

NÃO SEI DESENHAR

Diego Rayck

Resumo: Este texto faz considerações a partir da experiência como docente de desenho. A frase *não sei desenhar* é analisada no contexto de seu enunciado visando compreender melhor os critérios de juízo, as expectativas e noções de desenho recorrentes entre os estudantes de artes visuais de início de curso. A argumentação aponta para o trabalho de ampliação do entendimento de desenho pela sua conceituação e experiência, com ênfase no caráter processual, visando diminuir o efeito inibitório da frase título.

Palavras-chave: Desenho. Ensino de desenho. Estudantes de artes. Processo artístico.

I DON'T KNOW HOW TO DRAW

Abstract: This text makes considerations on my experience as a drawing teacher. The sentence *I don't know how to draw* is analyzed in the context of its statement in order to understand the judgment criteria, expectations and notions of drawing that are common among visual arts intrant students. The argument points to the work of expanding the understanding of drawing through its conceptualization and experience with emphasis on the procedural aspect, aiming to reduce the inhibitory effect of the title sentence.

Keywords: Drawing. Drawing teaching. Art students. Artistic Process.

Nenhum desígnio se resolve na (re)produção de um desenho rigorosamente fixado. De modo simétrico, nenhum desenho se limita a transcrever simplesmente o desígnio de que nasce (Jean-Luc Nancy, 2022, p. 41).

Uma sala com dezenas de estudantes desenhando. Todos concentrados, dividindo a atenção entre a folha de papel na mesa diante de si e um modelo, que pode ser uma bolsa, gravetos, um jarro, uma pedra. A proposta da atividade é realizar um desenho de observação, o material é lápis e papel dos mais comuns, os recursos gráficos se resumem à linha e a duração da atividade é de apenas 5 minutos. Concluído o tempo, o grupo inicia o próximo exercício e, ao final do encontro, exhibe e observa toda a produção, o que é seguido por uma sessão de comentários. Essa é uma descrição breve de muitas das aulas de desenho que formam minha rotina de trabalho. Desde 2004 leciono disciplinas em cursos de bacharelado e licenciatura em artes visuais, mas também design e arquitetura, dividindo minha dedicação entre as disciplinas gravura e o desenho. Na gravura, apesar da caprichosa exigência de planejamento na articulação entre a imagem idealizada e suas condições materiais gravada e impressa, há também o compartilhamento de uma mesma natureza gráfica com o desenho, o que a torna suficientemente próxima deste para que eu me considere trabalhando com o ensino do desenho mesmo quando assumo turmas de gravura.

Também merece nota que eu normalmente assumo turmas de começo de curso, situação na qual posso observar tanto o entusiasmo inicial dos estudantes ingressantes quanto a forma franca como expõe suas motivações e expectativas através de fórmulas, máximas e anedotas sobre o universo artístico provenientes de noções informais. Nos semestres seguintes, já em contato com o saber acadêmico da arte e seu jargão especializado, as manifestações mais espontâneas se retraem em detrimento de questões já formuladas e conhecidas.

Antes ou após as sessões de trabalho, quando discutimos os resultados obtidos ou durante as orientações que ocorrem no meio do processo, as posições expressas pelos estudantes se mostraram um elemento fundamental para analisar suas relações com a arte, com o



desenho e as expectativas sobre o curso. Isto passou a ser algo determinante em minha abordagem, pois permite 1) um diagnóstico dos antecedentes trazidos por cada estudante que subsidia a apreciação sobre seus processos de trabalho e resultado gráfico, 2) um parâmetro mais ou menos dinâmico para a avaliação ensino-aprendizagem, 3) a atribuição de um perfil geracional compartilhado pela turma e ao mesmo tempo a formulação de uma via de acesso aos sujeitos, viabilizando trabalhar questões coletivas e individuais e 4) a formação contínua e acumulativa de uma coletânea de declarações reincidentes, as quais, nas suas muitas variações e convergências, me permitem comparar as turmas, paralelas ou sucedentes, e pensar seus perfis e fluxos. Nesse contexto é que a frase *não sei desenhar* tem se destacado.

UM JUÍZO TIRÂNICO

A frase que intitula este artigo é talvez a declaração mais frequente entre as que ouço em cada nova turma de desenho. No momento de apresentação dos participantes no início do semestre ou nas conversas após a realização dos exercícios em classe e apresentação das atividades domiciliares, os estudantes comentam sobre suas expectativas, aptidões, motivações e restrições. Entre as coincidências de declarações de dezenas de estudantes que integram esse processo todo ano, *não sei desenhar* pode parecer uma frase justificada, pois situa aquele que se apresenta para aprender algo na posição de não saber este algo: sua presença em tal atividade se justifica na busca do conhecimento. Entretanto, apesar de razoável, tal explicação não é totalmente satisfatória, pois não são poucos os estudantes que declaram saber desenhar, os que afirmam já ter passado por uma prática de desenho que foi negligenciada a partir de algum momento, os que consideram saber fazer certos tipos de desenho mas não outros, entre tantas outras respostas que relativizam o entendimento do processo de aprendizado como uma simples aquisição contrária à uma falta ou a ocupação de um vazio cognitivo por um objeto de conhecimento. *Não sei desenhar* é uma frase que ajuda a refletir tanto sobre tal processo de aprendizagem quanto sobre a elaboração de imagens pelos estudantes e sobre suas compreensões de desenho.

Merece atenção que a frase expressa um juízo, o que implica critérios de avaliação. Afirmar *não sei desenhar* é tão possível quanto afirmar que alguém sabe desenhar, o que os estudantes fazem muito quando está em pauta seus artistas preferidos, ou quando ocorre a memória de algum conhecido que, segundo um reconhecimento de seus pares, tinha e praticava esse saber fazer. Suponho que todos já tivemos oportunidade de presenciar esse tipo de julgamento em situações informais: pessoas, diante de um desenho, declarando se seu autor sabe ou não sabe desenhar, normalmente de modo mais categórico no segundo caso. E a aparente certeza de tal afirmação não é condicional nem proporcional ao saber especializado: qualquer pessoa que não tenha intimidade com o fazer desenho pode se permitir avaliar o desenho alheio. Por isso o julgamento se oferece como muito democrático, mas seu efeito é tirânico.

Tal juízo costuma se mostrar tão instantâneo, fácil e seguro que não raras vezes se envereda pelo humor e convida a coletividade à zombaria. Seja no âmbito familiar ou escolar, guardo lembranças e ouvi testemunhos sobre chacotas direcionadas aos trabalhos daqueles chamados *maus desenhistas*. Um cavalo que parece um cão, um retrato de alguém que não traz semelhança com seu referente, uma cabeça desproporcional ou mãos omitidas no final dos braços pela dificuldade em fazê-las são detalhes que comentários podem tornar risíveis antes de quaisquer considerações mais reflexivas ou melhor elaboradas. Se em alguns desses casos de zombaria se sustenta a diversão de todos, mesmo do desenhista, em outros casos (e muitas vezes no mesmo) o riso desqualificante pode ser um inibidor traumático, mesmo para todo o público que riu e não desenhou, pois gera em todos o receio de serem expostos ao mesmo tipo de riso escarnecedor. Em um contexto assim, desenhar pode ser um ato de audácia, mas sob qual motivação? O que vale correr esse risco? Para muitos é mais cômodo adiantar o juízo do grupo e afirmar *eu não sei desenhar* antes que os outros o façam e, assim, buscando um lugar seguro, não ousar desenhar.

CRITÉRIOS NÃO DITOS

Diante de relatos desta natureza, temos que reconhecer a potencial efetividade inibidora do julgamento coletivo sobre os desenhistas, que pode ser tão condenatório quanto onipresente, passível de exercí-



cio por qualquer pessoa em salas de aula ou encontros entre amigos. Uma parte do aspecto tirânico talvez resida na suposta transparência dos critérios que sustentam o julgamento. Se um juízo é emitido e aceito sem explicações e nem contestações, presume-se que seu argumento é compreensível e aceito. Mas quais seriam os critérios partilhados em silêncio que dispensam argumentação quando se declara *um não saber desenhar*, seja sobre si próprio ou um outro?

Para tentar responder esta pergunta entendo ser importante lembrar que a emissão do juízo em questão costuma ocorrer após a verificação do desenho, ou seja, assume-se que este expressa a medida do saber fazer de seu autor. O desenho, inicialmente tratado como uma evidência, após o juízo torna-se uma prova: primeiro o fundamenta e depois o confirma. Obviamente existem situações nas quais quem julga destitui previamente o julgado da potencialidade do saber fazer, mas este é um outro caso, que aponta para questões de pré-julgamentos e pede uma análise específica. Mas, sobre o desenho como elemento avaliado, algumas de suas características correspondem às capacidades de seu autor. De modo bastante simplificado, um *bom* desenho presume-se vir de um *bom desenhista* e um *mau* desenho presume-se vir de um *mau desenhista*. Aquele que *não sabe desenhar* não seria capaz de realizar não qualquer desenho – pois isso, a princípio, qualquer pessoa pode fazê-lo – mas um *bom* desenho. Como artista e docente, assumo que qualquer pessoa possa desenhar e, mais ainda, que todas as pessoas desenhem constantemente enquanto vivem, pois estendo o desenhar à realização de linhas em um sentido bastante amplo em um entendimento amparado e relacionado ao de muitos artistas e autores (Herkenhoff, 2003; Ingold, 2022; Kovats, 2007; Nancy, 2022). Ainda assim, é preciso lembrar, já que estamos rodeando o âmbito do senso comum, que muitos estudantes e pessoas de seus convívios partem da definição restrita do desenho como coisa gráfica e empregam uma categorização hierarquizante pela qual um desenho *inacabado* ou de qualidade *insuficiente* são compreendidos como algo menos do que um desenho e seriam, respectivamente, um rascunho ou um rabisco. Por ora, se entendemos que um *não saber desenhar* é afirmado diante de um mau desenho, se as deficiências deste último derivam da e se justificam

na incompetência de seu autor, devemos entrar no demérito do que é um *mau desenho*, isto é, observando sua negatividade ao procurar aquilo que o distingue de um *bom desenho*.

MAU DESENHO? BOM DESENHO? PROPOSIÇÃO DE TRÊS PARÂMETROS

Se para tentar delinear os critérios empregados no juízo que decreta um *não saber desenhar* precisamos escrutinar a definição de um *mau desenho*, recorro à memória do conjunto de depoimentos e conversas com os estudantes com quem já trabalhei. Normalmente, diante de desenhos elaborados nas atividades, indago os estudantes sobre quais eram as expectativas que antecederam e acompanharam o que foi realizado, o que funcionou e não funcionou nos trabalhos e o que poderia ser feito diferentemente. Na apreciação que fazem, três parâmetros são recorrentes: verossimilhança, semelhança e estilo. São três elementos inter-relacionados, imprecisos e não nomeados pelos meus interlocutores nas oficinas, mas que trato aqui sob esta distinção provisória apenas por conveniência à minha argumentação, ciente das limitações que trariam se fossem aplicados a outras considerações sem a contribuição de discussões já avançadas por outros autores.

A *semelhança* diz respeito ao potencial de identificação na comparação entre a imagem grafada no papel e seu referente. Esse parâmetro é relativamente objetivo em aulas de desenho de observação e só recebe tal tratamento objetivo se submetido a um código representacional, ou seja, um conjunto de regras e elementos que estabeleçam modelos de representação. Para facilitar a explanação, faço um paralelo com a definição de Flusser (19--) sobre a linguagem na qual cada enunciado se constitui de elementos de um repertório específico estruturado sob certas normas visando a construção de um sentido. Nesse entendimento a tradução é a tentativa de migrar o sentido para um enunciado em outra estruturação de outros repertórios. Se os códigos representacionais, uma vez que articulam sentidos, operam de tal maneira com imagens formadas por elementos de um repertório gráfico estruturados, isso põe em questionamento a naturalidade da semelhança. É possível reconhecer semelhança entre algo e sua repre-



sentação gráfica se não dispomos do código representacional? Até que medida a representação traz a aparência do que representa ou somente uma convenção nos permite identificá-la, ou melhor, construí-la? No caso da cultura ocidental a perspectiva linear cônica é o código predominante, atuando em conjunto com as perspectivas paralelas. Os estudantes mostram muita satisfação quando identificam nas imagens que grafam no papel os referentes que tomaram para realizá-las e têm mais satisfação ainda quando a identificação é confirmada pelos seus pares. Nesses casos fica estabelecida uma correspondência muito específica entre o desenho e o desenhado, que então é extensível ao campo iconográfico do código empregado.

A *verossimilhança* decorre deste primeiro parâmetro, mas também o subsidia, como a capacidade da imagem grafada ser identificada não apenas com um referente específico, mas ser compatível com a realidade que o acolhe, ser uma imagem de aspecto convincentemente verídico. Para isso acontecer, o uso da codificação deve ser suficientemente sofisticado para reproduzir um modelo de modo coerente, capaz de expressar uma visão de mundo que se proponha como real. Não é sem motivo que a perspectiva linear cônica é chamada perspectiva verdadeira. Os estudantes identificam tal característica da imagem como *realismo*, como uma capacidade de dar a ver o real mais do que representá-lo, como se o código fosse transparente e a realidade única, tão homogênea, mensurável e extensível ao infinito quanto o espaço da matemática euclidiana. Frequentemente tomam um desenho como realista quanto mais sua aparência se aproxima de uma visualidade fotográfica, desconsiderando a problemática deste outro campo de produção de imagem no que diz respeito à representação, documento, verdade e ficção (Rouillé, 2009).

O *estilo* é aqui talvez o critério mais impreciso entre os três, mas que mantenho por estabelecer um contraponto importante aos outros dois. Enquanto estes direcionam a avaliação do desenho para um exterior, para a comparação do fenômeno gráfico com aparência particular de um modelo (específico) ou a aparência geral do modelo (de mundo: representação) – e assim ficamos diante desta ambiguidade sintomática da palavra modelo – o estilo direciona a apreciação do desenho a questões do próprio universo gráfico. Mesmo atendendo substan-

cialmente a um modelo de representação, o estilo persiste como um conjunto de modos, de *traços* que inscrevem as circunstâncias do fazer, as particularidades de quem fez, uma maneira que expressa certas escolhas em detrimento de outras. Apesar deste potencial expressivo, seria equivocado pensar o estilo como menos normatizante do que a codificação perspética, pois ele pode instaurar seu próprio e rígido maneirismo ao buscar uma padronização de suas marcas, uma assinatura sobre as contingências. Alguns estudantes buscam trabalhar a partir de estilos que localizam em determinado contexto ou autor, adotando sistematicamente seus recursos recorrentes e característicos. Afirmam que querem desenhar, por exemplo, como nos mangás, como este quadrinhista ou como aquele pintor, de modo que o elemento de reconhecimento da semelhança é um conjunto articulado de particularidades formais destes referentes e que, não raras vezes, recebe prioridade sobre a verossimilhança. Os estilos não são excludentes e um mesmo desenhista pode, dentro da visualidade de um certo estilo geral, desenvolver as particularidades do seu estilo pessoal sem deixar o primeiro e ainda permanecer inserido em um código representacional. Expressa um elemento ambíguo neste contexto de apreciação do estilo alheio (coletivo ou individual) a busca dos mesmos estudantes por um estilo próprio, de expressão pessoal, como se este fosse a evidência manifesta da maturidade artística. O estilo se manifesta em níveis sobrepostos, potencialmente pondo em relação diversidades gráficas.

Como já mencionado, os três critérios aqui colocados são artifícios esboçados para sistematizar a impressão que reúno de minhas experiências com estudantes em aulas de desenho. Muitas questões são suspensas aqui diante de três noções assim imprecisas, mas assumindo-as como parâmetros, posso formular que, no contexto destas declarações e experiências, um *mau desenho* seria aquele incapaz de atender o compromisso de semelhança com o referente, de parecer convincentemente verídico e também seria desprovido do conjunto de qualidades que expressam coerentemente um estilo. Contrariamente, um *bom desenho* seria inequivocamente identificável com seu referente, realista e, se possível, traria uma marca expressiva particular de seu autor ou de um contexto cultural. Quando o estudante não identifica em sua produção uma ou mais das qualidades que



definem um *bom desenho*, ou as avaliam em um nível insuficiente, seja por juízo próprio ou acolhendo um juízo alheio, acaba assumindo que realiza *maus* desenhos e, conseqüentemente, considera que não sabe desenhar. Esta conclusão traz efeitos inibitórios, retirando a autonomia da exploração nas práticas gráficas ou mesmo suspendendo-as de todo: são numerosos os relatos dos que deixaram de desenhar por insatisfação com os resultados. Felizmente aqueles que se dispõem, apesar disso, a ingressarem em uma graduação em artes visuais, mostram um desejo que supera tal inibição. Porém, isso não significa uma fácil superação das dificuldades. Um dos aspectos mais problemáticos daqueles que afirmam "não sei desenhar" é a baixa confiança na capacidade de desenhar. Outro é o apego afetivo a uma certa visualidade ou iconografia que norteiam um entendimento restritivo de desenho sobre o qual são apoiadas suas expectativas.

PERGUNTAR O QUE É DESENHO

Meu encontro repetido periodicamente com um alto contingente de estudantes que consideram *não saber desenhar* parece sintomático de uma crise da imagem e da imaginação, nossa capacidade (*fantasia*) de fazer imagem que já foi considerada uma das faculdades principais ou mesmo base para a formulação do pensamento (Agamben, 2007; Paixão, 2008). Entendo que não é possível conduzir uma aula de desenho no âmbito de uma graduação em artes visuais sem abordar diretamente esta questão, devendo interpelar também aqueles estudantes que se julgam *saber desenhar*, já que ambos os juízos estão no extremo de um mesmo eixo de critérios que não só qualificam os desenhistas, mas que ao cabo definem tacitamente o que é desenho.

Considero fundamental adotar recursos metodológicos que atuem diretamente nos entendimentos de desenho que os estudantes trazem. Suas bagagens visuais são diferentes, mas há também um expressivo compartilhamento de elementos comuns que permite uma atuação capaz de se dobrar e estender entre a escala da coletividade e a do sujeito. Mesmo diante das variações, os três critérios esboçados acima são muito presentes e determinantes nas noções de desenho trazidas pelos estudantes, o que justifica um corpo de

ações diretamente voltado a eles e que regularmente se ajuste ao que eles trazem em cada encontro.

Quando o estudante se fixa na identificação entre sua produção gráfica e o referente, entendo que é preciso apontar para outras possibilidades de perceber semelhanças. Por vezes a correspondência entre ambas as partes não é de uma ordem formal, estrutural e estática. Um desenho que mostra uma determinada pessoa a caminhar talvez não traga a forma precisa e emblemática daquela pessoa, mas descreva, ainda que no depósito estático do grafite sobre o papel, uma dinâmica particular do movimento daquele corpo. Podemos nos perguntar até que medida um corpo possui uma forma enquanto se performatiza em movimentos no espaço. As relações espaço-temporais, as sugestões e insinuações da incompletude das linhas, o uso das interrupções, vazios, e intervalos gráficos, são alguns entre tantos elementos que podem apontar para o estabelecimento de correspondências capazes de construir outras semelhanças muitas vezes ignoradas por quem aprecia um desenho.

Quando o estudante enfatiza querer *desenhar as coisas tais como são*, age como se existisse uma visualidade que não apenas correspondesse ao real, mas o expusesse, como se fosse a verdade visual do real. Nesse caso é importante conduzir as práticas e as discussões para promover o entendimento da representação e do processo perceptivo, distinguindo-os e desnaturalizando ambos. É preciso estimular a compreensão da representação como artifício que tanto necessita da percepção quanto a condiciona, formando uma visão de mundo que é interpretação, e não acesso a uma verdade (Flores, 2007, p. 17-35). Infelizmente, a suposta transparência dos códigos representacionais leva estudantes a considerar que, se seus desenhos diferem da visualidade que encontram em imagens exemplares, tais desenhos se afastam do que consideram, paradoxalmente, *seu* olhar, conforme o exercitam e inserem em um olhar prescrito e extremamente disciplinado. Como resposta, não é o caso de desvalorizar ou afastar os estudantes dos códigos visuais dominantes e suas respectivas normas e práticas, mas estimular que se apropriem destes tomando-os pelo avesso para destituir-lhes da transparência, o que é facilitado ao colocá-los em comparação com outros códigos. A perspectiva cônica é complexa, ex-



tremamente funcional, envolve uma grande carga histórica, mas não é a única forma de representar, nem é verdadeira ou neutra, mas carregada de valores ideológicos, escolhidos e interessados. Procuro viabilizar o acesso a imagens em outros códigos representacionais buscando a exploração de modos de olhar distintos, contrastantes daqueles que figuram nos desenhos mais conhecidos e eleitos pelos estudantes. Também proponho atividades de atelier que visam a contribuição de experiências de outras vias sensíveis na construção gráfica, trabalhando com desenhos orientados pelo tato ou audição, com restrições no uso da visão, emprego de outras posturas corporais e autoria coletiva, seja simultânea ou alternada. Além da ampliação de repertório e de outras sensibilizações, também procuro trazer discussões de ordem conceitual que se detenham na mistura profusa, convulsiva e irrefreável de códigos, modelos, sensibilidades e experiências que constituem o desenho, evidenciando a amplitude e complexidade de sua natureza (Rayck, 2017, 2022) que ultrapassa muito a linha de superfície demarcada pelas preferências pessoais.

Quando o estudante fixa seus esforços em encontrar um estilo, normalmente opta por reproduzir pela cópia uma visualidade específica com a qual se identifica ou, caso entenda por estilo uma marca autoral particular, acaba por ficar em uma situação indeterminada, pois não possui um referente de estilo disponível, já que precisa fundá-lo. Para ele, se o que desenha não afirma uma marca identitária, se não faz um aceno ao reconhecimento, seja de uma coletividade demarcada ou da pessoa do autor, é um desenho deficiente, pois o importante nessa intenção é destacar-se sem separar-se do meio. Identifico que tal grupo de estudantes desconsidera a amplitude combinável, promíscua e remissiva do desenho, sempre aberto não apenas a outros contextos gráficos, mas a todo tipo de fenômeno sensível e intelectual a ponto de relativizar as noções de autenticidade e originalidade, que há décadas já são problemáticas nos debates artísticos. Talvez esse desejo pelo estilo seja alguma reminiscência da imagem romântica do artista e da arte como território exclusivo da expressão de uma interioridade, atuando entre o catártico e o lírico a revelar a verdade do mundo. E, ainda talvez, tal desejo só se sustente hoje por ser compatível e conveniente com as noções de individualismo, autoria e propriedade tão caras ao projeto neoliberal. Diante de

tal anseio, procuro levar aos estudantes questionamentos sobre aspectos problemáticos do assunto: se o estilo pessoal de um sujeito traz traços de outros estilos, não se configura um problema de originalidade? O quanto uma expressão dita autêntica pode ser entendida enquanto tal se parte de uma colagem de vários estilos? Mantendo discussões nessa direção, gostaria que indagassem sobre até que ponto somos capazes de identificar em um desenho sua proveniência, observar suas motivações, procurar em seus pormenores os hábitos irrefletidos, as fixações afetivas ou as escolhas tomadas. Aponto para a multiplicidade de sentidos e de recursos do desenho como um potencial, e não uma deficiência, portanto algo a ser explorado, e não omitido. Assim como um escritor precisa trabalhar com as realidades da ficção, um desenhista precisa trabalhar com as realidades do desenho, transpassando a imposição que tenta subordinar em termos funcionalistas e representacionais os desenhos à uma realidade que seria supostamente mais real que a sua. É preciso, ao invés de pôr o desenho a serviço de um sujeito, que afinal atende a um sistema de promoção da individualização, pôr-se a serviço do desenho e desenhar modestamente, dedicadamente, conciliando desejo e espera.

SABER, FAZER, PRAZER

Considero pouco proveitoso conduzir o processo de aprendizado atendendo parâmetros pouco nomeados, mas muito condicionantes para os estudantes, que acabem por restringir o desenho no intento de mantê-lo um instrumento de certos interesses. Em resposta a esse contexto é que trago um conjunto de discussões, teorizações, atividades e experiências para a sala, almejando trabalhar como grupo tentativas de nos liberarmos da preocupação dicotômica sobre o que é um *bom* ou *mau desenho* e nos voltarmos a uma reformulação do que é desenho. Na impossibilidade de atingir um sentido definitivo, de encontrar um conceito pronto e satisfatório de desenho que esteja nos aguardando alhures, entendo que essa reformulação é mais proveitosa como busca, ou uma proposição transitória, um exercício mais de potências do que de possíveis, com os quais possamos nos engajar e acionar em cada circunstância de trabalho. É preciso procurar, mais do que a habilidosa aplicação dos códigos representacionais, mais do que a satisfa-



ção pessoal em cada realização gráfica, aquilo que torna viável todos os códigos e todas as obras em desenho. Assim como Aristóteles nos mostra o quanto o que é visto e a visão não são o visível, devemos nos compromissar com o entendimento do que é esse campo especial a partir do qual desenhar e desenho são possíveis, a dupla condição do desenho como *grafema* e *grafável* (Paixão, 2008, p. 53).

Se trabalharmos nesta direção, afirmar *não sei desenhar* pode manter um sentido restritivo em alguns tipos de realização gráfica específicos, mas não se torna uma declaração totalmente indesejável, especialmente no campo da arte. Nos contextos profissionais aplicados e de cariz pragmático, saber fazer desenho envolve conhecimentos, técnicas, tarefas e finalidades específicas. Basta verificar como o desenho é amplamente requisitado e valorizado pelas ciências, pelas técnicas, pelo entretenimento, pela economia que hoje se divulga como criativa. Porém essa valorização não se pode dizer desinteressada, pois é, na maioria das vezes, restrita convenientemente apenas ao que o desenho lhes guarda de útil: elogia o desenho instrumento, aplicado, servil, disciplinado, virtuoso e positivo. Todo o mais que o constitui é ignorado em tais discursos, pois guarda muitos riscos para a manutenção das formas de poder e dos meios produtivos consolidados que têm nos levado a um quadro de esgotamento em nível planetário. A campanha corporativa que celebra a criatividade elogia o desenho exclusivamente no que ele possa atualizar as formas de dominação, e não a transgredi-las. Estimula-se, assim, um desenho específico, reificante de uma visão de mundo e, aqueles que não se adequam à sua doutrina, são considerados destituídos de desenho, incapazes de realizá-lo (Rayck, 2022) e a qualquer outro desenho também. São, assim, dissuadidos da capacidade de (re)desenhar o mundo onde vivem, têm capturado seus potenciais de visão utópica.

Nesse contexto de acentuado assédio neoliberal se diz cada vez menos sobre o desenho além do útil e do conveniente: silencia-se sobre o desenho arcaico, não capitalizável, o outro desenho, insubmisso, sujo, reflexivo, delirante, aberto, vadio, que pode questionar e sabe recusar. Aliás, falar sobre um *desenho que sabe*, sobre um *desenhista que faz*, sobre um *saber fazer desenho*, é ponto fundamental na discussão. Muitos dos problemas ligados ao juízo do desenho se vinculam a uma relação

cheia de recalques entre saber e fazer, entre o intelecto e os sentidos, entre a erudição e as manualidades, entre a autoria individual e a realização partilhada. Relação longa que historicamente define os sentidos da própria palavra desenho. Se, por um lado, o senso comum crê em um *talento* para desenhar, que seria nato, intuitivo e espontâneo, uma *genialidade*, por outro crê em técnicas excelentes, que seriam adquiridas, calculadas e infalíveis, a matéria dos peritos. Entre as duas crenças, entre o fazer milagroso e o saber eficiente, ignora-se por hábito a necessidade da experiência, da abertura sensível, da consciência do desejo genuíno, da prática dedicada, do cultivo da perseverança e da observação, do exercício da espera e sua correspondente invocação de outras temporalidades que combatam a violência do imediatismo.

A ênfase no processo, que vem sendo privilegiada pela arte nos últimos 60 anos, nos favorece hoje uma compreensão menos hierarquizante sobre as imbricações entre o saber e o fazer. Com uma abordagem que não se limita a tratar o gráfico como um objeto-resultado pronto que, ainda assim, está sempre perdido a meio caminho de onde outros meios – a pintura, por exemplo – alcançam, é possível atentar para muitas faculdades envolvidas no desenhar, para muitos saberes e fazeres que o compõe e nos conduzem a experiências limítrofes com as ideias, as imagens, nossos corpos e gestos. Dizer *não saber desenhar* poderia pôr em destaque não uma carência debilitante, uma impotência, mas inverter essa suposta interdição em aberturas e mobilizações que acionamos ao desenhar – ou que o desenhar nos solicita. O desenho implica relações de diversas naturezas, colocando a questão do sujeito em realce quando o compreendemos como “potência de relação” (Nancy, 2022, p. 68). Relações que não se restringem àquelas predeterminadas, às correspondências convencionadas, aos arranjos previstos, mas que justamente suspendem o sujeito de si mesmo: “a relação é alteridade, é a alteração, que não sobrevém ao sujeito por acidente, mas que lhe é essencial” (Nancy, 2022, p. 68), alteração que, continuamente relançada, está intimamente relacionada ao prazer. Reposicionar, questionar ou problematizar a declaração de *não saber desenhar* pode justamente abrir espaço para o acolhimento de uma aproximação prazerosa com o desenho no sentido dessa constituição essencial de si.



REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estâncias**: a palavra e o fantasma na cultura ocidental. Tradução: Selvino José Assmann. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FLORES, Claudia. **Olhar, saber, representar**: Sobre a representação em perspectiva. São Paulo: Musa, 2007.

FLUSSER, Vilém. **Para uma teoria da tradução**. [19--]. Disponível em: <http://flusserbrasil.com/art512.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

HERKENHOFF, Paulo. What is drawing for Roni Horn? In: **Roni Horn** – Dessins / Drawings. Paris: Centre Georges Pompidou, 2003.

INGOLD, Tim. **Linhas**: Uma breve história. Tradução: Lucas Bernardes. Petrópolis: Vozes, 2022.

KOVATS, Tania. **The drawing book**. A Survey of Drawing: the Primary Means of Expression. Londres: Black Dog, 2007.

NANCY, Jean-Luc. **O prazer no desenho**. Tradução: Jorge Leandro Rosa. Lisboa: Fundação Carmona e Costa, 2022.

PAIXÃO, Pedro Abreu Henriques. **Desenho**. A transparência dos signos – Estudos de teorias do desenho e de práticas disciplinares sem nome. Lisboa: Assírio e Alvim, 2008.

RAYCK, Diego. Esse não é o meu desenho. In: MOLINA, Ana Heloisa; OLIVEIRA, Luciana da Costa; EVANGELISTA, Luciana de Fátima Marinho et. al. (orgs.). **Arte(s), memórias e universo visual**: miradas e investigações. Vol. 2. Londrina: LEDI, 2022.

RAYCK, Diego. O desenho desenha a si: convulsão, continuum e potência no processo artístico. **Palíndromo**. Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 40-60, abril 2017. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/9310>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Tradução: Constanca Egrejas. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

Diego Rayck é artista, bacharel em Artes Plásticas (2003) e mestre em artes visuais (2009) pela Universidade do Estado de Santa Catarina, instituição onde atuou como docente colaborador entre 2004 e 2012. Obteve doutorado em Arte Contemporânea (2015) pelo Colégio das Artes da Universidade de Coimbra. Desde 2016 integra o corpo docente do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo atuando nas áreas de gravura e desenho. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado (2023) sobre desenho como forma de tradução junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: drayck@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5324-1057>

