

O ESBOÇO E O CONTORNO NO DESENHO DE OBSERVAÇÃO

Teresa Maria Pais

Universidade de Coimbra

Resumo

O esboço e o contorno são modos de desenho de observação que implicam, por parte do executante, um comportamento perceptivo claramente diferenciado. Para compreender as vantagens de cada um no processo de aprendizagem de estudantes de Arquitetura, procedeu-se à sua comparação, tendo-se criado para o efeito dois tipos de instrumento de análise: “fichas aula” e “fichas parâmetro”. Nas primeiras, os dados recolhidos possibilitaram fazer uma leitura vertical das competências adquiridas pelos alunos em cada aula, enquanto que, nas segundas, ofereceram uma leitura transversal da aprendizagem, elucidando sobre a evolução dos alunos em cada um dos aspetos considerados. As conclusões do estudo mostraram que a prática destes modos são de extrema importância para o desenvolvimento de competências diretamente relacionadas com o controlo da percepção da forma e do espaço, fundamentais à atividade do arquiteto.

Palavras chave: esboço, desenho de contorno, desenho de observação, ensino do desenho.

Abstract

The modelled drawing and the contour drawing are observation modes involving a clearly differentiated perceptive approach on the part of the drawing performer. In order to understand the advantages of each one in the learning process of students of architecture, they have been compared here. Two types of instruments of analysis were designed: the “classroom worksheets” and the “parameter worksheets”. In the former, the data collected allowed for a vertical reading of the competences acquired by the students in the classroom environment, whereas in the latter a cross-sectional reading of the learning process emerged, thus clarifying the progress made by the students in each of the aspects considered. The conclusions have shown that the practice of these modes is of the utmost importance to the development of skills directly linked with the control of the perception of shape and space, which are key elements in the architect’s activity.

Keywords: modelled drawing, contour drawing, observational drawing, drawing teaching

Enquadramento

Segundo a Teoria dos Modos do Desenho (Vieira, 2009), num desenho de observação, a atitude assumida pelo desenhador condiciona o ato gráfico, isto é, altera a maneira como vê, o tipo de informação que considera mais importante e a forma como coordena gestos e ritmos de execução.

Na realização de um esboço, a atitude que está subjacente é a de “explorar”, que quer dizer “pesquisar, investigar; especular”, palavras que remetem para a ideia de “descoberta”. Pelo contrário, na execução de um desenho de contorno, o verbo que está implícito é o de “conter”, que denota “encerrar, possuir, incluir”, expressões que remetem para procedimentos em “liberdade condicionada”.

Exigindo por parte do desenhador atitudes tão diferenciadas, poder-se-á questionar a utilidade da prática destes modos de desenho num contexto formativo de estudantes de Arquitetura em fase inicial da aprendizagem. A experiência pedagógica como docente de desenho tem permitido constatar que se trata de dois processos que propiciam aos alunos adquirir capacidades que, embora distintas, são de extrema importância para o desenvolvimento de competências específicas diretamente relacionadas com o controlo da perceção da forma e do espaço, fundamentais à atividade do arquiteto.

Objetivos

Apona a experiência para a ideia de que há vantagens na proposição de tais exercícios. Mas... em que condições devem ser realizados? Serão adequáveis à representação do espaço? Perante condições semelhantes ao nível do motivo a representar, tempo de execução e dimensão do suporte, em qual destes modos os alunos revelam maior facilidade na compreensão e aplicação do processo? Como evolui a capacidade de domínio de cada um? Será essa evolução condicionada pelos temas ou motivos abordados?

O objetivo do estudo centrou-se na caracterização do esboço e do desenho de contorno para compreender a importância da sua prática no processo de aprendizagem do desenho de observação; identificar as reações mais comuns de alunos em fase inicial da aprendizagem aos aspetos processuais, formais e plásticos destes modos de desenho;

e encontrar tendências na forma como a relação entre enunciados e resultados se estabelece.

Metodologia

Para dar cumprimento aos objetivos delineados foi desenhada uma estratégia de investigação que abrangeu três fases.

A *primeira fase* pressupôs a definição de um plano onde se estabeleceram com pormenor todos os procedimentos, começando por definir-se o universo e a amostra a observar no estudo. Como universo consideraram-se os trabalhos produzidos nos anos letivos 2010/11 e 2011/12 por alunos de Desenho I, disciplina do primeiro ano do Mestrado Integrado em Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra – alunos, portanto, em fase inicial de aprendizagem. No que toca à amostra, dos desenhos realizados em aula naqueles anos, selecionaram-se cerca de quatrocentos. Uma parte foi feita por vinte e quatro alunos escolhidos aleatoriamente entre os que frequentavam o ano letivo 2010/11; e a outra, de igual forma, por outros tantos do ano que se seguiu. Os desenhos foram executados em oito aulas, disseminadas pelos dois anos letivos.

Em cada uma das aulas onde se realizaram desenhos para este estudo foi solicitado a cada aluno que, entre outros trabalhos, produzisse sequencialmente um esboço e um desenho de contorno do mesmo motivo, durante igual período de tempo e em formato semelhante, com vista ao desenvolvimento de um processo de análise comparativa.

Os trabalhos respeitantes a 2010/11 foram realizados no início do ano letivo. Cada par de desenhos foi produzido em aulas de duas horas, num total de cinco, não consecutivas. Cada aula foi dedicada a um motivo diferente, todos inseridos no grupo temático “objetos e figura humana”. Os motivos desenhados variaram entre mãos, sapatilhas, cadeiras, modelo vestido e auto-retrato (Figuras 1 e 2).

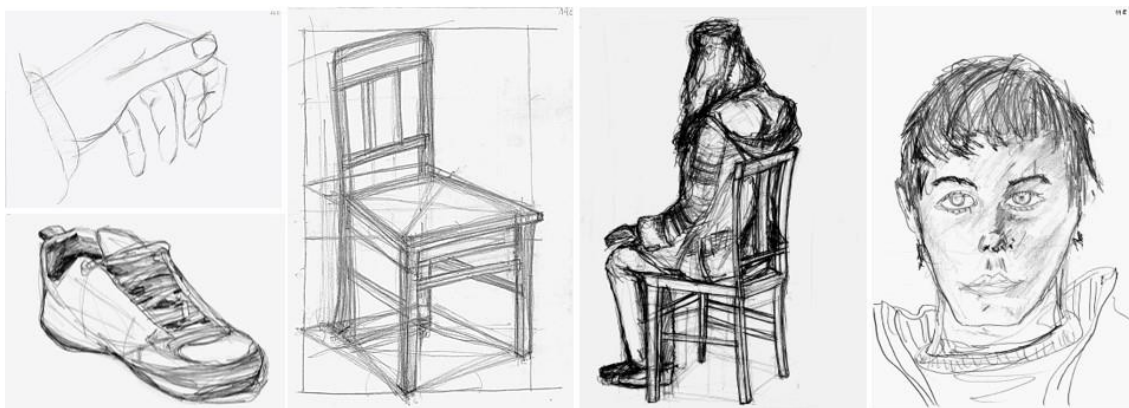


Figura 1. Exercícios de esboço realizados

no âmbito da disciplina de Desenho I (Darq_FCTUC, 2010-11): mão, sapatilha, cadeira, figura humana e auto-retrato. Arquivo da autora.

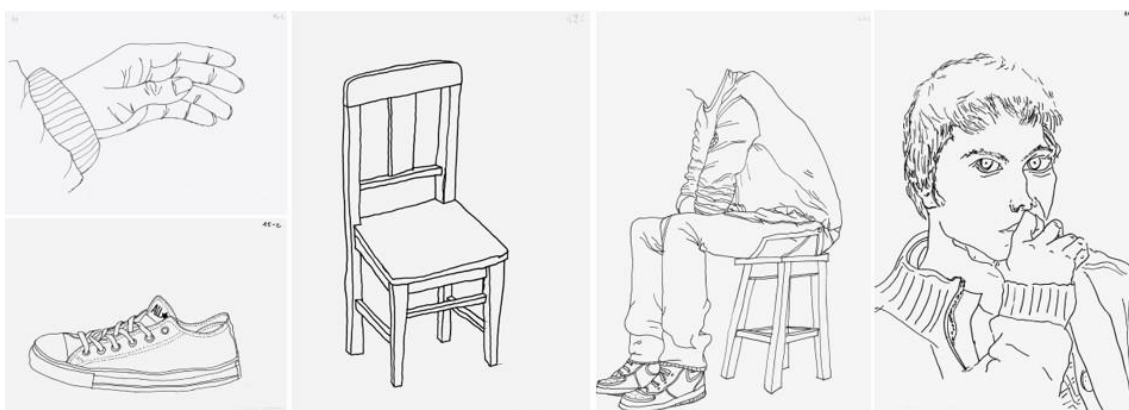


Figura 2. Exercícios de desenho de contorno

realizados no âmbito da disciplina de Desenho I (Darq_FCTUC, 2010-11): mão, sapatilha, cadeira, figura humana e auto-retrato. Arquivo da autora.

Os trabalhos referentes a 2011/12 foram executados perto do final do ano, portanto, por alunos com mais prática de desenho de observação. Cada par de desenhos foi realizado em aulas de quatro horas, num total de três, não consecutivas. À semelhança do primeiro, também neste grupo cada aula foi consignada a um motivo diferente, todos no contexto temático da representação do espaço. Assim, a primeira das três aulas decorreu num espaço público interior, a segunda num outro espaço público exterior de desenvolvimento linear e a terceira num espaço público exterior de distribuição e permanência (Figuras 3 e 4).

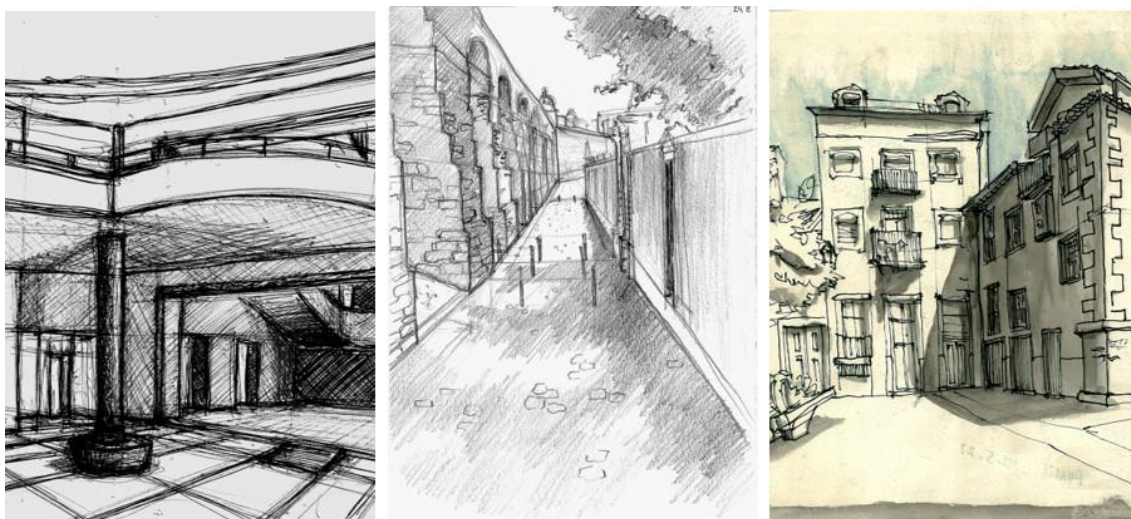


Figura 3. Exercícios de esboço realizados

no âmbito da disciplina de Desenho I (Darq_FCTUC, 2011-12): hall da Faculdade de Medicina, entrada do Jardim Botânico e Largo do Romal, Coimbra. Arquivo da autora.



Figura 4. Exercícios de desenho de contorno realizados no âmbito da disciplina de Desenho I (Darq_FCTUC, 2011-12): hall da Faculdade de Medicina, entrada do Jardim Botânico

e Largo do Romal, Coimbra. Arquivo da autora.

A primeira fase da investigação prosseguiu com a definição das “unidades de análise” ou “parâmetros de apreciação dos desenhos”, distinguindo-se os que se enquadram no domínio da produção do desenho e os ligados à consciência da representação do real. Do primeiro conjunto fazem parte a ocupação criteriosa da folha,

o domínio do modo, a capacidade de síntese ou o domínio da perspectiva. Ao segundo conjunto pertencem o domínio da escala, da forma e das proporções, o enquadramento ou a caracterização topográfica, tipológica e espacial.

O passo seguinte foi produzir instrumentos de análise dos desenhos que satisfizessem os objetivos estabelecidos no início do trabalho. Para o efeito criaram-se dois tipos de documentos com o fim de se constituírem suportes de registo, primeiro dos dados a recolher, e depois da análise desses mesmos elementos. Um dos documentos destinou-se ao assentamento de toda a informação correlacionada com os desenhos recolhidos em cada uma das aulas em que se realizaram. Designaram-se, por isso, “fichas aula”. O outro documento direcionou-se para o registo de todos os dados recolhidos com ligação a cada um dos parâmetros considerados, tendo recebido, por essa razão, a denominação de “fichas parâmetro”.

A *segunda fase* da investigação implicou a recolha, apresentação e descrição de dados. Esta parte do desenho metodológico teve como objetivo a reunião de elementos que, naturalmente, vieram a constituir o corpo de dados sobre o qual veio a incidir a análise. Os primeiros elementos recolhidos foram os relativos às “fichas aula”. Uma vez preenchidos os parâmetros de todas as fichas, seguiu-se idêntica fase nas “fichas parâmetro”. A metodologia utilizada foi sempre a mesma e consistiu, primeiramente, na fixação dos objetivos a atingir. Em geral, estes objetivos previam compreender a evolução de cada um dos parâmetros ao longo das várias “fichas aula” onde estavam incluídos e responder a questões que a respetiva especificidade fazia emergir.

A *terceira fase* da investigação compreendeu a análise dos dados recolhidos. Esta análise fundamentou-se nos gráficos que traduziram a evolução dos resultados atingidos em cada modo de desenho ao longo das “fichas aula” e na descrição desses dados que se apontaram nas respetivas “fichas parâmetro”.

Resultados e interpretação

No que se refere à relação entre alunos e modos de desenho, nomeadamente à maneira como evolui a capacidade de domínio de esboços e desenhos de contorno, a investigação permitiu concluir que a relação com o desenho de contorno não é fácil para a maior parte dos alunos. Com efeito, os gráficos construídos relativos a cada um dos

parâmetros estudados confirmam que os alunos demoram muito tempo a aplicar o processo com naturalidade.

Se isto se verifica em relação ao desenho de contorno, não é menos verdade quanto ao esboço, que apresenta características processuais opostas. Dos dois modos, o contorno é aquele em que, inicialmente, se manifestam maiores dificuldades; no entanto, é também aquele em que se verifica uma evolução mais acentuada, ainda durante o primeiro naipe de exercícios.

No cômputo geral pode dizer-se que, num e noutro, os resultados melhoram com a prática. Contudo, no esboço, a evolução é progressiva, lenta e gradual, enquanto que, no desenho de contorno, é abrupta e irregular, verificando-se que a qualidade das respostas é muitas vezes determinada pelas características do motivo ou espaço representado.

A justificação para um comportamento tão diferenciado reside nas assimetrias operativas entre os dois modos. Um esboço constrói-se do geral para o particular e evolui segundo um processo de revisão e correção gradual. É caracterizado por grande amplitude de atuação, a que corresponde variabilidade de elementos plásticos, de ritmos e densidades, originando imagens com aparências muito distintas. À abertura operativa que tipifica este modo equivale uma perceção aberta e descontraída (Almeida, 2008), à qual se associam conceitos como liberdade, amplitude, incerteza, procura, nebulosidade, dúvida, desfocagem, revisão, tato, preparação. São noções que, com muita probabilidade, são estranhas à formação que os alunos tiveram enquanto estudantes do ensino básico e secundário. É por isso que, quando são convidados a representar certo motivo no modo esboço, o que se lhes está a pedir é que atuem segundo um conjunto de procedimentos novos, complexos, “contrários à razão”, que implicam certa “indisciplina” e que, por estes motivos, demoram a compreender e a assimilar.

No modo contorno, as dificuldades são de outra ordem. Os desenhos evoluem de particular em particular, incidindo em aspetos locais do objeto percecionado, progredindo para áreas adjacentes. São feitos exclusivamente com linhas que não devem ser apagadas ou corrigidas, e por um só instrumento, “*numa gestualidade contida, tensa e constante, de ritmo contínuo*” (Vaz, 2003, p.41). Exige-se dos executantes concentração visual contínua e persistente. Assim, quando se solicita aos alunos que executem um desenho de contorno, o que se lhes exige é que o façam segundo um

conjunto de procedimentos novos e complexos, mas que, ao contrário do esboço, requerem atenção, contenção e método. Também estas não são, certamente, capacidades que se encontrem desenvolvidas na generalidade dos jovens alunos.

A prática do desenho de contorno num contexto pedagógico é relativamente recente. Segundo Betty Edwards (1999) foi introduzida por Nikolaides (1941) em “*The natural way to draw*”, onde o autor recomendava aos alunos que se imaginassem a tocar nas formas enquanto desenhavam. Este apelo de Nikolaides à coordenação entre “olho” e “mão”, como se o olhar tocasse, mostra a importância que, na época, se passou a dar à experiência particular de cada indivíduo, nomeadamente à imagem percebida da natureza. No entanto, já em 1857, John Ruskin (1991) aconselhava a realização de exercícios de contorno com a intenção de dar firmeza à mão e memorizar as formas.

Sobre a forma como evoluiu a capacidade dos alunos em dominarem esboços e desenhos de contorno, observou-se que aqueles que mostraram bom desempenho na fase anterior à introdução dos Modos do Desenho tenderam a dominar ambos com relativa facilidade ao fim de algum tempo de prática. Pelo contrário, os que tiveram mais problemas nessa fase iniciática, independentemente da maior ou menor capacidade em compreenderem e aplicarem o processo inerente ao contorno, acabaram por estabelecer maior empatia com este modo e registar evolução mais acentuada do que no esboço.

Estas observações sugerem que o desenho de contorno, sendo um processo moroso e pouco intuitivo, funciona muitas vezes como “motor de aprendizagem”, proporcionando a alunos com mais dificuldades a aquisição de competências gráficas e o desenvolvimento de capacidades perceptivas. No esboço, o domínio do modo progride lenta e gradualmente nos alunos que possuem já algumas destas aptidões ou que têm certa experiência no desenho de observação; porém, naqueles que revelam mais dificuldades, a evolução parece ser ainda mais lenta ou inexistente. O carácter indisciplinado e a complexidade operativa que tipificam este modo não facilitam a evolução destes alunos.

Os dados recolhidos mostram ainda que são poucos os aspetos em que o modo “mais bem sucedido” é o mesmo em qualquer tema. Tal acontece apenas com a capacidade de síntese, em que a vantagem é sempre do desenho de contorno, e com o domínio da perspetiva, em que é do esboço. Por isso se pode afirmar que um dos fatores

que mais influencia as respostas dos alunos se relaciona com a capacidade de assumirem e adequarem a atitude intrínseca de cada modo à especificidade de cada tema.

Comparando a quantidade de aspetos mais fáceis de controlar no modo esboço e no contorno, verifica-se que é próxima no tema dos objetos e figura humana, significando que esboços e desenhos de contorno estão vocacionados para o desenvolvimento de competências dissemelhantes, sendo ambos essenciais em fase inicial da aprendizagem, complementando-se mutuamente.

O mesmo não se pode dizer do tema espaço. Aqui, as competências são na sua maioria mais facilmente adquiridas no modo esboço, apenas uma apresenta vantagem no desenho de contorno e as restantes mostram ser tão problemáticas para um modo como para o outro. Daqui se infere que, neste tema, as capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam são mais potenciadas pelos exercícios de esboço do que pelos do modo oposto. No entanto, a análise aos desenhos mostrou que os desenhos de contorno dedicados ao tema espacial revelam certas características que, além de serem dificilmente exploradas nos exercícios de esboço, são de extrema importância para o desenvolvimento de competências específicas diretamente relacionadas com o controlo da perceção da forma e do espaço, fundamentais à atividade do arquiteto.

Nos motivos sapatilha, cadeira, espaço interior e espaço exterior público linear, os aspetos a dominar em que o esboço apresentou vantagem foram em maior número comparativamente com os do desenho de contorno; nos motivos mão, figura humana, auto-retrato e espaço exterior público não linear, o número de desenhos de contorno com melhores resultados foi maior do que o de esboços. Conclui-se assim que cada motivo propicia o desenvolvimento de capacidades particulares ligadas ao domínio de cada modo, o que reitera a ideia de que o trabalho em aula deve contemplar o exercício nestes dois modos variando a natureza dos motivos abordados, na convicção de que cada um deles se encontra vocacionado para a compreensão e domínio ora de um, ora de outro.

Referências bibliográficas

Almeida, Paulo Freire de (2008). *Mancha Directa: desenho como perceção e expressão de valores tonais*. 2.^a versão revista e corrigida. Guimarães: [S.n.].

Edwards, Betty (1999). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. 3.ªed. Barcelona: Ediciones Urbano.

Nicolaidis, Kimon (1941). *The natural way to draw*. Boston: Houghton Mifflin Company Boston.

Ruskin, John (1991). *The elements of drawing*. Illustrated edition with notes by Bernard Dunstan London: The Herbert Press.

Vaz, Suzana (2003). *4 modos de desenho para uma percepção desenvolvida*. Psiax nº2, p. 35-43.

Vieira, Joaquim (2009). *As matérias do desenho: teorias e métodos da disciplina de Desenho I*. [em linha]. Disponível em: WWW:<URL: <http://pintovieiraensinodesenho.blogspot.pt/p/programas-da-disciplina.html>> [Consult. 2 Jan. 2019].