em bronze se perdeu ou foi fundida para originar novas esculturas ou se transformar em armas nas guerras [...] (FARTHING, 2011, p. 55)

Strickland afirma que a escultura na península itálica recebeu muita influência grega, principalmente durante a égide do império romano, onde apesar de semelhanças, houveram significativas diferenças. O estilo romano era caracterizado pelas máscaras em cera dos entes falecidos e a tradição da produção de bustos, que eram dispostos em prédios públicos em toda a Europa sob o jugo dos romanos. (1992, p. 17). “A arte romana foi influenciada pelos precursores etruscos e gregos, a tal ponto que, até o século XVIII pouca distinção se fazia entre as artes romana e grega” (FARTHING, 2011, p. 62). Porém, segundo o autor, nem todas as características romanas eram semelhantes a dos gregos, visto que os artistas romanos deram muito mais destaque à realidade do que ao idealismo grego (2011, p. 63).

A autora afirma ainda que as temáticas envolviam a política, o setor militar, porém o particular também. O povo aderiu a materiais mais baratos com a cera nas máscaras, que era “moldes totalmente factuais das feições do falecido, e essa tradução influenciou os escultores romanos.” (1992, p. 17) O relevo narrativo era bastante utilizado, aliado à arquitetura, como na Coluna de Trajano (106-113 d.C.).

Os romanos tinham similaridade aos gregos em quase todas as suas abordagens, com a religião, a guerra e o império temas muito comuns, porém ao invés de idealismo, o escultor romano era orientado a produzir obras com realismo, no caso de bustos de pessoas já falecidas como afirma Strickland (1992). Nobres e pessoas vivas eram retratadas jovens e um pouco idealizadas, e no império romano haviam escolas que reproduziam obras gregas, constituindo assim um tipo de ensino mais empírico. Questões teóricas sobre a arte ainda não eram formuladas, mas vale ressaltar que somente adultos entravam em contato com a linguagem da escultura. A escultura por ser produzida em materiais mais sólidos era apropriada a homens acima dos 16 anos.

Strickland também traz o fato de que o estatuário político, militar e monumental foi certamente o motor de produção dos romanos, que buscavam o naturalismo no passar dos séculos, desligando-se do idealismo helênico (1992, p. 17). Já Farthing (2011, p. 67) nos conta que os líderes romanos sabiam do poder que a arte tinha, e a produção de relevos, esculturas e a cunhagem de moedas exercia poder psicológico e apaziguador na população. As temáticas evocavam a prosperidade do Império ou a generosidade de seus líderes e generais, além das qualidades pessoais dos governantes, contudo, poucos nomes de artistas ou artesãos chegam até nossos dias, afirmando ser um trabalho manufatureiro subserviente ao império, como no Egito ou entre babilônios e assírios.

Na escultura Bizantina, o Cristianismo havia sido “legalizado” e a arte mais uma vez servia à religião, famosa por seus mosaicos e caracterizada pela união de arquitetura e escultura. Desta vez, a diferença é a influência oriental, de povos do Oriente Médio, dos próprios gregos e do norte da África, com a presença do marfim como afirma Strickland, onde além das figuras humanas altas e esguias, havia uma “mescla com a atmosfera mística oriental” (1992, p. 25). Temáticas cristãs empregavam o uso de mestres autorizados pela Santa Igreja para difusão do conhecimento, e mais uma vez os escultores deviam aprender o que deviam aprender, tradicionais nos materiais (mármore, diorito, granito ou cerâmica) sem identificação de grandes artistas, mas de oficinas onde rigidez da forma e geometria limitada eram pautas muito abordadas. Outro ponto é o acréscimo do marfim na confecção de objetos e no trabalho em relevo. “Ele estava presente em valiosos objetos feitos para

uso religioso e secular, com ícones, estojos [...], dípticos consulares [...] e esquifes” (FARTHING, 2011, p. 75). Os bizantinos mais foram conhecidos pelos ícones na pintura (tópico que não será abordado neste capítulo) do que pelo trato no tridimensional, na escultura.

Paralelamente aos bizantinos na Europa, os pré-colombianos (civilizações oriundas das Américas anteriores à chega de europeus) e africanos centraram sua produção na religião e nos aspectos da vida ligados ao divino. “A arte tinha importância vital para a sociedade tribal. Numa vida de incertezas, esperava-se que esses objetos apaziguassem a natureza e ajudassem a sobrevivência da tribo.” (STRICKLAND, 1992, p. 20). Já para Farthing, “a arte desse período se manifestava principalmente sob a forma de objetos para uso cotidiano, feitos em barro, pedra ou osso” (2011, p. 34). Outras civilizações mais antigas como os Olmecas (1400 a.C. – 400 a.C.), usavam o basalto para monumentos, a pedra ou mesmo o jade para entalhes (p. 34). Talvez uma das civilizações mais populares conhecidas, os Maias, têm sua arte conservada até os dias atuais. Farthing explica que os maias produziam “vasos de cerâmica policromática, estatuetas em terracota, modelos em barro e estuque, entalhes em madeira, obsidiana, osso, conchas, jade e pedra” (p. 35).

Outras civilizações, mais ao sul, como os chavin, foram conhecidos pela habilidade com metais. “O povo chavin é conhecido pela habilidade em fundir e moldar os metais, inclusive ouro, e também se destaca pela cerâmica, os entalhes e as esculturas [...]” (FARTHING, 2011 p. 35)

Segundo Strickland, vários povos como Astecas, Maias, Incas, Navajos, Hopis, Kiwakiutl e Esquimós fabricavam desde máscaras mortuárias e xamânicas, ídolos em madeira, canoas, obeliscos mortuários, e trabalhos em relevo com ouro além do trabalho da metalurgia avançado no império Inca. (1992, p. 20). Sendo um ofício artesanal o ensino centrou-se no empirismo e na tradição religiosa.

No continente africano (que exerceu influência sobretudo no modernismo do séc. XX), os entalhadores alongavam as formas, rejeitando o figurativismo e preferindo formas cilíndricas que evocassem o divino e agradassem as deidades. Muitos entusiastas europeus aderiram as máscaras africanas na posteridade, como os cubistas e os fovistas, segundo Strickland, (1992). Vale ressaltar que os materiais

de predileção dos tribais são os de maior assimilação e abundância, como madeiras nobres, marfim, couro, pedras e ossos. Na Europa, a escultura em especial desenvolveu-se pífia tecnicamente graças à Igreja Católica, que direcionou o foco para a “salvação e a vida eterna, desapareceu o interesse pela representação realística do mundo” (STRICKLAND, 1992, p. 24). O período conhecido como românico dentro da arte e o próprio período Gótico estagnaram a escultura dentro de um ofício qualquer como o de um ferreiro ou cavaleiro, ensinando em oficinas e com trabalho ligado ao clero e a nobreza. A escultura alongou a forma no período gótico, e personificações do inferno foram algumas abordagens (com as gárgulas).

O período românico, segundo Farthing, foi fortemente influenciado pela arte e arquitetura romana, mas com o acréscimo de influências que vão desde o Egito até a Escandinávia (2011, p. 108). Outro fato que intensificou a produção de relevos, foi a peregrinação dos fiéis, fazendo com que “os mosteiros e os templos que eles visitavam também se tornassem mais ornamentados” (2010, p. 109).

Especificamente no período românico, Strickland (1992) explica que o trabalho em pedra intensificou-se buscando os espaços maiores na arquitetura pela quantidade de fiéis crescente, além do uso de dioramas evocando o Juízo Final e o temor a Deus como regulador da fé, e esculturas ligadas à arquitetura das catedrais românicas, além do uso das abóbadas e arcos romanos. Semelhante à característica românica, os góticos vinham de uma tradição religiosa nos seus temas, como nas “paredes externas das catedrais que contavam histórias bíblicas esculpidas” (STRICKLAND, 1992, p. 29). Por muito tempo no estilo gótico, as representações compreendiam a parte frontal das esculturas, sobressaindo-se em paredes e colunas. Strickland diz também que após as descobertas de escritos de Aristóteles, o corpo passou a ser representado pelos escultores góticos na sua totalidade de vistas, bem como a carne apresentou naturalidade, representando uma espécie de templo da alma (1992, p.29).

O período gótico contém uma produção e um ensino ligados estreitamente à religião, e a temas que não beneficiavam o escultor como artista independente afirma Farthing. Para ele “personagens e cenas religiosas eram os principais temas do período” (2011, p. 129). Oficinas de artesãos que serviam a interesses religiosos são os principais produtores, passando hereditariamente ou não seus ofícios que seguiam

padrões impostos e coletivos. A partir do período do Renascimento é que surgem outras estéticas e muitos nomes, abrindo um novo campo visual para a escultura. O período gótico também marca uma influência visível dos Bizantinos e a combinação que os escultores fizeram dos conceitos antigos com os novos progressos do realismo, segundo Farthing (2011, p. 119).

Por volta do ano 1400 a escultura volta a se propagar e desenvolver, com a descentralização da produção, colocando o homem (antropocentrismo) como centro do universo e não Deus. O período conhecido historicamente como Renascimento, trouxe “novos conhecimentos técnicos, como o estudo da anatomia [...]”. (STRICKLAND, 1992, p. 32). A cidade de Veneza era lar de escultores como Tulio Lombardo e Antonio Lombardo, “mais preocupados do que os pintores com o desejo da Renascença Italiana de recriar o mundo clássico” (FARTHING, 2011, p. 165).

Florença foi o centro mais importante para escultores italianos como Michelangelo Buonarotti, Donatello e Verocchio que popularizaram o estilo renascentista de esculpir. Vale ressaltar que em diversos focos a escultura se desenvolveu de forma independente. Mas foi na Itália que a difusão aconteceu de forma mais forte, sendo cada grande mestre (uns anônimos e outros não) rodeado de discípulos. Segundo Strickland, o primeiro expoente da escultura italiana no período foi Donatello, acrescentando o *contraposto*, recapitulando a escultura clássica greco-romana (1992, p. 33).

Durante as fases do Renascimento, seja em qualquer polo europeu, o figurativismo veio sendo cada vez mais construído, sejam em monumentos sacros ou encomendas da elite (ou nobreza). Na Itália, Farthing afirma a importância de Donatello (Donata di Niccoló di Betto Bardi, 1386-1466), pois o artista trabalhava com nus, estatuas despidas de suporte e em larga escala (2011, p.151)

A exemplo disso vem a história de Michelangelo de Buonarotti, famoso escultor a serviço da Igreja por muito tempo. Strickland afirma que para ele, a escultura era a mais divina das artes, pois Deus havia criado os humanos a partir do barro, e o trabalho do escultor era libertar a vida que estava contida na pedra, mármore. Sua característica mais marcante era a do talho direto em bloco único, no qual não podia suportar erros. (1992, p. 36) Durante este período, o status de artista subiu e muitos

mestres proliferaram seu conhecimento e logo características pessoais e estilizadas surgiram, ao contrário do início da escultura na humanidade, como nos egípcios, onde padrões deveriam ser rigidamente seguidos. “Os artistas da Alta Renascença compartilhavam da filosofia humanística que colocava o homem e as realizações da Humanidade no centro de todas as coisas” (FARTHING, 2011, p. 173), significando uma postura em que o homem era a medida de tudo.

Mudanças políticas e religiosas acometeram a Europa do século XVII, as quais transformariam a arte. “O cristianismo ocidental foi dividido e a Igreja Católica tentou recuperar sua autoridade combatendo a fé protestante” (FARTHING, 2011, p. 212), iniciando assim uma Contrarreforma que enfatizou as ideias religiosas, usando, segundo o autor, “exatidão na representação de narrativas bíblicas e com obras que podiam despertar um fervor religioso renovado” (2011, p. 213). O primeiro escultor a promover o estilo foi Annibale Carracci (1560-1609), que segundo Farthing, fundou um centro de ensino em artes juntamente com seu irmão e seu primo, a fim de estabelecer os conceitos do período, como a realidade, exatidão e estudo dos estilos clássicos (p. 213). A obra de Carracci apresenta movimento e dinamismo, vestes esvoaçantes e um compromisso com o realismo e os fundamentos da escultura clássica.

O escultor Gianlorenzo Bernini (1598-1680) foi de suma importância para a escultura do seu tempo pois ajudou na consolidação da estética da escultura no período Barroco. O escultor “diferentemente de Michelângelo com seu ‘Davi’, em que a força é puxada para cima, Bernini extrai da pedra o movimento tensional e captura o momento de tensão máxima” (STRICKLAND, 1992, p.48). A escultura de Bernini difere das outras de sua época, como o estatuário monumental figurativo difundido e sistematizado em busca da eficiência, graças ao espiralado que caracteriza a tensão tanto em seu “Davi” que comprime os lábios, quase que querendo libertar a emoção contida, evidenciando o período ao qual viveu e exerceu sua profissão. Sua obra-prima é o “Êxtase de Santa Tereza”, que unia pintura, arquitetura e escultura buscando a emoção nos fiéis que visitaram a *Capella Cornaro* em Roma. Segundo Strickland, Bernini “tentava induzir os fiéis a uma intensa experiência religiosa, lançando mão de todos os artifícios operísticos para criar um ambiente totalmente artístico na capela” (1992, p. 48). Essas afirmações nos mostram que mesmo no século XV, as obras de

escultura exerciam função sacra ou ornamental e talvez até educativa a quem quer que apreciasse sua composição e técnica, além do virtuosismo empírico imperar no modo de avaliação da arte.

O período que sucedeu o barroco foi conhecido como rococó, “estilo decorativo e leve” (FARTHING, 2011, p. 250). Ao contrário do Barroco, em que a força do mármore e de materiais mais expressivos era suporte comum, segundo Farthing (2011, p. 251), o rococó costumava ser expressado na decoração de interiores e nas peças de porcelana, apesar de existirem exemplos do uso de mármore, na obra de Etienne-Maurice Falconet (1716-1791). As esculturas produzidas neste período da história da Arte “refletem a preocupação do rococó com o amor romântico e, em geral, ilícito” (FARTHING, 2011, p. 251).

Aos poucos, o rococó deu lugar ao movimento chamado de neoclássico. A escultura exerceu muita influência para as bases ideológicas do Neoclassicismo na França do século XVIII. Strickland afirma que, a estatuária trazida do Partenon na Grécia para Londres deixou cada vez mais intensa a paixão pela glória da Grécia e a grandeza do Império Romano (1992, p. 68), visto que a pintura greco-romana não foi conservada em sua totalidade. No entanto, a razão grega foi base deste período artístico, tanto na escultura, como na arquitetura e pintura na Europa, segundo a autora. Farthing diz que os principais nomes foram Antonio Canova (1757-1822), Bertel Thorvaldsen (1768-1844) e John Flaxman (1755-1822). Segundo o autor, Canova desenvolveu seu estilo com base na grandiosidade grega e nos aspectos dramáticos da mitologia, ao passo que o Flaxman era o oposto, controlado e simples, além de ser reconhecido pela linearidade e clareza de seus relevos (2011, p. 261).

Já nos Estados Unidos, uma república recém-formada, o neoclássico atingiu um poder de influência interessante, mas não se firmou, graças ao pragmatismo da população. A escultura ficaria em segundo plano por lá, mas, “figuras antigas em estilo idealizado, clássico, também estavam na onda” (STRICKLAND, 1992, p. 72). Ao contrário da Europa, a Igreja não patrocinava artistas e não haviam monumentos ou uma arquitetura expressiva.

A maior parte dos colonizadores era de fazendeiros, preocupados com a sobrevivência e mais interessados em utilidade do que em beleza. Eram de origem trabalhadora, dificilmente do tipo que patrocina obras-de-arte. A Igreja não praticava o patronato [...] Mas a escultura era praticamente

desconhecida, com exceção da estatuária para cemitérios. (STRICKLAND, 1992, p. 72)

Há um período na história da arte, no início dos movimentos artísticos contra o academicismo, em que a escultura não teve tanto peso quanto a pintura, que formou grandes nomes e tendências. O impressionismo é uma técnica específica na qual a escultura não consegue encaixar-se, pois um de seus princípios, segundo Strickland, é a representação pela impressão imediata da luz e cor (1992, p. 96). O nome mais famoso a utilizar da tridimensionalidade foi o de Edgar Degas (1834-1917), que ao fim da vida, quase cego, sendo que “ele dependia do toque para moldar figurinos de cera de dançarinas e cavalos, que foram copiados em bronze após a sua morte.” (STRICKLAND, 1992, p. 107)

Enquanto o ensino acadêmico continuava empiricamente moldando quase “artesãos” que trabalhavam com estatuária sepulcral e relevos arquitetônicos, na Europa surge o nome de Auguste Rodin (1840-1917). Tido como o primeiro escultor modernista de fato, pois segundo Strickland (1992), “foi o único a fazer reviver a escultura como meio digno de um artista original” (p. 110). Segundo a autora, a recusa de ingresso na École des Beaux-Arts foi um dos fatores que o fizeram rejeitar o academicismo, acarretando uma mudança na estética e na produção da escultura.

O neoclássico que trouxe uma volta à idealização helênica foi confrontado com o realismo da obra-prima de Rodin, a *Idade do Bronze* (1876). Strickland afirma que sua reputação cresceu graças a seu estilo naturalista, acusado mesmo de utilizar moldes vivos para a confecção das suas esculturas (1992, p. 110). Segundo a autora, “Rodin se recusou a usar modelos profissionais congelados em posturas estúpidas” (1992, p. 110), preferindo modelos vivos para captar movimento e ação. “O corpo em movimento era o meio de Rodin expressar emoção” (p. 110). Sua importância contra o academicismo foi evidenciado pela autora também, que afirma que “Rodin revolucionou a escultura do mesmo modo que seus contemporâneos impressionistas fizeram com a pintura” (1992, p. 111). Juntamente a figura de Rodin, Camille Claudel (1864-1943) foi contemporânea do escultor e colaborou com suas obras. Strickland afirma que “Claudel era excelente em anatomia, de modo que contribuía com as mãos e os pés das obras de Rodin” (1992, p. 110). Além de sua contribuição na obra, ela era modelo e amante do artista, sendo que mantiveram relacionamento por quinze anos, que segundo Strickland (1992, p. 110), era instável e tempestuoso, graças ao

desejo de Rodin pelas suas modelos e as traições constantes por parte do artista. Claudel desenvolveu transtornos mentais “até que seu irmão a colocou num asilo, onde ela passou os últimos quarenta anos de vida” (STRICKLAND, 1992, p. 110).

O modernismo teve início no começo do século XX, e a escultura recebeu diversas mudanças estéticas notáveis. “Não há uma característica única que defina a escultura modernista: na verdade, ela é um ponto de inflexão na busca dos escultores por descobrir o que era a sua arte [...]” (FARTHING, 2011, p. 444). As mudanças aconteceriam na representação e suas concepções, no espaço e na forma das obras, no volume, e chegando aos materiais e técnicas, segundo o autor.

Na virada para o século XX outro expoente surge na escultura modernista: Constantin Brancusi (1876-1957). Ao passo que Rodin dispunha de características figurativas em sua obra, Brancusi foi mais expressivo no uso de formas simples. Strickland afirma que ele “via a realidade em termos de poucas formas básicas, universais: ovo, seixo rolado, folha de grama” (1992, p. 133). A produção escultórica ocidental inaugura uma estética não-figurativa, abstrata, além do trato com outros materiais, como o ferro, sem deixar de utilizar meios tradicionais (mármore, cerâmica, moldes em bronze ou metais nobres) que até o neoclássico eram os utilizados. Farthing usa Brancusi como exemplo do período, já que segundo o autor Brancusi “desenvolveu um estilo escultural altamente simplificado, no qual detalhes supérfluos, como roupas, características faciais definidas e membros, foram removidos” (2011, p. 375). O autor também cita Amedeo Modigliani (1884-1920), que ao conhecer a figura de Brancusi interessou-se pela escultura. Porém, abandonou a técnica por problemas financeiros e de saúde (p. 375). Brancusi, segundo Farthing, inovou ao produzir no talho direto feito pelo próprio artista e não por artesãos, “cortando o próprio bloco da matéria-prima” (p. 444)

Muitos pintores eram adeptos da escultura, porém o mais notável no século XX talvez tenha sido Pablo Picasso, que mesmo sendo mais reconhecido na pintura, segundo Strickland (1992), revolucionou a escultura com a mesma força que exerceu na pintura, transformando quaisquer materiais em esculturas, rompendo a tradição da escultura em moldes de argila ou talho direto em pedra utilizando materiais como restos de bicicletas, papéis e colagem (p. 137). “Usando materiais cada vez mais robustos, a influência da colagem se difundiu em obras tridimensionais, fazendo com

que o cubismo literalmente ‘abrisse’ a escultura” (FARTHING, 2011, p. 391). As obras que exemplificam o trabalho de Picasso são *Guitarra* (1912) e *Cabeça de Touro* (1942). Picasso revolucionou a escultura do século XX, pois segundo Farthing, “aplicou princípios cubistas a um objeto tridimensional, rompendo-o e recompondo em planos fragmentados” (2011, p. 445).

O futurismo, que na figura de Umberto Boccioni (1882-1916) trouxe para a arte uma oposição aos movimentos que voltavam-se para o passado, reeditando seus ideais ou os refutando. Strickland (1992) diz que o artista foi quem “conclamou os pintores a renunciar à arte do passado pelos ‘milagres da vida contemporânea”” (p. 139). Segundo a autora, Boccioni teve uma obsessão pela escultura, envolvendo a velocidade das pinceladas de suas pinturas dentro dos volumes, tendo como principal exemplo sua obra *Formas Únicas de Continuidade no Espaço*, que evocavam as características do movimento futurista como a velocidade da posição da escultura no espaço além da caracterização abstrata antes vista no cubismo (1992, p. 139).

A relação da arte com a própria arte, tanto em relações idealísticas como em inovações técnicas ocorre até dias atuais cerceada por inúmeros exemplos, ao passo que na Rússia do início do século XX, essa relação intensificou-se também com a ascensão das classes operárias. Nas palavras de Strickland (1992, p. 140), “os artistas russos mais ousados promoveram uma revolução não só artística, mas também social”. Na escultura chamada de “construtivista” pelos artistas, o nome mais importante foi o de Vladimir Tatlin (1885-1953). Ligados à emergência do povo e à indústria, criava suas esculturas com “o uso de materiais industrializados como vidro metal e plástico em obras tridimensionais” (STRICKLAND, 1992, p. 140). A produção, parafraseando a autora, havia absorvido as formas quebradas do Cubismo e adotado as imagens sobrepostas ligando-as com a agitação da vida moderna do Futurismo (1992, p. 140).

Tatlin ao ter contato com a obra de Picasso, plantou as sementes do que viria a ser o construtivismo na Rússia. A produção do artista, segundo Farthing (2011), deu ênfase em materiais cotidianos e industriais, recebendo influência da sociedade russa em transformação do início do século XX (p. 401). O autor cita que outro artista importante foi Naum Gabo (1890-1977), pois “explorou as possibilidades de construção de espaço sem representar massa usando materiais em folha, como

papelão, madeira de compensado e ferro galvanizado, o que resultou em trabalhos como *Cabeça de mulher*” (2011, p. 401). Gabo também desenvolveu um método ao qual deu nome de “estereométrico”, rompendo com a concepção de escultura como objeto fechado de massa, segundo Farthing (2011, p. 445).

A arte revolucionava-se a passos largos, cada vez mais abstraindo as formas e inovando-se esteticamente. O grupo De Stijl (O Estilo), apresentou poucos escultores, sendo o mais notável Georges Vantongerloo (1886-1965), “que era pintor, escultor e arquiteto, juntou-se grupo quando de sua criação e uma vez declarou: ‘Não há necessidade de expressar a arte em termos de natureza. A arte pode muito bem ser expressa em termos de geometria e ciências exatas’” (FARTHING, 2011, p. 407). Suas composições abstratas mesclavam geometria, arquitetura e materiais antigos, como o arenito em *Inter-relação de volumes*.

Marcel Duchamp (1887-1968), criou um novo conceito de arte que instaurou seus ideais como importantes até o século XXI. “Para Duchamp, a concepção da obra-de-arte era mais importante que o produto acabado” (STRICKLAND, 1992, p. 148). A autora diz também que, juntamente com o movimento dadaísta, Duchamp cunhou o termo *readymade*, ou seja, arte pronta, tendo sua principal obra, *Fonte* (1917), um urinol com a assinatura de *R. Mutt*, sacramentando o desafio ao academicismo e ao jeito de produzir uma obra tridimensional, visto que a escultura não precisaria ser apenas uma produção artística inventiva, mas também apropriada (1992, p. 148). Farthing (2011), explica também que o “dadaísmo europeu questionava o propósito da arte e seu valor cultural” (p. 411). A produção europeia sofreu mudanças constantes no século XX, com cada “ismo sobrepondo-se a outro e não dando conforto idealístico ao mundo da arte.

Por volta do início dos anos quarenta, o Expressionismo Abstrato organizou-se como movimento artístico. Segundo Strickland (1992) mudando o epicentro da arte para os EUA, que vinham passando por um processo de inovação tardio (p. 158). A autora também diz que ao passo de ter ideais anárquicos semelhantes aos dadaístas e surrealistas europeus, haviam algumas disparidades, a mais notável sendo a confiança no instinto para a composição das obras (1992, p. 158). Dentro da escultura, o norte-americano Ibram Lassaw trouxe além da recusa ao figurativismo, o trato com “grades abertas e treliças de metal” (p. 161). Já Farthing nos diz que a escultura tomou

caminhos estilizados e abstratos, principalmente na Inglaterra com os nomes de Henry Moore (1808-1896), que no século XIX, deixou “a escultura representativa vitoriana e flertou com o cubismo antes de passar a criar obras modernistas cada vez mais abstratas” (2011, p. 445). A também britânica Bárbara Hepworth (1903-1975) foi fundamental no século XX, pois juntamente a Moore, redefiniu as bases escultóricas inglesas, pois “era entusiasta do entalhe direto, embora preferisse as formas abstratas às representativas” (p. 446). Hepworth, concentrou-se nas formas entre espaço e massa, e também respeitando a forma orgânica da madeira que entalhava, e no final dos anos 1930, trabalhava com núcleos côncavos de modo que ela usava “a luz para tornar ‘vitais’ as suas obras” (p. 446).

A escultura que se disseminou após a Segunda Guerra Mundial teve como característica dominante a experimentação. Strickland nos diz que além do trabalho com novos materiais e novas técnicas, a abstração e a experimentação faziam parte da tendência (1992, p. 164). As temáticas pessoais ganharam força também, como na obra de Henry Moore (1898-1986), sendo seu trabalho reconhecido pelas “figuras reclinadas, mãe e filho e família” (STRICKLAND, 1992, p. 164). Novas formas escultóricas como os “móviles”, desenvolvidas por Alexander Calder (1898-1976), são frutos da experimentação dos artistas. Sobre os móveis:

Calder teve essa ideia quando, em visita ao estúdio de Mondrian, viu os retângulos coloridos colados nas paredes e quis fazer ‘Mondrians se mexendo’, segundo ele. Conseguiu em 1932, usando discos e folha de metal pintados de preto, branco e cores primárias suspensos em arame e madeira (STRICKLAND, 1992, p. 164)

Segundo a autora, Calder trouxe uma nova percepção à escultura, visto que seu plano era evocar prazer e surpresa, ao invés de utilizar blocos maciços e pesados mais comumente adotados pela escultura abstrata do século XX (p. 164). Para Farthing, Calder “imaginou suas esculturas verticais suspensas, cinéticas e coloridas, feitas de placas geométricas de metal, hastes e arame” (2011, p. 447). Com a suspensão das esculturas, ele criou também o movimento delas, “utilizando motores para gerar movimento as peças [...]. Mas ele foi o primeiro a criar esculturas suspensas em arame que se moviam pela ação do vento e das correntes de ar” (p. 447).

Sobre o trabalho com aço industrial, um grande expoente da cena de Nova York foi David Smith (1906-1965). Ele mesmo sem formação em escultura, trabalhava com

peças metálicas de máquinas em peças lineares e abertas, visto que havia aprendido a produzir na linha de produção automobilística (p.165). Segundo Strickland (1992), ele “chamava seu local de trabalho *Terminal Iron Works* (Oficina Metalúrgica Terminal), porque mais parecia uma oficina cheia de máquinas do que um estúdio de artista” (p. 165). Louise Bourgeois (1911-2010) e Louise Nevelson (1900-1988) são escultoras importantes na arte do século XX. A primeira, segundo Strickland, “quebra as tradições com seus trabalhos em madeira”, enquanto Nevelson produzia um tipo de parede esculpida que “consistem em cubículos abarrotados de refugos de carpinteiro: pilares, balaústres, remates, moldes” (1992, p. 165).

A escultura teve papel importante no movimento que ficou conhecido como Arte Povera, no qual os artistas rejeitavam “as reflexões vazias da pop art sobre o consumismo e a produção de massa” (FARTHING, 2011, p. 516). As influências intelectuais do movimento baseiam-se nos excertos de semiótica de Umberto Eco (1932-2016), e semelhantemente ao minimalismo, “afirmava o valor intrínseco dos materiais, mas por razões diferentes” (p. 517). Exemplos de obras que envolviam a escultura e davam a ela mais que um significado visual é *Vênus dos trapos* (1967, 1974) de Michelangelo Pistoletto (1932), que envolvia uma escultura de deusa romana frente a uma pilha de trapos e *Objeto, esconda-se* (1968) de Mario Merz (1925-2003), que faz uma ligação da vida nômade e da natureza com a vida cotidiana através de materiais artificiais e naturais em forma de iglu. Segundo o autor, o evento terminou durante a década de setenta graças a organizações terroristas.

A arte conceitual surgiu nos anos sessenta, questionando o “que era arte e sobre como os museus atestavam a autenticidade das obras de arte” (FARTHING, 2011, p. 500). O autor cita nomes como Marcel Duchamp e Piero Manzoni (1933-1963) como expoentes. Não só na escultura, mas novos tipos de objetos tridimensionais modelados, esculpidos ou apropriados fizeram parte da produção artística, no caso das instalações que segundo Farthing (2011), tornaram-se uma forma de arte de três dimensões transformando um ambiente e não somente uma forma apropriada ou produzida (p. 505). Ele também nos traz um conceito mais amplo, que envolve os sentidos e não apenas a parte visual humana, tendo como exemplo artista de renome: Olafur Eliasson (1967), Richard Wilson (1953), Christo (1935) e Jeanne-Claude (1935-2009).

O movimento Minimalista teve sua base na escultura. Nos anos 1980, “seus fundadores foram escultores americanos, como Donald Judd, que definiu o Minimalismo como ‘se livrar daquilo que as pessoas costumavam achar essencial à arte’” (STRICKLAND, 1992, p. 177). Segundo a autora, o movimento foi uma reação a movimentos como Expressionismo Abstrato e à Pop Art, eliminando a personalização do consumismo, instaurando um legado de “formas mecânicas frias para o espectador fazer delas o que os artistas fariam” (1992, p. 177). Strickland também nos diz que para esses escultores o que garante intensidade é a forma mínima, eliminando detalhes forçando a atenção do espectador, indo em contrapartida aos artistas anteriores que evocavam algum sentimento nos espectadores, a ausência deles nessa arte é que caracteriza o movimento. Donald Judd, Carl Andre e Dan Flavin. Segundo Farthing (2011, p. 520) “esses artistas minimalistas criaram objetos simplificados em que não se fazia uma tentativa de representação ou de ilusão”.

Outro movimento que envolve a escultura com intensidade é chamado de Land Art, que “surgiu como uma entre várias tendências artísticas na busca por novos materiais, temas e lugares para a prática e a exibição artística” (FARTHING, 2011, p. 532). O autor também explica que a Land Art é uma prática que envolve a monumentalidade tendo a natureza como suporte e também “compreende grandes esculturas em meio à paisagem” (p. 533) como na obra de Nancy Holt (1938) *Túneis do Sol* (1973-1976) e na de Richard Serra (1939) *Uma placa para o Ruhr* (1998).

Ao entrar na década de 1980, a arte encontrou-se em estado de fluxo, como diz Strickland (1992, p.190). O processo de reinvenção é contínuo e a escultura se reafirma cada vez mais, porque “os materiais e os formatos são tão variados quanto os temas e admitem formas alternativas, como a arte performática, gêneros híbridos, como a arte derivada da fotografia, e continua se multiplicando” (STRICKLAND, 1992, p. 190). A apropriação, segundo a autora, é presente, “correndo tanto à história da arte e à mitologia quanto à comunicação de massa” (p. 190). A escultura dentro da pós-modernidade fez desaparecer o conceito de escultura sobre um pedestal, para ser admirada, e solidificou o uso de materiais industriais e industrializados. Para Strickland (1992), exemplos hoje são infindáveis: Mario Merz “usa borracha, jornais, fardos de feno e tubos de neon [...]” (p. 193); John Chamberlain e Cesar Baldaccini “encontraram verdadeiros tesouros nos cemitérios de automóveis” (p. 193); Alfredo

Jaar, trouxe instalações que parecem “ambientes de fantasia, eu lembro jardins coloridos subaquáticos, da americana Judy Pfaff” (p. 193).

Quanto à escolha do artista em seguir na escultura semiabstrata ou totalmente não-figurativa, fica em caráter subjetivo. Nancy Graves usa o bronze em “explosões lúdicas de formas estranhamente enxertadas, como folhas de lavanda e leque de palmeira rodopiando no ar” (STRICKLAND, 1992, p. 193). Porém, a arte figurativa não perde espaço afirma Strickland, na obra de Kiki Smith, “que baseia sua escultura no corpo humano, ‘nosso veículo primário para experimentar a vida’” (1992, p. 193).

A escultura ao longo da história serviu ao interesse de governos e religiões, só para se deslocar deste centro e reaproximar-se dele, configurando um processo contínuo de mutação. Durante alguns séculos, a estatuária monumental foi o nicho em que os escultores sobreviveram, mas entrando em tempos de arte contemporânea, vemos a possibilidade de materiais, técnicas e leituras politizadas e polêmicas, que dão à tridimensionalidade hoje, papel ativo no cenário artístico nacional e internacional. Farthing cita os Jovens Artistas Britânicos ou *Young British Artists (YBA)*, não como um movimento postulado por um manifesto, mas como uma prática diversa que envolve todos os suportes possíveis que gera “um debate sobre o que constitui uma obra de arte” (2011, p. 557). Nomes como o de Damien Hirst (1965) trazem no conceito de tridimensionalidade uma tendência em gerar polêmicas, a exemplo de sua obra de 1991 chamada de *A impossibilidade física da morte na mente de alguém vivo*, constituída de uma carcaça de tubarão dentro de um aquário com formol.

Hoje a tridimensionalidade não é apenas um conceito de produção modelada, esculpida, talhada ou moldada, mas uma ideia de produção que envolve apropriação e polêmica fazendo com que os escultores sejam, segundo Farthing (2011, p. 557) “conhecidos individualmente como artistas, e não como parte de um movimento”. A escultura é uma das formas do homem constituir-se como ser humano, expressando características da sociedade em que vive, das ideias que compactua e dos materiais que são possíveis no ambiente em que vive. As ideias apresentadas neste capítulo confirmam a complexidade e a importância da tridimensionalidade para o conhecimento humano. Porém, ainda não há um estudo extenso que explique detalhadamente como esse conhecimento é desenvolvido pelo ser humano (mesmo

sendo apresentados neste estudo dois teóricos que aprofundaram-se aspectos do desenvolvimento escultórico).

Nos deparamos com uma vasta bibliografia de autores que dedicaram seus estudos ao desenvolvimento do desenho, como Henri Luquet, cuja teoria será aqui explicada, baseando a análise do estudo. Para a escultura, temos Claire Golomb e Rudolf Arnheim que contém estudos mais aprofundados, sendo a primeira especificamente na arte infantil, enquanto o segundo utiliza o que chama de “arte dos adultos” para explicar o desenvolvimento da escultura, utilizando exemplos da história da arte. Golomb ao contrário de Arnheim traz estudos detalhados da produção das crianças.

3. O DESENVOLVIMENTO EXPRESSIVO

3.1 O DESENHO

O desenho é parte do estudo que embasa a pesquisa empírica deste trabalho. A teoria de Georges-Henri Luquet é explicada de maneira sucinta, para o entendimento das análises que relacionam o desenho e a escultura na compreensão da linguagem tridimensional.

3.1.1 Estágios do desenvolvimento do desenho de Georges-Henri Luquet

O primeiro estágio é o realismo fortuito, ou seja, imprevisto, não-planejado e esse estágio é dividido em desenho involuntário e desenho voluntário. No desenho involuntário, a criança marca por prazer, sem a intenção de representar, por movimentos circulares e gestos a esmo. Luquet (1969, p. 136) explica que “os movimentos da mão explicam como a criança os executa sem que correspondam a uma utilidade”, isto é, que para um adulto estes traços são involuntários e sem sentido “mas para a criança é um produto de sua atividade, uma manifestação da sua personalidade, uma criação” (p. 136). A consciência da criança como criadora origina o prazer na atividade de desenhar, mas não caracteriza uma intencionalidade, segundo o autor.

No desenho voluntário, já se iniciam os processos de representação, a anunciação do desenho (intenção) bem como a interpretação. A transição do desenho involuntário para o voluntário “faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e parte voluntários” (LUQUET, 1969, p. 141). O que caracteriza essa mudança na compreensão do próprio desenho pela criança é a “analogia entre alguns dos seus traçados e um objeto real; considera-o então como uma representação do objeto, e enuncia a interpretação que lhe dá” (LUQUET, 1969, p. 139). Muitas vezes a criança anuncia seu desenho e acaba tendo outro resultado, mudando a interpretação no final, ao identificar semelhança com alguma forma já conhecida, afirmando ser a mãe, o pai, irmãos ou mesmo animais.

O segundo estágio é o realismo falhado, no qual a criança deseja ser realista. Segundo Luquet (1969, p. 147) “esta intenção choca ao princípio com obstáculos que dificulta sua manifestação. O desenho quer ser realista mas não chega a sê-lo”. Esse

estágio é caracterizado pela incapacidade sintética, ou seja, o desenho não é organizado em uma estrutura, pois a criança enche o desenho com coisas isoladas e que não se relacionam entre si, por não saber “dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria” (LUQUET, 1969, p. 147). “Acontece que os elementos que na realidade são tangentes aparecem representados disjuntos” (LUQUET, 1969, p. 153). As imperfeições no desenho do realismo falhado, são causadas por alguns fatores segundo o autor, como a falta de espaço e de coordenação das mãos para parar de riscar no momento correto, configurando assim uma deficiência técnica (p. 151).

O terceiro estágio que Luquet traz é chamado de realismo intelectual. O realismo da criança, segundo o autor, é diferente do adulto, visto que para o adulto, o realismo deve ser fotográfico e idêntico a cena; para a criança, Luquet diz que: “para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis [...] e, por outro lado, deve dar a cada um desses pormenores a sua forma característica, a que exige a exemplaridade” (p. 159). O autor também afirma que além dos elementos invisíveis, que são apresentados por estratégias, os elementos abstratos também são representados, “que só têm existência no espírito do desenhador” (p. 160).

Luquet também afirma que a criança inventa os seus processos com espontaneidade, respeitando a característica principal o realismo intelectual que é “pôr em evidência, deixando a cada um a sua forma característica [...] o maior número, senão a totalidade dos elementos essenciais do objeto representado” (p. 164).

Luquet chama a primeira estratégia de transparência: o desenho mostra o oculto do objeto, como peixes em um lago, ou uma casa sem paredes, com móveis e pessoas dentro dela, isto é, acontece a “representação desses elementos como se aqueles que os ocultam, tornados transparentes, permitissem vê-los” (p. 166-167).

A descontinuidade é a separação intencional, para melhor mostrar os elementos, estes que estariam unidos, como um homem sobre um cavalo e com um chapéu, onde são todos desenhados separadamente. Nas palavras de Luquet, “consiste, por formas diversas, em destacar um do outro os pormenores de um desenho que na realidade se confundem e se ocultam” (1969, p. 164). O autor diz também que “os cabelos dos bonecos ou os pelos dos animais são representados individualmente” (p. 164-165).

A planificação, segundo Luquet é um processo mais difícil. A criança tenta representar a tridimensionalidade, mas ainda não se tem o conhecimento dos códigos da perspectiva, como na representação mais comum das casas, onde dois lados estão no mesmo plano. Nas palavras do autor “consiste em representar o objeto em projeção no solo, como se fosse visto em linha reta” (1969, p. 171).

O rebatimento, segundo Luquet, mostra dois lados de uma cena, o que pode ser espelhado, ou circular, sendo esse “processo aplicado sobretudo ao que poderíamos chamar os suportes dos objetos [...] e que consiste em rebatê-los de cada lado do corpo como se lhe estivessem unidos por um eixo, à volta do qual se poderia fazê-los girar” (1969, p. 172). Por exemplo, na representação de dois lados da rua.

O processo que muda a posição do desenhista no momento da produção é chamado de mudança de ponto de vista pois acaba dando mais de um tipo de perspectiva à imagem. Luquet (1969), diz que o mais notável é este processo porque “a criança recorre a todos simultaneamente no mesmo desenho” (p. 178), isto é, mistura as estratégias anteriores em apenas uma.

O último estágio formulado por Luquet é chamado de realismo visual, “que leva a criança, depois de ter ela própria inventado o realismo intelectual como modo de representação gráfica, a abandoná-lo não menos espontaneamente para o realismo visual característico do desenho adulto” (p. 187). O realismo intelectual se torna insuficiente para as crianças, pois as estratégias técnicas estão desarmonizadas com a percepção. Luquet diz que as crianças “optam deliberadamente pelo realismo visual, considerando-o aliás como o único e verdadeiro realismo” (p. 188).

O processo é gradual, com o desaparecimento dos processos em uma sequência cronológica, com cada uma das estratégias do realismo intelectual sendo substituída e notada com bastante clareza quando comparados os desenhos da mesma criança, relacionando o terceiro estágio com o quarto, segundo Luquet (p. 190). O fim do estudo de Luquet sobre estes estágios é “marcado pela renúncia ao realismo intelectual como modo de representação gráfica” (p. 194), restando apenas a técnica e a produção artística, fases não estudadas pelo autor.

3.2 A ESCULTURA

3.2.1 Estágios do desenvolvimento escultórico

O desenvolvimento escultórico é um estudo diferente do desenvolvimento do desenho, tanto pela quantidade de teóricos que se propõem a estudar a escultura, como pelas diferenças que os materiais e as técnicas que existem entre as duas linguagens.

No entanto, dois autores formam as fundamentações teóricas dessa pesquisa em escultura: Claire Golomb (1928-) e Rudolf Arnheim (1904-2007). Ambos os teóricos estudaram de forma diferente a escultura; Golomb estudou a escultura na arte infantil, ao passo que Arnheim faz uma análise da história da arte e usa o que chama de “arte dos adultos” como exemplo para a compreensão de estágios do desenvolvimento da escultura. A partir das ideias dos dois autores foi possível analisar os resultados da pesquisa.

3.2.1.1 Estágios de Rudolf Arnheim

O desenvolvimento das Artes é particularmente complexo, obtendo variantes quanto aos processos, podendo ser confundidos os estágios primordiais com os mais evoluídos e intencionais, pelas suas similaridades visuais. Na escultura, essas relações tendem a ser mais complexas. Na pesquisa de Arnheim, o autor afirma que a documentação dos processos se torna difícil, tanto por problemas técnicos dos indivíduos no manuseio dos materiais, quanto pela sua conservação.

Arnheim supõe a escultura seja de mais fácil produção, pois o escultor representa três dimensões em um espaço tridimensional, ao passo que o desenhista precisa fazer operações mentais para representar as mesmas três dimensões em um meio bidimensional. Até certo ponto, esta suposição pode estar correta, mas, quando o desenvolvimento avança, a complexidade da representação torna a escultura uma forma tão sofisticada quanto o desenho ou a pintura.

O fato de modelar a argila não é o mesmo de conquistar a organização espacial e tridimensional, somente reflete o tipo elementar do conceito de forma, mas não sugere direção nem configuração, ou seja, manusear a argila não é o mesmo que esculpir. Segundo o autor o desenvolvimento da escultura é tão complicado quanto o da pintura ou do desenho, apesar de conter similaridades técnicas. Ele diz que “(...) a

massa de argila ou um pedaço de pedra apresentam-se ao escultor com três dimensões apenas materialmente. Ele ainda tem que conquistar a concepção de organização tridimensional, etapa por etapa” (ARNHEIM, 1980, p. 197).

Arnheim diz que os círculos dos desenhos das crianças que não significam a conquista do bidimensional, assim como a esfera primordial não é a conquista da tridimensionalidade. Segundo ele, o que mais se aproxima de uma organização esférica e circular na história da arte são achados paleolíticos como a Vênus de Willendorf, que “com suas cabeças, barrigas, seios e coxas arredondadas na verdade parecem como se tivessem sido concebidas como combinações de esferas modificadas para ajustar-se à forma humana” (1980, p. 197).

As hastes são as maneiras mais simples de representar direção na escultura, equivalendo-se à linha reta no caso do desenho, no entanto, mesmo sendo um objeto tridimensional, seu diâmetro não é o fator que diferencia, mas seu comprimento e sua direção. O estágio relacionado às hastes foi encontrado nas escultura primitivas gregas e cipriotas, e configurando uma crescente evolução no sentido figurativo com o decorrer dos séculos. “As crianças fazem suas figuras de argila ou plastilina com hastes em forma de salsicha. Provavelmente este estágio existe universalmente no início da modelagem.” (ARNHEIM, 1980, p. 199).

As hastes, segundo o autor, também são consideradas tanto como objetos tridimensionais como unidimensionais, e, assim como a grossura da linha não interessa ao desenvolvimento do desenho, a espessura da haste não importa. Os fatores importantes são a direção e o comprimento das “*salsichas*”. (1980, p. 198) Arnheim também cunha dois termos: *dimensão espacial* e *dimensão do objeto*, a primeira referente à posição do objeto com relação ao espaço e a segunda referente à própria forma do objeto e, ao contrário de Golomb, Arnheim traz os trabalhos dos “adultos”, exemplificados na história da arte mais primitiva em direção aos séculos mais recentes, traçando um desenvolvimento humano em um sentido geral. É com base no desenvolvimento das hastes que oito graus (ou estágios) foram propostos por Arnheim.

O primeiro estágio é caracterizado pelo uso de formas circulares chapadas, semelhantes a bifés, formados por movimentos simples e circulares, buscando

apenas a satisfação em mexer com o material, sem denunciar direção ou mesmo domínio de qualquer relação de espaço.

No segundo estágio, os movimentos ganham complexidade, e a representação passa a ser por esferas. A esfera apenas indica que o indivíduo achou uma maneira de representar a totalidade volumosa, refletindo “o tipo mais elementar de conceito de forma que não diferencia nem configuração nem direção”. (ARNHEIM, 1980, p. 197).

No terceiro estágio, as hastes, formas compridas, buscando denotar a direção da escultura, mas a forma é chapada, colada à base de forma horizontal. O indivíduo pode construir uma segunda haste, pois sua percepção progride a ponto de diferenciar as diversas formas dentro do mesmo volume, que segundo o Arnheim (1980), é limitado ao princípio de uma relação retangular, dentro de um plano (p. 199).

O quarto estágio é o acréscimo da terceira parte, outra haste, agora subindo as formas ao plano vertical, mas podendo manter-se coladas à base. Dentro deste estágio também o sujeito pode crescer tamanho e complexidade aos volumes, apenas gradualmente, contudo, “o comprimento das unidades é provavelmente, a princípio, indiferenciado, exatamente como o consideramos no desenho.” (ARNHEIM, 1980, p.200)

O quinto estágio é caracterizado por um eixo central e o desenvolvimento de várias hastes, além da produção de esferas que crescem o volume. A dimensão do objeto altera-se, ao contrário dos estágios anteriores em que “a dimensão do objeto conservou-se, constante, enquanto apenas as dimensões espaciais foram modificadas” (1980, p. 200), ou seja, a escultura poderá crescer em tamanho e proporção.

No sexto estágio, o sujeito identifica dois lados de um volume e começa a produzir volumes chapados de dois lados apenas para representar os planos. O indivíduo também começa a perder a dimensão espacial exacerbada, sendo que “introduz placas, uma forma bidimensional” (1980, p. 200).

No sétimo estágio, o sujeito consegue diferenciar as várias faces da escultura, porém ele não estabelece relações entre os volumes da escultura. É como se ele visse mais placas além das que já produzia no estágio anterior, sem fazer uma continuidade entre as formas. O autor afirma que “a terceira dimensão do objeto torna-se uma parte

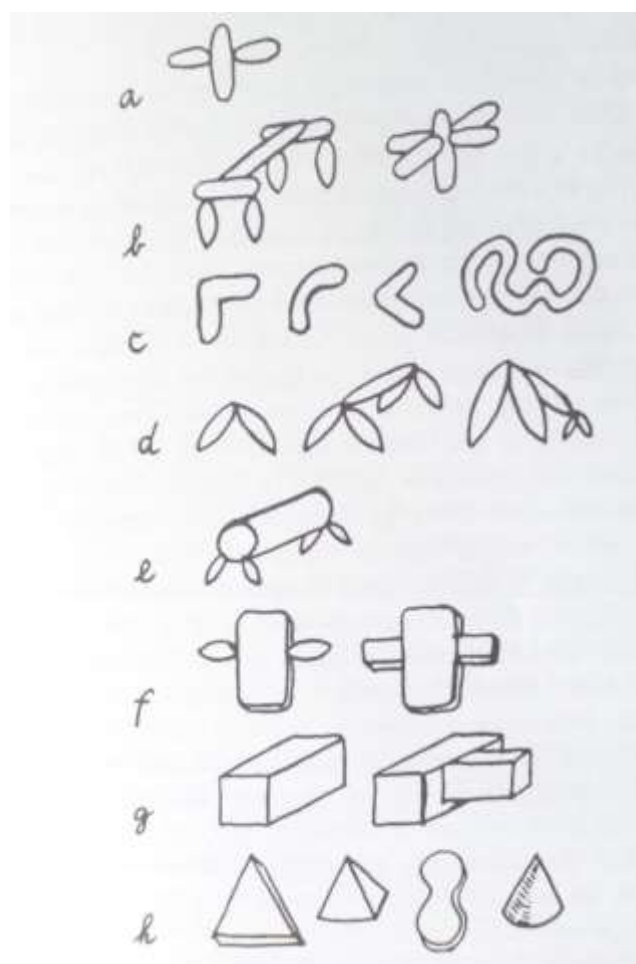
ativa da concepção visual ao invés de estar apenas fisicamente presente.” (1980, p. 200) O trabalho então é realizado em cada vista separadamente, sem ter a rotundidade, como nos Assírios que valorizavam a inteireza de cada vista, exemplificado por Arnheim (1980), nos leões e touros alados (p. 204).

É também neste sétimo “estágio”, que podemos identificar a realização do cubo tridimensional. Esta forma é importante, pois quando o indivíduo descobre a profundidade, em um primeiro momento não considera a relação entre os lados da figura, “A rotundidade contínua do corpo humano ou do animal se reduz em vistas parciais independentes e relativamente autocontidas, isto é, face frontal, perfis e parte posterior [...]”. (ARNHEIM, 1980, p. 203)

Por fim, no oitavo estágio o sujeito busca por diferenciar as formas em tamanho, proporção e direção espacial. Ele também percebe que partindo de formas simples e acréscimos de volumes de material é possível modelar, além de conseguir realizar formas côncavas e convexas de forma orgânica. A escultura deixa de ser estanque segundo Arnheim (1980), e forma um volume contínuo de 360°, ocorrendo finalmente a diferença entre o bidimensional e o tridimensional, constituindo uma unidade na forma. “A combinação de vistas é transferida para uma segunda fase do processo” (p. 204) e assim pode-se identificar analogamente para com o processo do desenho, um realismo visual.

Arnheim utilizou um esquema (figura 1) em seu livro para exemplificar cada um dos seus estágios. De A à H, os estágios são representados por cada desenho.

Figura 1 – Estágios de Arnheim



Fonte: Rudolf Arnheim (1980)

Os problemas escultóricos como simetria, relevos e cavidades foram resolvidos diferentemente por várias civilizações primitivas, que são abordadas nos estudos de Arnheim. Partes não desenvolvidas pelo homem no decorrer da evolução foram negligenciadas, como nas Vênus paleolíticas. Estatuetas indianas também tinham, por exemplo, características frontais representadas por sulcos, como traços de um desenho, mas no que diz respeito aos membros, pôde-se notar a rotundidade.

Geometricamente conectadas, as esculturas foram tornando-se orgânicas como na evolução das estatuetas cipriotas primitivas, resolvida primariamente em sulcos que foram dando lugar a subdivisões mais modeladas e orgânicas.

Para o escultor, de modo geral, o cubo se apresenta como uma solução na conquista das dimensões da escultura, mas é preciso a observação das diversas vistas para a compreensão da continuidade do volume. Este processo de compreensão e de domínio do tridimensional é conquistado tardiamente, em um “desenvolvimento gradual da haste unidimensional e a diferenciação etapa por etapa por meio dos corpos planos cúbicos para chegar à rotundidade genuína das figuras de Michelangelo ou Bernini.” (ARNHEIM, 1980, p. 204-205)

3.2.1.2 Os Estudos de Claire Golomb

Para estudar o desenvolvimento da escultura no desenvolvimento humano, nos deparamos com pouco material teórico e, especialmente, ao entrar no estudo do desenvolvimento da arte infantil, mais especificamente da escultura e dos conceitos de tridimensionalidade, tem-se percebido, mesmo no século XXI, um descaso por parte de pesquisadores do ramo da arte-educação. Golomb também afirma que “as teorias de representação gráfica ganhariam poder explicativo se considerassem também a evolução nos meios tridimensionais” (1991, p. 135, tradução nossa).

O assunto é negligenciado por alguns teóricos, seja da psicologia ou da pedagogia, sendo infinitamente maior a produção intelectual sobre o desenho. Golomb (1991, p. 136) discorre sobre como os autores tanto da psicologia como da arte-educação, ao estudarem sobre cognição e evolução na representação figurativa, abordam quase que exclusivamente o desenho. A autora também identifica algumas outras peculiaridades da escultura e da tridimensionalidade, propondo uma série de questionamentos, sendo um deles, bastante pertinente para esta pesquisa. “Dada a exploração ativa do meio que inclui tão importantes modalidades sensitivas como a visão, o tato e o olfato, esta implicação corporal leva a resultados de maior significação para a criança em relação ao desenho?” (1991, p. 136, tradução nossa). Em um artigo chamado “A descoberta da terceira dimensão”, Golomb também pontua que a exploração do mundo feita pela criança (maleabilidade, resistência, texturas) nos materiais que ela interage não são descobertas triviais. O tato, a modificação da forma, a significação do material que toma a forma imposta pela criança tem valor para a

construção do intelecto tridimensional, e são mais práticas por não precisarem de ferramentas, ao contrário do desenho, tirando o intermédio dos lápis e caneta sobre o papel (s/d, p. 5).

Segundo Golomb, a escultura é importante para as crianças de modo independente ao invés de ligada ao desenho ou dependente dele. A autora fala que o estudo da tridimensionalidade é importante e não deve ser apenas um recurso de resolução de problemas dos estudos sobre o desenho, mas sim um desenvolvimento rico por si só e necessário para o desenvolvimento da criança ou adolescente, de modo geral, do ser humano (1991, p. 136).

Uma das vantagens da escultura com relação ao desenho, são os materiais, visto que o grafismo, por ser ilusório (e por ilusório, entende-se que, no figurativismo, buscamos retratar o mundo tridimensional real no meio bidimensional, o desenho), concentra grandes dificuldades técnicas, ao passo que a escultura, seja ela com massa de modelar ou argila, envolve uma compreensão de espaço diferente. Claire Golomb também pontua que a escultura detém semelhanças aos processos de cognição do desenho mas que existem as “[...] possibilidades adicionais *únicas* do meio tridimensional, por exemplo, sendo que a escultura pode ser observada de todos os lados e que os artistas não tem que limitar-se a um único ponto de vista” (1991, p. 145, tradução nossa). A escultura então, permite uma exposição mais ampla da natureza dos objetos, levando a alguns questionamentos acerca da percepção do indivíduo, a significação (se a criança que brinca com a argila “substitui” o brinquedo pelo material) e como fazer este processo de significação voltar-se ao desenvolvimento da escultura como fazer artístico, bem como a possibilidade de revisão do material, que pode proporcionar um ajuste maior às expectativas da criança, este último não sendo presente no desenho.

Golomb também desenvolveu um estudo longitudinal em meados dos anos setenta sobre a escultura infantil, entre dois e sete anos de idade. Seu estudo foi realizado com 300 crianças e algumas observações são importantes de serem citadas, pois apresentam peculiaridades importantíssimas para a análise e resposta que a presente pesquisa fará.

As observações da autora, pontuam um “pensamento pré-operatório”, no qual o início dos contatos da criança ou aluno com o material é apenas para trato do

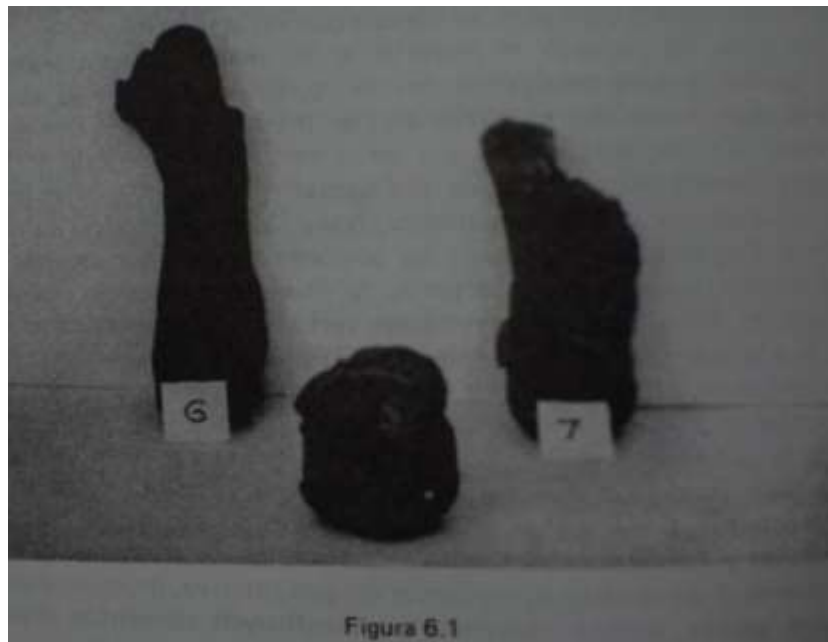
material, onde o indivíduo, mesmo solicitado a realizar uma tarefa, como por exemplo, modelar a mãe ou o pai, apenas esmaga e aperta o material, sem conseguir simbolizar. Segundo Golomb, até os cinco anos, a criança só se preocupa mesmo em mexer no material, experimentá-lo e explorar suas possibilidades,

O tempo então, parece ser o grande fator que determina o progresso da técnica figurativa na escultura nos primeiros anos de idade, pois como a autora afirma, gradualmente a criança começa a simbolizar, significar o ato de modelar. Obviamente, o contato com o material é importante para o desenvolvimento técnico, mas cognitivamente, a simbolização inicia-se quando a massa de modelar entra junto às brincadeiras, ou seja, ela começa a substituir brinquedos e ter valor intelectual para a criança. Assim, a percepção e compreensão do espaço e função da escultura para criança torna-se mais complexa. Os primeiros contatos com modelagem segundo Golomb, em um ambiente que os favoreça a explorar os materiais e a criação de novas formas, liberta uma necessidade reprimida durante muito tempo (s/d, p.4).

A verbalização das partes do objeto modelado também é um recurso muito notável nesse desenvolvimento proposto pela autora. As crianças pré-figurativas costumam fantasiar sobre o que é a forma modelada, substituindo brinquedos como carrinhos e bonecos, e continuamente realizando explorações do meio, e significando depois, procurando semelhanças com objetos, figuras e elementos do mundo real. A percepção primitiva da criança amplia-se antes, mas a técnica é, segundo Golomb, desenvolvida na posteridade. A pesquisadora também traz três “tipos” de figuras comumente desenvolvidas pelos alunos, de forma aleatória, ou seja, não é uma regra, mas variantes de um processo individual.

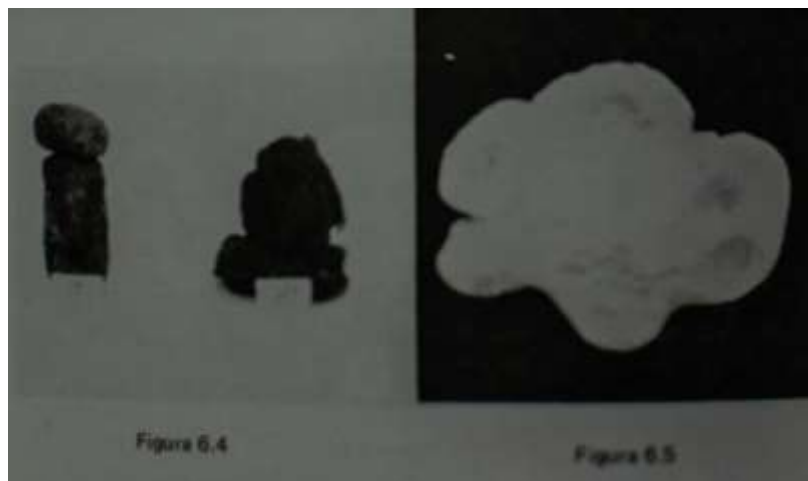
O primeiro tipo (figura 2), trata-se de uma coluna ereta e vertical, modelada sem traços específicos e nem identificação de frente ou costas. A criança irá verbalizar as partes, mesmo que essas não sejam visíveis ou identificáveis. O desenvolvimento da coluna (figura 3) poderá ser com a adição de uma cabeça acima da coluna, ou adição de membros por anexação ou escavação.

Figura 2 – Coluna de Golomb



Fonte: Claire Golomb (1991)

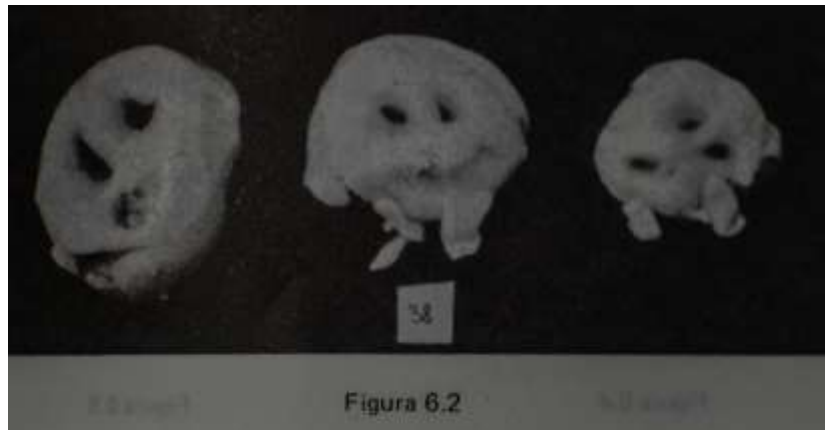
Figura 3 – Coluna de Golomb II



Fonte: Claire Golomb (1991)

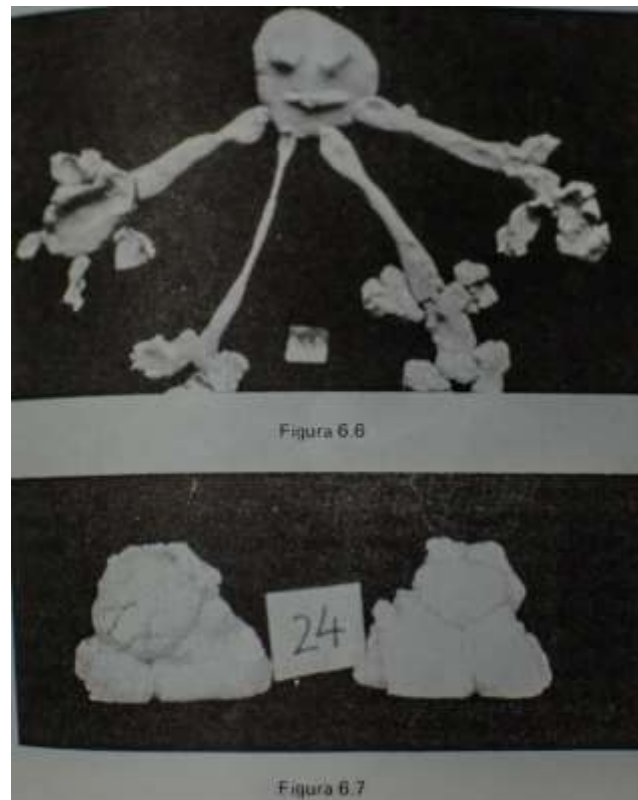
O segundo tipo é esférico (figura 4), sendo uma bola ou mesmo um bife circular com caracteres faciais, podendo estes serem afundados ou anexados com volume. Este traço é interessante, pois ao contrário do primeiro tipo, há um reconhecimento de face, ou seja, a escultura tem uma “frente”. No entanto, o conceito de verticalidade não é visto, mas pode ser desenvolvida (figura 5) com o tempo características com membros, muito semelhantes aos bonecos girinos do estudo do desenvolvimento do desenho.

Figura 4 – Esfera de Golomb



Fonte: Claire Golomb (1991)

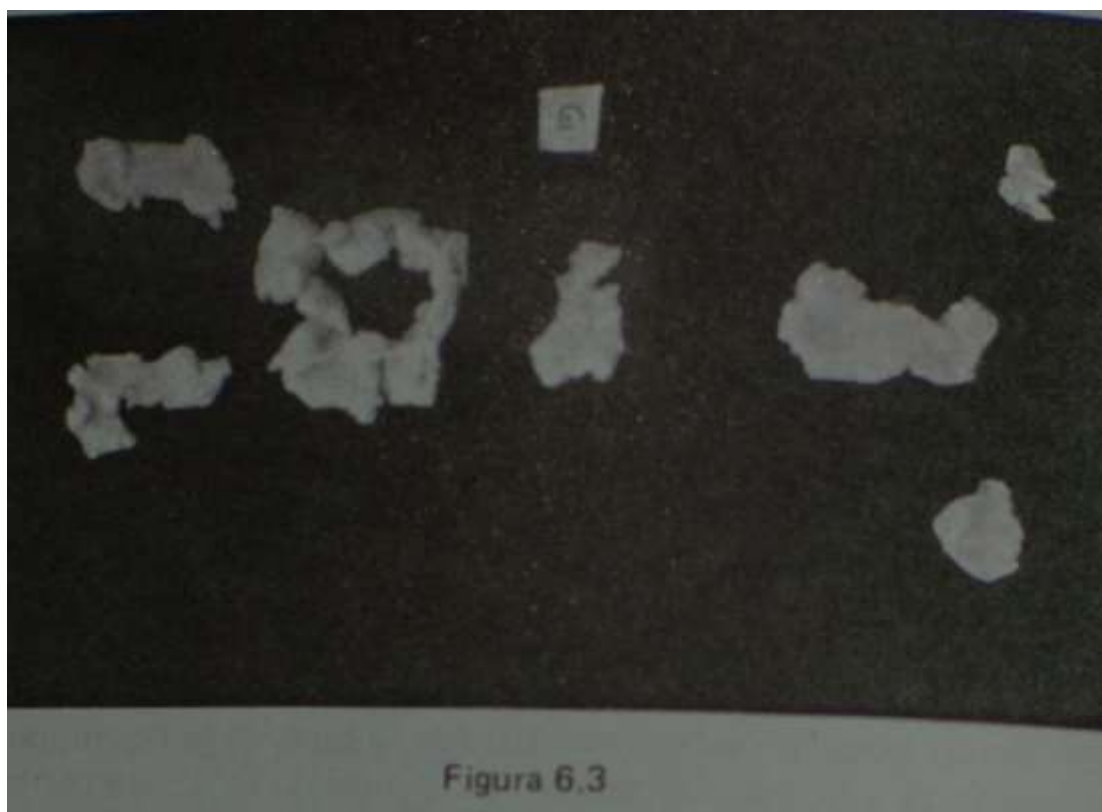
Figura 5 – Esfera de Golomb II



Fonte: Claire Golomb (1991)

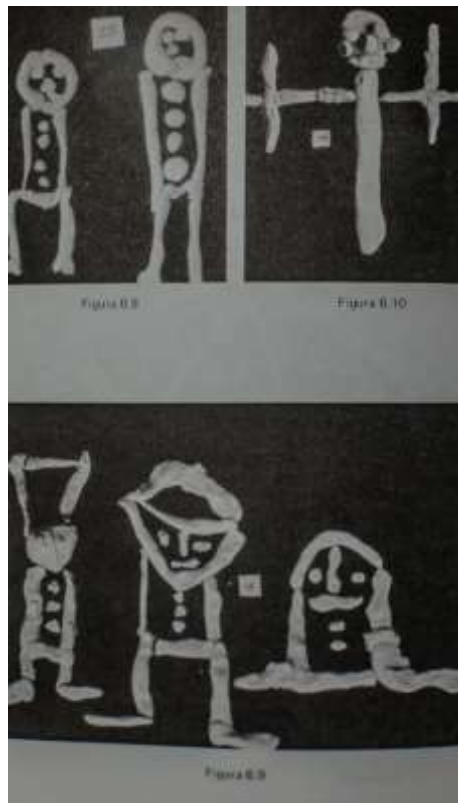
O terceiro tipo (figura 6), e também o menos comum, é um conjunto de partes segregadas, montadas isoladamente e dispostas sobre a base (mesa), tombadas, sem verticalidade, mas com boa disposição e orientação espacial. Conforme as crianças avançam sobre essa característica (figura 7), há um progresso semelhante ao do desenho, por haver uma unificação através de finas hastes ligando os membros, mas sem erguer a escultura da base.

Figura 6 – Bifes de Golomb



Fonte: Claire Golomb (1991)

Figura 7 – Bifes de Golomb II



Fonte: Claire Golomb (1991)

Golomb afirma que há um progresso significativo do decorrer de alguns meses, porém algumas omissões de detalhes sutis das formas figurativas acontecem, obviamente. Uma observação interessante é que os primeiros a desenvolver ou perceber que o volume tem planos, ou seja, frontal e posterior são os que produzem esferas faciais do segundo tipo. Há outro parênteses que exemplifica que, há um aumento significativo da verticalidade após a criança descobrir o “erguimento” depois de solicitar ao indivíduo a representação de um boneco de neve, este composto por esferas de diversos tamanhos. Resumidamente, Golomb explana que a escultura requer um raciocínio diferente, além da possibilidade de repensar o objeto, compreendendo mais profundamente a representação, tendo obviamente, diferenças para com a técnica do desenho. Ela por fim afirma que “[...] a modelagem em argila estimula um enfoque ativo e construtivo do mundo e uma experiência diferente da dimensão temporal” (1991, p. 146, tradução nossa).

A conquista da terceira dimensão é resultado de uma exploração que a criança faz sobre o material, e que é adquirida pela noção prática da modelagem. Ao se deparar com o desenho da perspectiva, há uma regra teórica que se impõe ao aluno,

que opõe-se ao manejo do material, que acaba por ser mais prático do que teórico. Todavia, os estudos de Golomb adentraram a arte infantil, enquanto este trabalho estuda a compreensão tardia da escultura, implicando em uma análise mais embasada nos estudos de Arnheim.

Essa prática é afetada pela cultura em que a criança vive. As fontes das imagens na escultura, assim como no desenho, influenciam na aprendizagem da linguagem. Nesta pesquisa, os sujeitos vivem no mesmo meio, com as mesmas fontes de imagem. A variante entre eles é a familiaridade com a linguagem do desenho e conseqüentemente da cópia, esta última, importante aliada tanto neste trabalho de conclusão de curso, como no desenvolvimento expressivo.

3.3 INFLUÊNCIAS CULTURAIS E O PAPEL DA CÓPIA NO DESENVOLVIMENTO EXPRESSIVO

Durante o século XX, a crença escolanovista perdurou no ensino de arte, fortalecida pelas vanguardas da arte moderna. O ensino era construído sobre a afirmação de que a arte vinha de dentro da criança. A teoria apriorista “quis defender a atividade interna da percepção e da inteligência contra o mecanismo das associações exteriores” (PIAGET, 1987, p. 355).

O aprendizado então era concebido sem o uso de referência e a relação da cópia com o desenvolvimento do desenho é e foi visto com desaprovação. A cópia nesse caso, estraga a poética e polui a mente da criança, extraíndo sua criatividade ingênua. “Desde a virada do século manteve-se a crença de que as crianças possuem impulsos internos profundamente enraizados, os quais devem ser apenas estimulados para um glorioso desdobramento criativo” (WILSON, WILSON, 1999, p. 59).

Os autores provaram que esse pensamento é infundado, pois todos sofremos influências externas (p. 60). Eles dizem que essa crença pode ter suprimido o desenvolvimento da arte e motivam as crianças a produzir a arte infantil idealizada pelos adultos, ao invés de desenvolver-se corretamente. Corroborando com essas ideias, Maureen Cox (2001) afirma que “na arte de escrever ou na música ninguém espera que a criança tenha uma explosão de criatividade sem antes passar pelo laborioso processo de dominar as técnicas básicas, o que quase sempre implica copiar o que o professor fizer [...]” (p. 185). Cox afirma também que há apenas um

incentivo e não uma assistência direta ao desenho através da cópia, mas apesar da desaprovação da cópia no processo de aprendizagem, as “crianças realmente copiam desenhos, e minha opinião é de que isso não lhes inibe necessariamente a criatividade” (2001, p. 185)

O desenho também não significa apenas cópia, mas segundo a autora, podemos usar a imitação como construtora da linguagem do desenho (COX, 2001, p. 186). A cópia pode trazer benefícios no desenvolvimento do desenho, pois nos adolescentes estágios mais “adultos” são negligenciados pela concepção apriorista e negativa sobre a reprodução. “Nós encorajamos as crianças a produzirem a nossa imagem de uma arte infantil ‘natural’, ‘criativa’ e ‘espontânea’ ao mesmo tempo em que fechamos os olhos para os desenhos reais – os copiados – que poderiam revelar a verdadeira natureza do aprendizado artístico” (WILSON, WILSON, 1999, p. 60)

O que pode ser entendido como a cópia aliada do processo de aprendizagem é o que é denominado de exercício isográfico. Segundo Cox (2001), exercício isográfico acontece quando o indivíduo reproduz um desenho bidimensional e não copiando uma forma ou objeto real (tridimensional). Além de ser melhor na forma de avaliar o desempenho, a cópia bidimensional agrega muito mais à pessoa do que o tridimensional, pois, segundo a autora, desenhos copiados de modelos tridimensionais “são muito mais variáveis do que as produzidas no isográfico” (p. 187). O processo da cópia para a criança acontece mais tardiamente, após a distinção das formas, pois é um processo deveras complexo.

Os Wilsons falam sobre a influência da cultura no desenho da criança. A mídia que ela consome, como TV e quadrinhos se torna mais influente do que as artes, pois sua aquisição é mais fácil e constante. Segundo os autores, “o processo de perda da ingenuidade em arte envolve a aquisição de convenções artísticas” (p. 61). Então, a cópia é um processo aliado na aquisição da linguagem, não somente do desenho mas da arte em geral. O consumo constante das imagens das mídias também contribuem para a extensão do vocabulário visual.

O processo de desenhar é baseado em um signo e não no contato direto com o real, ou seja, a criança desenha o que conhece e não o que vê. Os Wilsons (1999, p. 62) afirmam que essa visão de que a criança busca a representação do real é mal fundamentada e “não orientam adequadamente a teorização sobre o verdadeiro

processo de desenhar”. Assim como aprende a falar ouvindo adultos conversarem, o desenho tem fundamento na aquisição dos códigos da linguagem, pois “o mesmo que ocorre com o aprendizado do uso das palavras acontece também com a realização de signos configuracionais” (p. 63). Sobre a representação de objetos reais, Cox afirma que o que conhecemos sobre o objeto que vamos representar influencia na cópia do desenho ou seja, “se reconhecemos que o desenho representa um objeto real, aquilo que sabemos sobre a estrutura desse objeto pode influenciar ou orientar o modo como desenhamos” (2001, p. 203).

O exemplo que os Wilsons trazem, confirmando a afirmação de que “sem modelos a serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realização de signos visuais nas crianças” (1999, p. 63), é o de um grupo que não obteve contato algum com o desenho ou imagens as quais pudesse copiar durante sua vida:

Por exemplo, trabalhando com um grupo de imigrantes judeus idosos que, até onde podiam se lembrar, não haviam desenhado desde a infância, descobrimos que, quando se pedia a eles para desenhar e pintar, a maioria produzia figuras do estágio de criança muito pequena, com braços e pernas emergindo da cabeça. Por quê? Pode ser que, tendo crescido em culturas nas quais não era dada ênfase à realização de signos configuracionais, em que portanto poucos modelos eram apresentados para que eles pudessem imitar, estas pessoas não se desenvolveram além dos estágios iniciais de maturação (WILSON & WILSON, 1999, p. 63)

Novamente, o desenho é influenciado pela cultura do indivíduo e também pela prática do desenho, podendo apresentar estágios “atrasados” mesmo em idade adulta. Neste trabalho, a arte dos adultos é a estudada, como dito anteriormente. Os sujeitos terão a variável do consumo de imagens e do conhecimento da linguagem do desenho através da imitação e ambos as esculturas realizadas pelos participantes serão avaliados no seu progresso considerando a escultura feita a partir da cópia. Os Wilsons também fazem uma observação muito pertinente sobre a fonte das imagens atingir as crianças através da mídia e da família e não das Belas Artes, sendo que as fontes “variavam de imagens tomadas de desenhos que tinham sido feitos pelos pais, irmãos mais velhos, colegas, até imagens dos meios de comunicação populares [...]” (1999, p. 66).

Sendo assim, há uma hegemonização de vistas (formas de fáceis de desenhar objetos sem utilizar a observação) que são reproduzidas, como soluções para o desenho, hegemonizando um método de desenho que não envolve a percepção,

agregando menos ao desenvolvimento da linguagem do desenho. Mas o mesmo poderia ser aplicado à escultura? Os Wilsons afirmam também que os esquemas desenvolvidos pela própria percepção da criança são os de maior resultado e também afirmam que a cópia de um desenho é também mais adequada, pois a reprodução dos traços imóveis já está a disposição também na estratégia, ao contrário de objetos tridimensionais, nos quais o indivíduo terá de montar uma estratégia para representar o objeto físico em desenho (1999, p. 68).

Essas estratégias citadas pelos Wilsons são baseados em todos os desenhos que o indivíduo fez e viu, tanto os de outras pessoas, como os seus próprios e “fornecem a base para as configurações mentais, a partir das quais um indivíduo desenha” (WILSON, WILSON, 1999, p. 69). Outro fator importante é a especialidade do indivíduo acerca do desenho. Se a criança desenha bem um tipo de figura, quando tiver de desenhar outra coisa, por não ter programas desenvolvidos ainda, não saberá, pois os programas são diferentes no desenho de uma árvore para o de um personagem de história em quadrinhos. O indivíduo poderá desenhar muito bem o personagem, mas não conseguirá desenhar a árvore por não ter desenvolvido sua habilidade. Os Wilsons (1999) dizem que “crianças que podem desenhar uma ou duas coisas extremamente bem, enquanto seus outros desenhos têm qualidades medianas” (p. 71) e também que “não se memorização configurações de cavalos enquanto desenhamos cães” (p. 72).

Os autores afirmam que devemos prestar atenção na quantidade de programas usados pelas crianças e alunos assim como na maneira que eles são usados, pois é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento do desenho (1999, p. 72). Outra observação foi que, muitos indivíduos são capazes de empregar vários esquemas por ter um vocabulário visual extenso, sendo vívidas quando eles mesmos desenhavam:

No processo de produção de muitas centenas de super-heróis e de episódios de ficção científica, estimamos que Anthony tenha desenhado dez mil figuras de gibi (Marvel Comics), às vezes quarenta por página e representados em inacreditável número de pontos de observação e posição ativas [...] Quando Anthony decidia representar uma figura por um ponto de observação novo e diferente ou em uma nova pose a propósito de uma de suas narrativas, achamos que ele ‘tirava uma média balanceada’ entre as configurações conhecidas a fim de forjar uma nova configuração mental (WILSON, WILSON, 1999, p. 73)

No exemplo citado pelos Wilsons, devido a um rico vocabulário visual, o indivíduo foi capaz de empregar mais de um programa, tudo graças também à

aquisição da linguagem pela imitação. A cópia não é um comportamento inadequado aos professores de arte, mas necessário para a aquisição da linguagem artística e o docente também deverá entender que poucos alunos serão acima da média, ou seja, desenvolver-se-ão no desenho (WILSON & WILSON, 1999, p. 74).

Uma última observação foi a de que se o indivíduo conhece a figura, ele constrói “o seu desenho da maneira como habitualmente desenha esse objeto” (COX, 2001, p. 207). É mais provável que conhecendo bem um elemento, como uma árvore, o indivíduo desenhe a árvore da forma que a conhece e não analise detalhadamente o modelo que lhe foi fornecido. Mas quando uma figura é abstrata, “sem significado, será, ao contrário, copiada com muito mais exatidão, porque a criança prestará mais atenção ao que de fato está vendo” (COX, 2001, p. 207).

A influência dos professores na arte das crianças ou mesmo dos adultos não está errada dentro dessa concepção, pois a cópia está entre “os meios primários pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas” (WILSON & WILSON, 1999, p. 75). Cox complementa essa concepção da cópia como aliada do desenvolvimento expressivo, pois afirma que “muitas crianças crescidas também começam a olhar o trabalho de outras crianças e de artistas adultos e a copiá-los, a fim de ampliar seu repertório de desenho e fazer desenhos mais realistas” (2001, p. 207). A autora conclui dizendo que devemos usar a reprodução, a imitação como habilidade e estimulante da criatividade, ao invés de depreciar a cópia.

4. ESTUDO PILOTO

A ideia de um estudo mais aprofundado em escultura nasceu de um estudo piloto do ano de 2018 com uma turma de ensino médio do Colégio Estadual Dosolina Boff na cidade de Vila Flores, no Rio Grande do Sul. A atividade foi necessária para a conclusão da disciplina de Metodologias do Ensino da Arte e envolveu cópia, história da arte e a modelagem em argila.

A turma do 3º ano do ensino médio A tinha de esculpir rostos da história da arte em argila, como uma primeira experiência com o material, mesmo no final do ano letivo. Contudo, os rostos não puderam ser tridimensionais pelo tempo reduzido dos períodos da aula de Arte. Mostrou-se uma atividade muito produtiva, mas denunciando alguns problemas técnicos que se mostraram presentes mais adiante nessa mesma pesquisa, como por exemplo, as subdivisões do rosto, a proporção e compreensão do espaço e obviamente, o uso da cópia como aliada do processo de desenvolvimento. As possibilidades do material também foram importantes para serem avaliadas, como visto a seguir (figuras 8-13):

Figura 8 – Máscara I (Ícone Bizantino)



Fonte: Acervo do autor (2018)

Figura 9 – Máscara II (Cerâmica Grega)



Fonte: Acervo do autor (2018)

Figura 10 – Máscara III (Autorretrato de Van Gogh)



Fonte: Acervo do autor (2018)

Figura 11 – Máscara IV (Moça com Brinco de Pérola)



Fonte: Acervo do autor (2018)

Figura 12 – Máscara V (Faraó Egípcio)



Fonte: Acervo do autor (2018)

Figura 13 – Máscara VI (Mona Lisa)



Fonte: Acervo do autor (2018)

5. ESTUDO LONGITUDINAL

A necessidade deste estudo foi justificada pela falta de material de campo e pesquisa sobre o desenvolvimento escultórico e a crescente diminuição das práticas docentes que utilizam a escultura como base. Alguns percalços existem também pela direção das escolas, devido à complexidade da escultura, e seus materiais necessários, além da estrutura não ser a mais adequada, porém com este trabalho, é possível trabalhar a escultura no âmbito escolar, tendo em vista as possibilidades e limitações. Outro fator importante é que este trabalho também poderá servir para professores de arte entenderem a escultura como uma área complexa do conhecimento sem relegar à arte na escola apenas uma atividade de lazer, mas repleta de variáveis.

O desenvolvimento do desenho é estudado por um grande número de pesquisadores quando comparado ao estudo do desenvolvimento da escultura, então esta pesquisa servirá também como uma possibilidade de ligação do desenvolvimento do desenho e do desenvolvimento escultórico.

O objetivo geral do trabalho foi investigar possíveis relações entre os processos de representação bidimensional e tridimensional verificando a influência do desenho no desenvolvimento escultórico. Especificamente, os sujeitos participaram de uma ação educativa com a escultura, a fim de identificar os estágios do desenvolvimento escultórico na arte segundo Arnheim (1980) e Golomb (1991) e compará-los e tecer possíveis relações com a teoria de Luquet (1969). Um dos sujeitos, terá contato com a linguagem através da cópia pela primeira vez, ao passo que o outro já o faz.

As linguagens artísticas tem diferenças e semelhanças entre si. No desenho, utilizam-se estratégias para representar cenas ou objetos tridimensionais no suporte bidimensional, ao passo que na escultura pode ser a representação tridimensional de uma imagem bidimensional ou a reprodução de um modelo tridimensional. A familiaridade com as artes visuais é um fator que influencia na compreensão das artes através da interação com o material e com a cópia. A hipótese da pesquisa é que o domínio do desenho facilita o desenvolvimento escultórico em sujeitos que desconhecem a linguagem tridimensional.

O primeiro sujeito é Ive, 24 anos, residente em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Ive desenvolve sua produção no campo musical, tanto na educação como na

composição de canções autorais. É acadêmica do curso de Licenciatura em Música na Universidade de Caxias do Sul. Seu contato com Arte na escola foi o pior possível, sem que um estudo dirigido mais complexo tenha sido desenvolvido, incluindo o trato com a modelagem. Suas experiências com o mundo das imagens também são rasas ou esparsas, visto que seu foco de estudo é musical, envolvendo o sentido da audição e não visual, não apresentando habilidades com desenho ou com a escultura.

O segundo sujeito é Dama, 26 anos, residente em Vila Flores, Rio Grande do Sul. Dama é enóloga, atuando na área vinícola, nos processos de fabricação e despacho de vinhos e espumantes, mas seu contato com a linguagem visual foi enriquecedor nas fases iniciais da vida escolar. Cercada por um vocabulário rico de imagens, iniciou os trabalhos com desenho aos dez anos de idade e desde então utiliza o meio bidimensional como forma de expressão e mesmo lazer. Sua carreira acadêmica foi breve, cursando Tecnologia em Fotografia pela Universidade de Caxias do Sul, porém sem concluir o curso. Mesmo tendo as Artes Visuais como fator presente na vida até então, dominando o desenho, a modelagem também não foi significada e apreendida.

O estudo foi realizado em cinco encontros, nos quais os objetivos e os procedimentos foram os mesmos, isto é, foram submetidos à mesma proposta. As ferramentas foram as mesmas para ambos os participantes deste estudo, configurando assim a igualdade de condições, com um resultado justo para a pesquisa. A fundamentação do estudo é baseada nos estudos de Jean Piaget, utilizando o interacionismo.

No ensino de Arte, três teorias explicam como o indivíduo aprende a linguagem: empirismo, apriorismo e interacionismo. O empirismo, segundo Piaget (1987, p. 339), diz que a experiência é suficiente para o aprendizado, sem que o sujeito precise organizar as experiências, isto é, sem a necessidade de uma atividade de compreensão, impressas pelo hábito. Já o apriorismo, opõe-se ao empirismo, significa anterior à experiência e considera o conhecimento algo inerente ao sujeito, ou seja, as operações mentais são as únicas necessárias para aprender. A teoria apriorista “quis defender a atividade interna da percepção e da inteligência contra o mecanismo das associações exteriores” (PIAGET, 1987, p. 355). Ambas as teorias não foram

aplicadas no estudo, pois o interacionismo é o mais adequado para o ensino e aprendizagem de arte.

O termo usado por Piaget é *teoria da assimilação*. O autor diz que a origem do conhecimento está na interação entre sujeito e objeto, consistindo numa construção contínuo do sujeito, em uma “série de processos de incorporação das coisas aos esquemas do sujeito” (1987, p. 380). O homem responde a estímulos externos e age sobre eles para organizar seu próprio conhecimento. As experiências anteriores servem de base para novas construções e o ensino de arte especificamente hoje tem base nos autores que moldaram esta abordagem que é concomitante com o período contemporâneo, no qual foi aplicado esse estudo.

O primeiro encontro foi de “diagnóstico”, e para tal, a argila foi preparada pelos sujeitos, e ambos serão orientados a produzirem um modelo de rosto bidimensional sem referências visuais e um desenho de cena rural, para identificação do estágio que o desenho dos participantes apresenta. Esta atividade serviu como sondagem, pois é a forma da composição do rosto (bifes, hastes ou esferas ou os três ao mesmo tempo) que denunciou o estágio do desenvolvimento escultórico e o desenvolvimento do desenho.

No segundo encontro, os sujeitos produziram um rosto humano tridimensional, com volumes e formas com profundidade, saindo da forma plana. Nesta atividade, as referências visuais foram utilizadas, mas não atingiram a função de cópia, foram assimiladas entre os participantes antes do trato com a argila. Neste encontro, foi possível verificar a compreensão do espaço dos participantes, como o tamanho do “busto” e a forma de composição das faces do volume.

No terceiro encontro, a cópia foi aliada do processo. Algumas imagens de rostos de um personagem foram disponibilizadas. As imagens do personagem Jon Snow da série televisiva Game of Thrones da HBO estão abaixo e mostram o personagem em vários ângulos (figuras 14-17):

Figura 14 – Modelo 1 (Jon Snow)



Fonte: HBO (2019)

Figura 15 – Modelo 2 (Jon Snow)



Fonte: HBO (2018)

Figura 16 – Modelo 3 (Jon Snow)



Fonte: HBO (2019)

Figura 17 – Modelo 4 (Jon Snow)



Fonte: HBO (2018)

Foram avaliados os progressos no trato da argila durante a confecção o resultado final em comparação ao do encontro anterior.

O quarto encontro foi de continuação do aprimoramento da técnica em escultura através da cópia da figura humana. A cópia se firmou como aliada e os participantes tiveram de interagir somente com seus próprios modelos bidimensionais, sendo avaliados os processos, mas principalmente os resultados em comparação com o encontro anterior.

No quinto encontro, a finalização do volume foi observada, agora com a influência de outra escultura humana figurativa, para avaliação da percepção dos indivíduos. A técnica também foi observada, mas foram as alterações o principal quesito, pois a cópia de um objeto tridimensional para um meio tridimensional provou-se mais enriquecedora. A escultura que serviu como cópia para as participantes foi produzida pelo acadêmico Gianfrancesco Ghellere (Figuras 18-20).

Figura 18 – Escultura de Jon Snow



Fonte: Acervo do autor (2019)

Figura 19 – Escultura de Jon Snow II



Fonte: Acervo do autor (2019)

Figura 20 – Escultura de Jon Snow III



Fonte: Acervo do autor (2019)

A avaliação da pesquisa deu-se tanto pelo processo como pelo resultado. O primeiro encontro foi de diagnóstico tanto no desenvolvimento do desenho como no desenvolvimento da escultura, no qual foram avaliados apenas os resultados das atividades.

No segundo encontro foram avaliados tanto a percepção do espaço da escultura para com o cenário quanto para si mesmo, denotando os instintos e a influência das fontes de imagens, pois a produção deu-se sem cópia alguma, sendo avaliado o resultado e o processo. Nos terceiro e quarto encontros, os procedimentos foram iguais, agora com a imagem de uma escultura aliando-se à produção, sendo avaliados os progressos na percepção e novamente, mas principalmente o progresso em comparação aos encontros anteriores e entre os dois participantes.

No último encontro, a cópia de um modelo tridimensional é acrescentada e a avaliação ficará mais para os resultados, pois é o encontro final. O processo também

foi avaliado no decorrer dos encontros como já citado, mas também foram avaliadas as falas dos participantes. Por se tratar de um projeto pedagógico do século XXI, durante o fazer artístico, a avaliação deve ser formativa, como a proposta por Luckesi (1998, p.85) avaliando o processo sempre tendo objetivos gerais, mas valorizando o progresso individual, sendo o aluno o protagonista da avaliação, e não uma mera mensuração numérica, mas nesse caso sem interferência, apenas avaliando o progresso intelectual a partir da interação.

5.1 RELATÓRIO DE ESTUDO DE CAMPO

Encontro I: Dama (16/09/2019)

Os encontros com Dama são realizados em um atelier emprestado pela artista Ana Lúcia Perin, de Nova Prata, RS. A participante mostrou-se segura no começo, ouvindo as orientações para o trato da argila e sobre o material e a base. Ela também unia a partir de bifos na figura humana, fazendo cada vez maiores e unindo as partes.

Dama preencheu a estrutura primeiro em aspecto liso e plano em formato de gota d'água e foi acrescentando os volumes. Esperava-se que a estrutura fosse desenhada, mas a participante já foi erguendo e distinguindo concavidade de convexidade. Sem referências visuais, mas com a interação já sendo parte da educação em Artes, denota-se uma facilidade até então da representação figurativa humana, talvez pela bagagem intelectual visual que o desenho proporciona.

A participante questionou bastante sobre como representar olhos e nariz, mas não pude intervir para a sequência do cronograma. Mesmo assim, a face bidimensional não teve orelhas e nem cabelo, compreendendo nariz, boca, olhos e testa. Ela também mudava constantemente os volumes dos olhos e do nariz, acrescentando e retirando volumes. Ela amassava a argila em bifos, ou em esferas e as colocava na figura, formando uma síntese, mas sempre dentro do figurativo, mostrando uma compreensão do espaço além do esperado.

Os sulcos e subdivisões da forma humana tomaram formatos orgânicos, logo no início. O resultado da participante está na figura 21.

Figura 21 – Máscara de Dama



Fonte: Acervo do autor (2019)

O desenho também foi requisitado, para averiguar o estágio do desenho segundo a teoria de Luquet. Solicitei uma cena rural, mas Dama falou que não desenha cenários. Mesmo assim, insisti para que concluísse e ela prosseguiu, chegando ao resultado da figura 22.

Figura 22 – Desenho de Dama



Fonte: Acervo do autor (2019)

O desenho de dama apresentou características do realismo visual, quarto estágio de Luquet, apresentando relações projetivas e euclidianas, mesmo sendo estilizado como no caso do cão e das árvores. Porém, o domínio da perspectiva acontece bem como a síntese na cena, e algumas características de um estilo próprio, presente também no realismo visual.

Encontro II: Dama (23/09/2019)

Neste encontro, Dama teve de erguer o volume da chapa bidimensional e fazê-la como volume tridimensional. Antes de isso acontecer, por quinze minutos, dei a ela imagens de esculturas, para que pudesse analisar sua composição das formas, os diversos lados que uma escultura tem. No início, o desenvolvimento deu-se sem hastes, mas não demorou muito até que ela fizesse grandes rolos de argila para uni-los formando o pescoço e ombros da figura. Através destas formas, Dama foi preenchendo volumes restantes.

Ao chegar na forma do crânio, (figura 23) a união por esferas aconteceu. No entanto, Dama concentrou-se na forma primordial do busto, deixando as subdivisões para um segundo momento. Sua preocupação era apenas a forma geral. Obviamente, houve dificuldade sem referências visuais ou mesmo a cópia, porém ela levantou-se várias vezes para analisar as outras vistas do volume e corrigir erros. Alguns erros técnicos como assimetria (nos ombros) e falta de espessura (pescoço e crânio) foram identificados, mas durante o processo ela afirmava que estava acostumada sempre a produzir com referências, interagindo com a imagem.

Figura 23 – Busto de Dama



Fonte: Acervo do autor (2019)

Encontro III: Dama (30/09/2019)

No início do encontro expliquei que agora a cópia seria aliada do processo. Rapidamente ela se pôs a trabalhar nos ombros e pescoço, incrementando argila. Agora, houve uma mudança na compreensão da rotundidade, entendendo as faces como contínuas, mas ainda com dúvidas sobre o formato, mostrada na Figura 25.

Alguns problemas de proporção existem, como na distância entre boca e nariz, o tamanho e posição dos olhos, orelhas convexas, ombros ainda muito menores e formato do crânio ainda insuficiente, constituindo estes como erros técnicos (Figura 24).

Mas, quanto à sua percepção, interagindo com imagens e com a argila, houve um progresso significativo. Por diversas vezes durante as duas horas de trabalho, ela levantou-se e verificou o volume na sua totalidade, comparando com as imagens que escolheu. Percebeu-se algumas semelhanças entre a máscara bidimensional e as subdivisões do volume até então, porém, as referências são visíveis na resolução do busto. Podemos concluir que dentro da percepção e dos estágios compilados por Arnheim (1980), Dama já configura um estágio VIII.

Figura 24 – Busto de Dama II



Fonte: Acervo do autor (2019)

Figura 25 – Busto de Dama II (Lado)



Fonte: Acervo do autor (2019)

Encontro IV: Dama (07/10/2019)

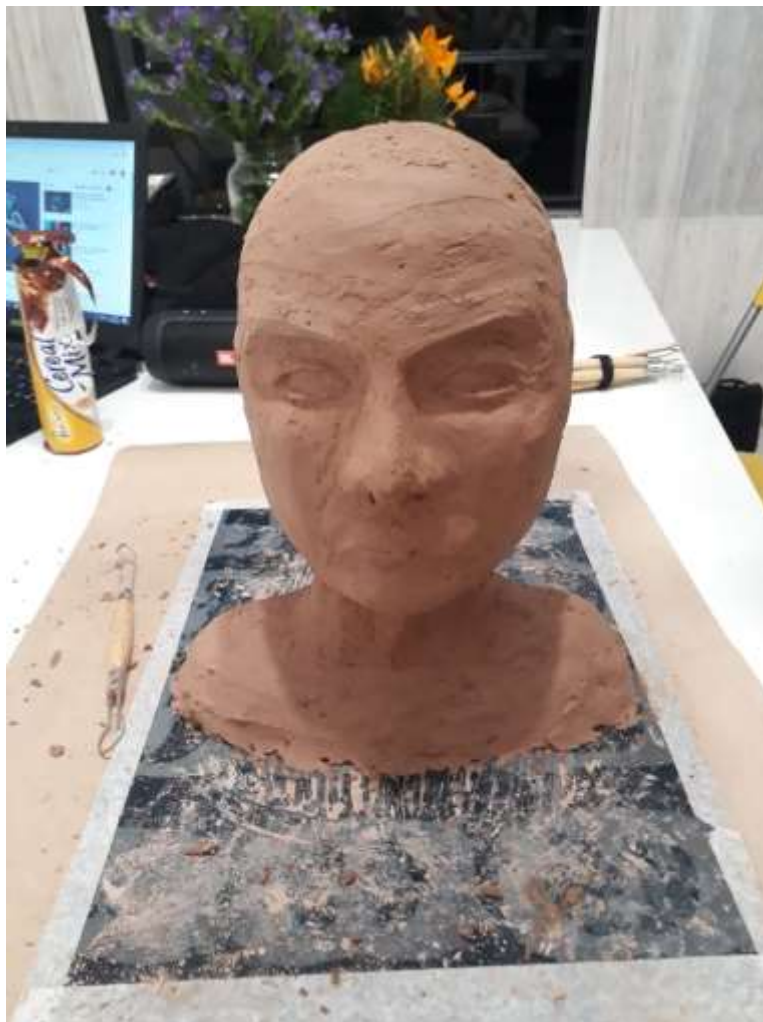
O quarto encontro começa com a definição de uma imagem para ser copiada fielmente pela participante.

Dama começou a reformular sua escultura, mas parou por diversas vezes. Os problemas técnicos foram evidentes, além da dúvida acerca da forma, mas não quanto à sua percepção, ou seja, foi verificada a deficiência técnica e não intelectual ou perceptiva.

Percebeu-se também uma maior interação com a cópia, o uso de ferramentas (estecos) além de uma compreensão regular de concavidade e convexidade nas subdivisões, diferentes das resoluções anteriores (Figura 26). A busca por simetria evidencia o último estágio de Arnheim (1980), porém é a deficiência técnica o grande problema, talvez pela falta de experiência com o material, pois os olhos são muito

semelhantes ao da máscara. Dama está próxima do oitavo estágio, restando apenas a prática.

Figura 26 – Busto de Dama III



Fonte: Acervo do autor (2019)

Encontro V: Dama (14/10/2019)

O último encontro foi o de maior compreensão por parte da participante. O grande motivo foi observar um modelo tridimensional figurativo e comparar com o seu progresso até então. A percepção melhorou e acrescentamos ao queixo e a parte posterior da cabeça do busto.

Dama interagiu muitas vezes com a referência e as imagens que escolheu. Conforme percebia os volumes da escultura, estudava as imagens e de quando em quando falava coisas como “ah sim!” ou “como eu não percebi isso antes?”, porém

conforme a sua percepção se aguçava, a sua técnica ainda ficou estável, ou seja, as mudanças ocorreram de forma branda (Figura 27).

As orelhas foram tomando forma cada vez mais figurativa e a concavidade dos olhos foi vista pela primeira vez (figura 28), mas também de forma bem discreta. A escultura pronta ajudou muito, porém a deficiência técnica ainda perdurou.

Figura 27 – Dama Final I



Fonte: Acervo do autor (2019)

Figura 28 – Dama Final II



Fonte: Acervo do autor (2019)

Encontro I: Ive (25/09/2019)

Ive afirmou novamente no início que nunca havia tido contato com o material, mas mostrou segurança e rapidez na hora de tratar o material, unindo formas em grandes quantidades e rapidamente resolvendo o volume bidimensional.

Ela também não teve dúvidas e agiu instintivamente na hora de esculpir. O processo inteiro não demorou mais do que 20 minutos, sendo que a orientação foi para que fizesse até onde conseguisse, porém Ive não “escavou”, apenas acrescentou volumes a forma (Figura 29). As subdivisões do rosto não apresentam concavidade, apenas convexidade, talvez resultado da falta de contato com imagens, ao contrário de Dama, que obtém um contato maior com o mundo das imagens. Ressalto também a forma, que foi um bife circular com alguns relevos com um nível de complexidade inferior ao da Dama nos seus modelos. A proporção também não se revelou presente,

visto que no desenho ela inexistia também. A presença de orelhas também foi algo inédito, com elas sendo presentes em formas chatas, denunciando talvez um estágio VI do desenvolvimento de Arnheim, onde os planos da escultura ainda são unidimensionais ou bidimensionais (como frente e costas), resultando na figura xx.

Figura 29 – Máscara de Ive



Fonte: Acervo do autor (2019)

Assim como com Dama, solicitei um desenho (Figura 30) de cena rural, o qual fez rapidamente e sem conjecturar muito. Ela afirmou várias vezes que não desenhava havia muito tempo mas que iria dar seu melhor. O resultado está na figura 30.

Figura 30 – Desenho de Ive



Fonte: Acervo do autor (2019)

O desenho de Ive apresentou características do realismo intelectual, ou seja, os elementos são conexos entre si, não apresentando a incapacidade sintética, porém o desenho apresenta estratégias do terceiro estágio de Luquet, como a planificação das figuras e a vista canônica dos animais, das árvores.

Encontro II: Ive (02/10/2019)

Orientei para a participante a observação minuciosa dos modelos, e por dez minutos ela analisou as imagens das esculturas. Ive começou a dividir a escultura em hastes no início do processo de composição da forma. No entanto, mesmo alevantando a escultura, sua compreensão de rotundidade é fraca. Lentamente ela preencheu os volumes, mas denunciou um estágio VI, onde há compreensão do volume como tridimensional, porém ela realiza apenas duas faces, a da frente e a de trás. Os volumes dos lados são negligenciados, apesar da cabeça do busto compreender os 360° (Figura 31).

Outro ponto importante é o tamanho da escultura de Ive. Ela é muito menor do que a de Dama, não denotando nenhum aspecto da cognição, mas uma característica da técnica de Ive. Ela também utilizou muitas esferas na composição do volume da cabeça. Nenhum volume côncavo ou convexo foi realizado ou ao menos tentado, limitando-se à forma de maneira geral (Figura 31).

Figura 31 – Busto de Ive I



Fonte: Acervo do Autor

Encontro III: Ive (05/10/2019)

Ive interagiu com os diversos modelos, e começou a alterar as formas, mas sem uma percepção avançada e começou a trabalhar diretamente com a cópia. Ela acrescenta nos lados tanto nos ombros como na cabeça, mas não aumenta sua espessura e sim a largura da escultura, confirmando um estágio VI de Arnheim (1980), no qual identifica-se o volume em dois planos, anterior e posterior.

Ive além da percepção pouco aguçada, tem deficiências técnicas, além das intelectuais de compreensão do espaço da figura. As subdivisões foram desenhadas e não em sulcos côncavos ou convexos. Mesmo com a interação com a imagem, a percepção não foi alcançada, sendo que todos os acréscimos de massa foram em

lugares já protuberantes (Figura 32), sem identificar a falta no queixo e na parte posterior da cabeça.

Figura 32 – Busto de Ive II



Fonte: Acervo do autor (2019)

Encontro IV: Ive (09/10/2019)

Usando a cópia com mais afincos desta vez, Ive realizou alguns progressos na forma, mas pouco técnicos. O acréscimo de orelhas (Figura 33) e um esboço de rotundidade aconteceu, pois ela virou o volume diversas vezes (figura 34) e reformulou as orelhas, olhos e boca, mas sem acrescentar massa, característica de estágios anteriores. Os sulcos do rosto agora são mais orgânicos, mas as orelhas ainda não tem relação com a vista lateral.

A interação possibilitou avanços menos significativos, talvez pela não familiaridade com linguagens de artes visuais e de como a aliança entre cópia e técnica são importantes.

Figura 33 – Busto de Ive IV



Fonte: Acervo do autor (2019)

Figura 34 – Busto de Ive IV (Costas)



Fonte: Acervo do autor (2019)

Encontro V: Ive (16/10/2019)

O encontro começa com a apresentação de um modelo tridimensional figurativo, e a fala “nossa, tá tudo errado aqui!” surge, evidenciando os erros dela e a

ciência deles. Ela pôs-se a trabalhar, porém parou por instantes e resolveu enumerar as deficiências na escultura que vem produzindo. Ela citou a parte detrás da cabeça, o queixo, o nariz, olhos, mas não a frente.

A cabeça acabou por ser complementada apenas na parte de cima, apesar de ela mesma ter dito que faltava em baixo. Neste ponto, as relações entre as vistas era inexistente; os ombros tinha apenas dois planos; o rosto tinha todas as vistas mas elas não se relacionavam (Figura 35). Os conceitos de concavidade e convexidade mais orgânicos começam a aparecer nas orelhas e no nariz, porém a deficiência técnica foi obstáculo.

Quanto ao queixo (Figura 36), o acréscimo foi feito corretamente, porém na parte posterior do crânio ela acrescentava cada vez mais em cima, notabilizando sua deficiência técnica. Depois de 40 min modelando, desmanchando e recomeçando ela diz que não consegue mais e dá por terminada.

Figura 35 - Ive Final I



Fonte: Acervo do autor (2019)

Figura 36 – Ive Final (Lado)



Fonte: Acervo do autor (2019)

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados visuais de Dama foram evidentemente maiores do que os de Ive. Ambas não possuíam o domínio desta linguagem, então mesmo o progresso sendo mínimo, foi muito valorizado pelas próprias participantes.

A cópia foi fundamental para o processo, sendo comprovada pelos relatos e pelos resultados dos encontros. O progresso que foi verificado de uma semana à outra é destoante entre os sujeitos, considerando os resultados individuais encontrados nas esculturas produzidas. Antes de prosseguir nas relações entre os desenvolvimentos da escultura, os desenhos foram analisados e relacionados.

O desenho de Dama é característico do realismo visual, contendo perspectiva nas pedras da frente da casa e relações projetivas e euclidianas caracterizando o desenho como o quarto estágio de Luquet. Porém, a estilização pode ser confundida com vista canônica, como nos casos do cão e das árvores ao fundo. Já no desenho de Ive, o realismo intelectual aparece, com estratégias como planificação, a vista canônica aparece nas árvores e não acontecem relações projetivas e euclidianas, e os elementos são bem distantes entre si, evidenciando cada um deles. Portanto, Dama apresentou um desenho de realismo visual e Ive um desenho de realismo intelectual.

Com o domínio do desenho, Dama apresentou um desempenho superior ao de Ive em todo o decorrer do estudo. Desde o primeiro exercício, Dama apresentou características mais avançadas no trato da argila nas subdivisões da máscara no primeiro encontro. Ao passo que Ive foi instintiva, agindo rapidamente, o pensamento de Dama foi mais controlado e complexo com muito mais alterações sobre o material. Pode ser que esse raciocínio mais elaborado de Dama acerca da escultura seja resultante da sua experiência anterior com o desenho.

No segundo encontro, ambas as participantes construíram o volume sem a cópia, apenas erguendo a escultura com seus próprios saberes e concepções. Nesta parte do estudo os resultados foram semelhantes, diferindo-se no tamanho e no volume. Ive mostrou seu estágio VI na planificação dos ombros que apresentou apenas dois planos, sem um terceiro e sem rotundidade. Talvez esta mesma planificação dos ombros tenha a ver com a planificação utilizada no desenho como

estratégia para representar a perspectiva não aprendida. Dama, no entanto, não realizou subdivisões assim como Ive, atendo-se à forma principal do rosto do personagem. De maneira geral, o seu segundo encontro já apresentou relação entre ombros e cabeça.

Para Dama, muitos erros foram meramente técnicos, como a assimetria, enquanto para Ive a compreensão do espaço e do volume foi a maior dificuldade. Ao passo que Dama fez uma cabeça oval, a cabeça que Ive esculpiu fora disforme, com relação ao real.

Foi no terceiro dia de observações que entrou a cópia como aliada do processo. Ao apresentar as imagens às participantes, muitos erros foram enumerados por elas próprias. A cada nova observação, novos detalhes eram percebidos, tanto por Ive como por Dama. Apenas na realização, Dama conseguia raciocinar metodicamente e alterar com maior maestria do que Ive, apesar de um progresso semelhante na percepção.

Outro ponto semelhante foi a não relação das vistas, que para Dama existiam em sua totalidade, mas não relacionavam-se. Durante o processo ela ajeitava o nariz de lado, só para alterá-lo de frente sem dar forma alguma. As subdivisões (concauidades e convexidades) de Dama foram significativamente mais orgânicas do que as de Ive. Um erro semelhante em ambas foi a falta de massa no queixo e na parte detrás da cabeça. Ambas deram-se conta dos erros, mas quando acrescentaram massa, foram nos lugares opostos: acima do crânio e na parte lateral.

Ainda no terceiro encontro Ive preencheu o volume cada vez mais para os lados deixando os ombros ainda com dois planos, mas corrigindo o crânio, que assumiu formato oval. Outro fato é que das quatro imagens, ela olhava mais para uma que mostrava mais a parte frontal do personagem, ao passo que Dama olhava as três, incessantemente.

No quarto encontro foi semelhante o progresso. Dama ateu-se cada vez mais à forma e corrigiu as subdivisões também crescendo ombros ao “busto”. Ive acrescentou por fim mais subdivisões rudimentares e inorgânicas, mais desenhadas do que esculpidas. Dama foi mais ativa na interação com a cópia, visto que já tem o hábito de utilizar a cópia no desenho. Seu avanço foi ainda maior, diminuindo um

pouco o tamanho da escultura, e esboçando as concavidades dos olhos, ao invés de desenhá-las como fez Ive. As orelhas que Dama acrescentou foram próximas do figurativo, mesmo sem esculpi-las, enquanto Ive ainda não havia acertado a rotundidade e acrescentou orelhas ao analisar outra imagem lateral do personagem. Porém, quando o fez, Ive acrescentou as orelhas vistas de lado na parte posterior, ou seja, ao invés de grudadas na lateral, mudou o ponto de vista delas, podendo ter relações com uma das estratégias do realismo intelectual de Luquet (1969).

O último encontro foi decisivo pois agora a cópia iria ter o auxílio de uma escultura e não apenas de imagens. Para Ive, a escultura apresentou no final características dos estágios VI e VII, pois mesmo com a análise e comparação entre modelo e sua escultura não conseguiu relacionar as vistas ou alterar as formas necessárias. Já para Dama, o avanço até o estágio VIII ocorreu graças à escultura, pois ela observou a relação de uma vista com outra e começou as alterações necessárias à escultura. Exceto pela parte detrás do crânio, quase todas as características foram recebendo leves alterações.

Com a cópia de uma escultura ao invés de imagem ambas perceberam falhas, porém Dama realizou avanços maiores, como por exemplo a relação de rotundidade, os sulcos serem suaves e as subdivisões procurarem simetria na figuração. Ive enumerou as imperfeições mas parcialmente e seu volume não foi alterado drasticamente, mesmo ela alegando estar totalmente errado. A facilidade maior de Dama não tira os méritos de Ive, à qual pode desenvolver sua capacidade também, isto é, não ter domínio do desenho não torna impossível o desenvolvimento escultórico, só torna mais rápido

O papel da cópia foi fundamental no estudo, assim como o contato com imagens, que é maior com Dama do que com Ive. Cox (2001) diz que a cópia não inibe a criatividade, muito pelo contrário, ela fomenta a aquisição da técnica no desenho (p.185). Neste estudo podemos ver que na escultura foi assim também, a imagem e a cópia ajudaram no aprendizado.

Diante desta análise, a hipótese de que o desenvolvimento do desenho facilita o desenvolvimento escultórico se confirma, pois Dama já domina o desenho e interage com imagens conseguiu raciocinar e desenvolver melhor a modelagem do que Ive, que não desenha e não interage com imagens. Os benefícios da cópia no

desenvolvimento do desenho puderam ser vistos no desenvolvimento escultórico, mas que dependerá da experiência do indivíduo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso teve o objetivo de analisar o desenvolvimento da linguagem da escultura por dois sujeitos semelhantes em inúmeros aspectos porém diferentes em experiências com o desenho. Ao passo que o primeiro tem contato com imagens constantemente e desenha com frequência, o segundo não tem contato com imagens e nunca havia desenhado fora da escola.

Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca de autores sobre a história da escultura (Farthing e Strickland), sobre o desenvolvimento do desenho (Luquet), o desenvolvimento da escultura (Arnheim e Golomb) e o papel da cópia no aprendizado de arte (Wilson, Wilson e Cox) e um estudo longitudinal separado em cinco encontros com os objetivos de desenvolver a linguagem escultórica através da interação com a cópia e o material (argila). O primeiro encontro possibilitou identificar ambos os estágios do desenho e da escultura através do bidimensional; o segundo encontro foi para a compreensão das três dimensões sem a imagem, como complemento do primeiro encontro; no terceiro encontro, ambos os participantes interagiram com a cópia na escultura pela primeira vez, assim como no quarto encontro; no último, o contato com uma escultura buscou aprimorar ainda mais a percepção e a técnica, além de revelar o resultado final.

Com a pesquisa bibliográfica, chegou-se à compreensão de alguns aspectos. Primeiramente, a escultura a partir de um estudo sobre sua história, confirmou-se como importantíssima para o desenvolvimento do ser humano; o desenvolvimento escultórico, apesar de importante, não foi estudado com independência por teóricos da arte; por fim, a cópia foi reiterada como ferramenta do ensino de arte, seja no desenho ou na escultura. Já no estudo longitudinal, pode-se observar que mesmo sem desenhar é possível aprender escultura; para ações educativas com escultura é necessária uma postura de incentivo para com o aluno mais expressiva do que com ações que envolvam desenho, pela complexidade maior em esculpir; a cópia a partir de um modelo tridimensional ao invés de imagens provou ser mais enriquecedora; e o contato com imagens e a prática do desenho contribuem para uma compreensão mais fácil da modelagem em argila.

A relevância deste trabalho se deve ao fato de que ele contribuirá para que professores de Artes Visuais possam trabalhar com escultura em quaisquer ambientes

(formais ou informais) sabendo dos limites e das possibilidades de alunos que desenham e dos que não desenham, pois a pesquisa foi conduzida tanto em atelier, com uma estrutura apropriada (no caso de Dama) como em casa (no caso de Ive). Contribuindo para a importância deste trabalho está a falta de estudos sobre o desenvolvimento escultórico em comparação com toda a bibliografia que existe sobre o desenho, além da possibilidade de desenvolver estudos mais complexos acerca das questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da escultura.

O estudo longitudinal confirmou a hipótese da pesquisa que diz que o domínio do desenho facilita o desenvolvimento escultórico em sujeitos que desconhecem a linguagem tridimensional, pois a participante Dama conseguiu produzir um volume mais complexo do que o de Ive. Durante os encontros, Dama durante todo o tempo manteve-se à frente nos resultados e no seu raciocínio, visto que Ive levou pouco tempo para terminar suas modelagens e Dama ponderava e alterava muito mais seu volume.

O desenvolvimento do desenho provou ser facilitador na aprendizagem da escultura, pois muitas características surgiram anteriormente na participante desenhista, como concavidades e convexidades, simetria, organicidade nas subdivisões, etc. Sem a cópia, quem não desenha neste caso não concebe uma terceira dimensão sem cópia, ou seja, quando modelados os ombros de um busto, apenas o plano anterior e posterior são esculpidos. Ainda sobre indivíduos que não desenham, é possível afirmar que as subdivisões não são onduladas e sim riscadas, isto é, tomam aspectos semelhantes a traços geométricos e não volumes orgânicos e arredondados, como visto no primeiro encontro, no qual Ive não conseguiu esculpir côncavos e riscou onde haveriam depressões.

Sem a cópia também é visível o tamanho das esculturas. Ao passo que Dama procurou esculpir na proporção aproximada de um ser humano real, Ive esculpiu em miniatura. A participante que desenha ergueu um busto muito maior do que a participante que não desenha e conforme adicionava massa ao volume, alterava seu tamanho para com o espaço e para com si mesmo. Sem a noção de espaço e de proporção desenvolvida através do desenho, o indivíduo acaba não acrescentando as partes proporcionalmente, apenas engrossando a escultura em locais nos quais não existe necessidade.

A compreensão de rotundidade, ou seja, construir todas as vistas da escultura é outra característica que quem já desenha desenvolve mais rápido e mesmo a cópia sendo sobre as mesmas imagens, a disparidade de resultados no terceiro encontro se deveu a um menor contato com imagens e com a interação nas linguagens artísticas.

Para quem desenha, as vistas existem, porém não relacionam-se, ou seja, interagindo com imagens, o indivíduo concebe todos os lados de uma escultura, porém não os relaciona em 360°, fazendo-os separadamente. No caso estudado, quem não desenha geralmente interage com apenas uma imagem, ignorando as outras três que mostram todos os lados da escultura, deduzindo como será o outro lado da escultura. Há também uma tendência em crescer o topo da escultura, partindo de ambas as participantes.

Mesmo interagindo com todas as vistas, a cópia escultórica a partir de imagens bidimensionais nos indivíduos sem experiências gráficas continua considerando uma única vista, por exemplo, acrescentando as orelhas vistas de lado na frente, como cabos de um açucareiro. Para quem desenha, após quatro encontros ao menos, o que resta apenas é a percepção do espaço da escultura com ela mesma, resultado apenas da inexperiência com modelagem em argila.

É com a cópia de uma escultura que as vistas passam finalmente a se relacionar para desenhistas. Mesmo concebendo as vistas, o estágio VII de Arnheim (1980) afirma que o escultor ainda não relaciona os lados. Foi verificado que quando um volume é apresentado, é que a conexão acontece, tanto na percepção como na experiência técnica. Para os “não-desenhistas”, a percepção é ampliada. No caso estudado, foi a enumeração de erros o ponto em comum, ambas as participantes puderam dizer onde estavam errando, mas Dama conseguiu reparar muitos dos erros, ao contrário de Ive, que mal fez alterações. Com o mesmo nível de experiência na escultura, ambas conseguiram perceber os espaços e os erros, mas mais uma vez a desenhista se sobressaiu.

O desenho possibilita um raciocínio diferente, pois foi observada a paciência da desenhista em relação à outra participante, tendo sido encontros de até 3 horas até que o cansaço prevaleceu. Podemos dizer que o desenho possibilitou uma análise mais crítica da construção do volume, enquanto que os encontros de Ive eram mais

breves e menos minuciosos. Importante frisar também que o não domínio do desenho não inviabiliza o desenvolvimento escultórico, é apenas um obstáculo cognitivo e técnico. Por fim, as imagens exemplificam que o desenvolvimento do desenho facilita a compreensão da escultura em sua produção.

A hipótese do início do trabalho foi confirmada. O desenvolvimento do desenho é um facilitador no desenvolvimento escultórico, porém a cópia tem de ser aliada neste processo que envolve interação. Sem a reprodução, poucos progressos seriam possíveis, visto que no segundo encontro ambas produziram volumes parecidos.

Mesmo com a confirmação da hipótese, algumas lacunas ficam. Muitas deduções foram realizadas, mas nenhuma ainda tem embasamento teórico ou experimental, abrindo espaço para novas pesquisas. O desenvolvimento da escultura sofre influência dos desenhos estereotipados? Se sim, quais traços técnicos evidenciam essa influência? O trabalho com entalhe sofre a mesma influência da modelagem? Se a escultura for tão estudada quanto o desenho por teóricos da arte-educação, haveriam progressos em outras áreas que estudam a percepção e a área sensorial? O estudo da escultura não poderia ser mais importante para a arte infantil pois envolve mais áreas sensitivas?

Talvez ao estudar não somente a arte infantil (tanto desenho como escultura) e mais a “arte dos adultos” seja tão enriquecedor quanto. Percebe-se na escola o descaso dos alunos com as linguagens artísticas e talvez um estudo sobre escultura nessa faixa etária possa ajudar a entender ou formular ou mesmo aprofundar sobre o tema escultura e ensino.

Algumas destas questões poderiam ser resolvidas a curto prazo e outras a longo, porém pode-se dizer que este estudo foi enriquecedor. Foi evidente a disparidade de resultados e eles ajudarão o professor de Artes Visuais com seus alunos ao utilizar a escultura em suas aulas. O desenvolvimento escultórico e o do desenho mostraram-se interligados neste estudo. Mas e se houvesse um estudo que explorasse apenas fatores escultóricos? São essas possibilidades que podem ser exploradas a partir deste estudo.

8. REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. São Paulo, Pioneira, Ed. da USP, 1980.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARTHING, Stephen, **Tudo sobre Arte**, Rio de Janeiro; Sextante, 2011.

GOLOMB, Claire. La escultura: el desarrollo de los conceptos figurativos en un médio tridimensional.

In: HARGREAVES, David. J., **Infancia y educación artística**, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1998.

LUQUET, G-Henri. **O desenho infantil**. Porto, Companhia Editora do Minho, 1969.

PIAGET, Jean. **O nascimento da Inteligência na Criança**. LTC Editora, 4ª edição, Rio de Janeiro, 1987.

PILLAR, Analice D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

STRICKLAND, Carol, **Arte Comentada**: da Pré-História ao Pós-Moderno, São Paulo, Ediouro, 1992.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie; Uma visão iconoclasta das fontes das imagens nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.