

Maria Augusta Lage Alves Marques

MÃOS QUE (DES) MENTEM OS DISCURSOS ESCOLARES

à procura de uma redação para a pronúncia do professor

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção de grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Martins e Professor Cooperante Joaquim Jesus, no Colégio Novo da Maia.

2017

Mãos que (des)mentem os discursos escolares - à procura de uma redação para a pronúncia do professor. Parte de uma ideia de *lugar*, espaço ocupado, cujo *caráter* influencia a ação de duas *mãos*, uma que despoletou para o *desenho* e outra que quer ensinar a desenhar. A *correspondência* que trocam encaminha-as a ter que optar pela via de mentir ou desmentir àquilo que expressa o caráter desse lugar, para nele poderem intervir. A *pronúncia* é a redação que indicia a opção tomada.

O *lugar* é a escola, aqui mediado pelo local de estágio; o *caráter* é formado por parte dos *discursos* escolares que conformam os gestos das mãos que operam o desenho nesse lugar; o argumento para a intervenção é o *desenho*, reforçado pelas práticas contemporâneas do desenho e pela "pedagogia sem critério". As mãos traduzem o poder individual - o meu, enquanto professora e o de quem desenha, enquanto aluno. A *correspondência* é o meio de decifração, que permite mostrar-me e ver-me. Procurar uma redação para a pronúncia tem o propósito de destabilizar o meu modo de agir, enquanto professora.

Palavras-chave: mãos; desenho; discursos; "pedagogia sem critério"; lugar; correspondência

RÉSUMÉ

Les mains qui (dé)mentent les discours scolaires - la recherche d'un essai pour la prononciation de l'enseignant. Partant d'une idée de lieu, l'espace occupé, dont le caractère influe sur l'action des deux mains, l'une qui a réveillée pour le dessin et une autre qui veut enseigner le dessin. L'échange de correspondances les amène à choisir la voie de mentir ou de démentir ce qui exprime le caractère de ce lieu, pour il peut donc intervenir. La prononciation est la rédaction qui suggère l'option prise.

Le lieu est l'école, ici médié par le lieu du stage; le caractère est formé par les discours scolaires qui font des gestes de la main qui dessinent dans ce lieu; l'argument d'intervention est le dessin, renforcée par des pratiques contemporaines et la "pédagogie sans critère". Les mains traduisent la puissance individuelle - ma, en tant qu'enseignante, et de celui qui dessine, en tant qu'étudiant. La correspondance est le moyen de déchiffrage, qui me permet de me montrer et me voir. Trouver un essai pour la prononciation du professeur vise à déstabiliser ma façon d'agir, comme une enseignante.

Mots-clés: mains; dessin; discours; "Pédagogie sans critère"; lieu; correspondance

ABSTRACT

Hands that deny school discourses - looking for a writing for the teacher's expression. Starting from an idea of place, occupied space, whose character influences the action of two hands, one that has woken up for drawing and another which wants to teach how to draw. The written correspondence they exchange leads them to a choice between the path of lie or deny what is expressed by the character of that place, in order to be able to intervene in it. The teacher's expression is in the writing that indicates the choice that has been made.

The place is the school, in this case, mediated by the place of internship; the character is formed by school discourses that conform the gestures of the hands who draw in that place; The argument for intervention is drawing, reinforced by the contemporary practices of drawing and by "pedagogy without criteria." The hands represent the individual power - my own, as a teacher, and of those who draws, as a student. Written correspondence is the decoding key, which allows showing and see me. Looking for a writing for the teacher's expression intends to destabilize my own performance as a teacher.

Keywords: hands; drawing; discourses; "Pedagogy without criteria"; place; correspondence

*Quando a flor abre, a borboleta chega;
Quando a borboleta chega, a flor abre.
Elas não se conhecem,
Porém, ambas naturalmente seguem o caminho.¹*

¹ Excerto de um poema de Zen Ryokan, (Hôgen, 2002: 11)

AGRADECIMENTOS

À professora e minha orientadora Catarina Martins, pelo encontro com os autores e pela confiança facilitadora para o meu reencontro com a escrita,

Ao Joaquim, o meu professor cooperante, pela partilha do seu território no colégio e pela cumplicidade que me permitem tratá-lo pelo nome próprio,

Ao Colégio Novo da Maia, em especial às professoras Carla Capela, Patrícia Basílio e Joana Conceição e aos professores Ricardo Reis e João Angélico pela disponibilidade e acolhimento que me prestaram,

À Beatriz, ao Bernardo, à Catarina, à Diana, ao Diogo, à Mafalda, ao Rafael e aos Vascos, do 12.ºD, por me terem recebido com agrado,

Ao Ricardo Pistola, por me ter aberto a sua investigação, por me ter proporcionado incluir o material *Artgraf* nas sessões e por se ter deslocado ao colégio,

Aos colegas do mestrado Filipa, Catarina, Ana, Helena, Fátima, Bárbaras e Eduardo, pelas conversas amigáveis e pelo debate de ideias,

À Carla, por me ter feito entrar nesta aventura, pela amizade que se cimenta a cada ano, pela perseverança e por atender aos meus conflitos,

À Rute, por ter acompanhado a minha escrita com o seu sentido crítico,

À Céu, por no meio dos seus *resíduos* ainda conseguir ouvir e ler os meus devaneios,

À família e aos amigos, por me lembrarem do que realmente importa e por vibrarem para que alcance mais um dos meus objetivos,

Aos pais, ao irmão e às canídeas, por serem o meu porto seguro e por me apoiarem em qualquer escolha que faça.

LISTA DE CONTEÚDOS

RESUMO	03
AGRADECIMENTOS	07
LISTA DE CONTEÚDOS	09
NOTAS INTRODUTÓRIAS	11
<i>Correspondência 01</i>	13
Preâmbulo	17
PRIMEIRA PARTE	
Mãos, desenho e discursos (escolares)	23
1.1 Mãos no desenho e Desenho nas mãos	25
1.2 A educação das minhas mãos Discurso pessoal	29
<i>Correspondência 02</i>	35
1.3 Mãos com moral Discurso regulamentado pelo Programa de Desenho A	37
<i>Correspondência 03</i>	43
1.4 Mãos indisciplinadas Discurso do desenho contemporâneo	47
<i>Correspondência 04</i>	53
1.5 Mãos que (des) mentem - parte 1	57
SEGUNDA PARTE	
Captura das mãos pelo lugar de estágio	63
2.1 O lugar do discurso A escola de estágio	65
2.2 Um lugar, dentro do Lugar do discurso As artes visuais na escola de estágio	73
2.3 Captura das Mãos pelo lugar	77
TERCEIRA PARTE	
As Mãos da estagiária a intervir no lugar	81
3.1 As mãos da estagiária a intervir no lugar	82

<i>Correspondência 05</i>	91
QUARTA PARTE	
Considerações Finais	101
4.1 Mãos que (des) mentem - parte 2	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	110

NOTAS INTRODUTÓRIAS

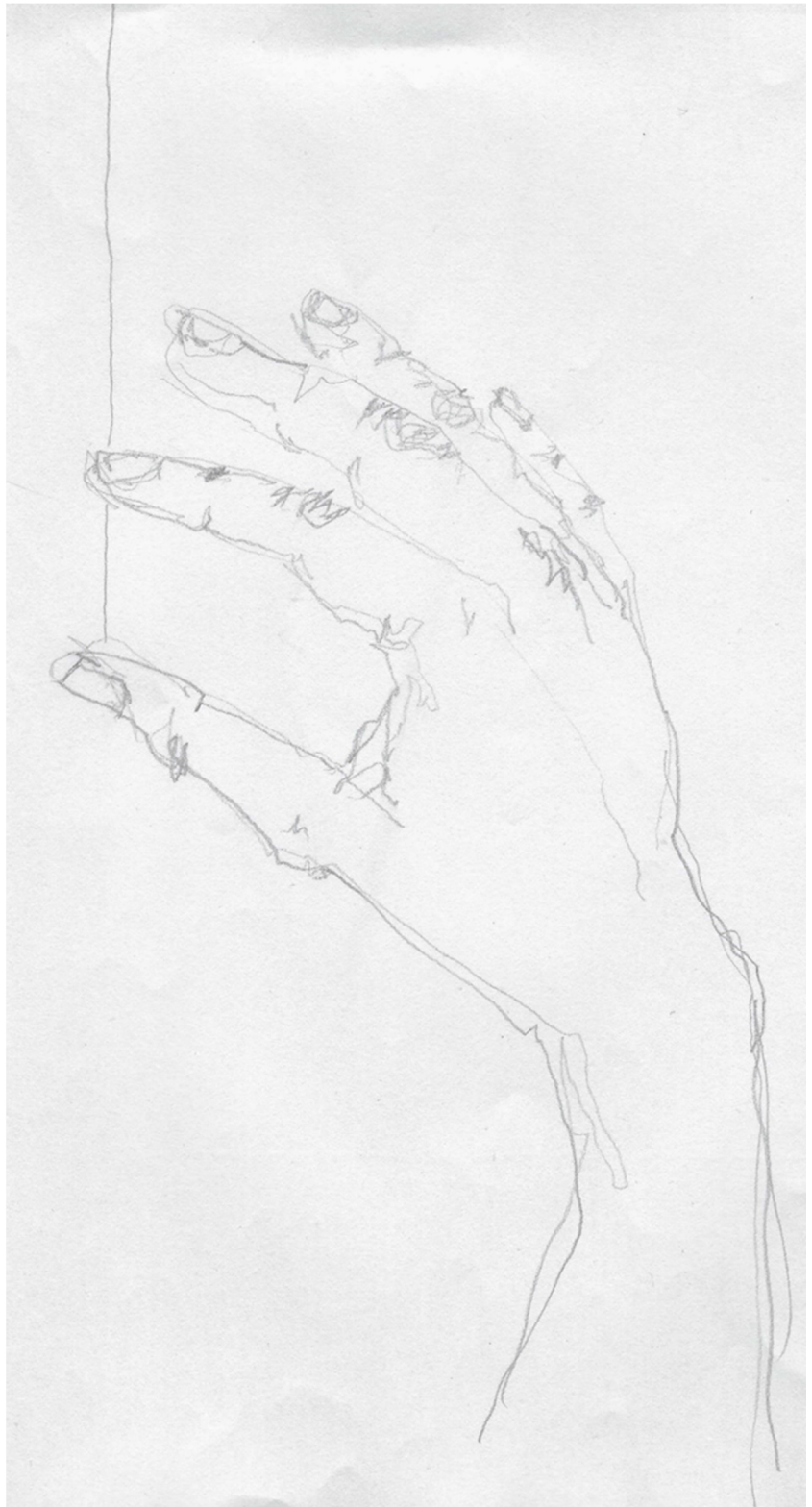


Fig. 1 - A mão direita - desenho realizado pela mão esquerda da autora

“ Cara mão esquerda,

Muito me apraz saber que decidiu desenhar!

Em resposta ao pedido que me dirigiu para lhe apontar perigos, para a ajudar a apaziguar a angústia de um gesto vacilante ou a celebrar a conquista de um movimento seguro, recorda-me (a mim!) ... num lugar que agora, aqui lhe vou falar.

Lá, nesse lugar, limitado por quatro paredes, muito parecido àquele em que estivemos ontem e se diz ser o sítio para aprender a desenhar, as mãos como eu, a dez minutos das dez horas, param de movimentar o lápis sobre a folha de papel. Nos setenta minutos anteriores, seguraram o lápis, apoiado entre os dedos indicador, polegar e o do meio, para o ter em contato com a folha de papel a marcar traços e linhas. Durante esse tempo, moveram-se, essencialmente, para construir traços curtos e ritmados, arriscando alguns mais longos e lentos. Enquanto se deslocam e circulam no papel, a parte lateral das mãos, mais propriamente a que se prolonga do dedo mindinho, está quase sempre em contato com a superfície retangular, macia e cândida do suporte.

Na condução do lápis, este nem sempre lhes obedece. Desvia-lhes a direção, exerce peso, risca no tom que quer, altera-lhes a mina, de uma forma geral, boicota-lhe os gestos! Advirto-lhe, desde já, que terá muitas batalhas a enfrentar com os lápis. E a partir delas novas cartas de certo iremos trocar.

Nas deslocações sobre a folha de papel, quase sempre disposta na horizontal, habitualmente, necessitam de fazer algumas pausas:

Pousam o lápis, pegam na borracha, passam-na pelo papel, voltam a segurar o lápis e continuam a gesticular;

Pousam o lápis, colocam-no no afia, dão duas meias voltas, seguram o lápis no ar, voltam à folha;

Pousam o lápis, trocam por outro lápis.

Pousam o lápis, apontam para o teto.

Este último gesto que lhe apresento, arreigado ao lugar, serve para que pouco depois apareça outra mão, distinta! A mesma que segura o puxador da porta para a abrir e permitir que todas se dirijam à mesa sobre a qual irão desenhar ou carrega no interruptor da luz, para se iniciar a trabalhar. Quando se aproxima, em certas alturas, fecha-se e repousa sobre a mesa, noutras aponta para o papel ou pega no lápis. O lápis com ela não vacila, nem se atreve a oscilar, juntos parecem conhecer de cor os movimentos a operar!

Três vezes por semana, todos estes movimentos se repetem.

Consta-se que à mesma hora, em outros lugares também eles limitados por quatro paredes, mais mãos se encontram, distribuem-se alinhadas e retomam os mesmos gestos.

A mão direita" ²

² Carta redigida pela mão direita da autora dirigida à esquerda

A troca de correspondência entre as minhas mãos foi gerada por uma vontade individual da esquerda em querer desenhar. O conflito (interior) instalou-se na mão direita, quando a esquerda lhe veio pedir conselhos para iniciar a sua prática. Hoje, está na escola a um gesto de se tornar, “oficialmente”, a mão que é “distinta”³, aquela que, aparentemente, só tem certezas e não tem dúvidas. No entanto, não quer mentir à sua amiga, pois sabe que isso não é verdade. Ainda não encontrou as palavras ou o tom certo para lhe dizer que não tem modelos, que não faz intenção de repetir o já conhecido, quer antes partilhar/explorar com ela sentidos (aquilo que dá razão de ser), num campo aberto/livre de exploração de suportes, materiais e técnicas. Falar-lhe do porquê de desenhar, tanto do como, como do quanto.

Quer um dia revelar-lhe que há uma dezena de anos, por diversas vezes, não tem pedido licença em romper o território/espço de trabalho das que “inicia” ou que sem pudor, cria expectativas ou faz exigências para que não errem. Não está convicta de certas opções!

Na resposta, rodeada por hesitações, anseios e inquietações, optou por escrever uma carta. “A correspondência constitui uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros” (Foucault, 1992: 135). O texto da carta destina-se ao outro, mas atua sobre os dois, sobre aquele que a envia, em virtude do próprio gesto da escrita, como sobre aquele que a recebe, pela leitura e releitura. Ao descrever a vida quotidiana, ao passar em revista parte dos gestos a que se entregou, revela o seu modo de ser. Encontrou nesta forma de escrita a reciprocidade que dá em mostrar-se e dar-se a ver, numa introspeção que decifra de si por si. (Foucault, 1992).

As mãos, as protagonistas na realização operativa dos desenhos, traduzem o poder individual de quem desenha. Desenhar é um ato da mão, “do poder do individuo” (Vieira, 1995: 43). O desenho resulta daquilo que lhes foi permitido executar. “O trabalho manual é uma das atividades mentais

³ Aquela que se distingue das outras

e físicas que nos pode mais facilmente fazer aceder à intuição, ao contrário da atividade cognitiva que fecha progressivamente essa possibilidade” (Vieira, 1995: 43).

Esta carta, que aqui se abriu, e que antecede a apresentação de uma possível rota de navegação ao longo do presente relatório, introduz também, de forma metafórica, alguns dos parâmetros disciplinares que reconhece terem permanecido⁴ estáveis e obrigatórios dentro da sala de aula de desenho. A inscrição de linhas e traços numa superfície de papel, a delimitação da mobilidade do aluno à posição de sentado em frente a uma mesa, a utilização convencional ou catalogada dos materiais, a realização de tarefas confinadas a tempos regulares, organizadas e concebidas no sentido do simples para o complexo – de “sensibilização ou aprofundamento” ou a “avaliação sumativa que traduz a evolução do aluno” (DGE, 2001: 11).

Os mencionados parâmetros disciplinares imbuem-se em relações de poder e são fundadores de subjetivações, emitidos através de objetos, gestos, palavras, falas e desenhos. Constituem parte da massa de materiais discursivos escolares que codificam e conformam os gestos dos alunos, realizados pelas suas mãos, quando desenham, bem como as dos professores quando, por exemplo, definem as unidades de trabalho ou fazem as suas apreciações aos trabalhos dos alunos.

O antropólogo Tim Ingold aponta que as “coisas materiais, assim como pessoas, são processos, e que a sua agência real está justamente no fato de que ‘elas nem sempre podem ser capturadas e contidas’ (Pollard, 2004: 60). (...) é no contrário da captura e da contenção – na descarga e vazamento – que descobrimos a vida das coisas.” (Ingold, 2012: 35). Seguindo a ideia deste autor, a descoberta da singularidade dos gestos de cada mão encontra-se fora ou para além dos limites estabelecidos pela prática discursiva social, cultural e política.

A mão direita inquieta-se por saber que pode contribuir para que a esquerda venha a tornar-se sua discípula, seguindo apenas as suas indicações, considerando-a a mestre que detém o

⁴ A referência temporal que se considera localiza-se entre a permanência da mão direita enquanto aluna de desenho no ensino secundário, entre os anos de 1991 a 1994, e enquanto professora também no ensino secundário, entre o ano de 2007 até ao atual 2017.

conhecimento. Que encontre nela um porto seguro, que valida ou reprova cada gesto que faz. Atribula-a também, talvez mais ainda, vigiar e auscultar a sua fala, quando dirigida à esquerda. A palavra, quando falada, não pode ser corrigida. Vai falar com certeza, clareza e convicção ou antes balbuciar, hesitar, contradizer? Vai conseguir escutar?

"O problema não é abolir a distinção das funções (o professor/o estudante: afinal de contas, a ordem é uma garantia do prazer, ensinou-nos Sade), mas proteger a instabilidade, e se se pode dizê-lo, a vertigem dos lugares de fala. No espaço docente, ninguém deveria estar no seu lugar em lado nenhum (tranquilizo-me com esta deslocação constante: se por acaso encontrasse o meu lugar, não fingiria mais ensinar, renunciaria a isso)"

(Barthes, 1975: 47).

Transpondo a narrativa do diálogo entre as suas mãos como algo inteiramente seu, a narradora, a partir deste ponto, sai do tom coloquial, redigido na terceira pessoa do singular e assume-se. Demonstra a génese da construção do relatório do estágio pedagógico, integrado no Mestrado em Ensino de Artes Visuais, estabelece o campo de ação – o desenho, posiciona-a enquanto estagiária já iniciada na atividade pedagógica, identifica constatações, dúvidas e anseios, esboçando alguns princípios de como interpreta o ato de desenhar e do que procura desinstalar no seu papel de professora.

Mãos que (des) mentem os discursos escolares - à procura de uma redação para a pronúncia do professor, título no qual recorri à linguagem jurídica, usa as mãos (as do professor e alunos) como prova da atuação/implicação do professor de desenho na criação de espaço que constitua uma alternativa, em sala de aula, ao poder instituído. A pronúncia é um despacho jurídico que indicia alguém como autor ou cúmplice de crime. O crime refere-se à minha atuação, enquanto professora, agora na circunstância de estagiária, do ensino das Artes Visuais, em particular da disciplina de Desenho A, a partir da frequência do estágio. Este momento (o de estágio) é único pela possibilidade de partilha e de discussão. A primeira vez que me defrontei na escola para

assumir o papel de professora, necessariamente reproduzi o que vi fazer e o que me recordava ter visto fazer por outros professores. O meu percurso no que respeita ao desenho tem-se centrado no ensino particular e cooperativo, vocacionada para o Ensino Científico - Tecnológico e pauta-se por uma certa solidão na procura/reformulação da redação. Por isso, destaco como particular a possibilidade de assistir/participar nas diversas e diferentes atividades pedagógicas em torno das disciplinas que compõem o Grupo 600. E, por muito conflituante e desestabilizadora que seja, a atuação de estagiária não se fecha, é dialogante - na escola, com o professor cooperante ou com a parceira de estágio; na escrita, com a professora orientadora, com os autores ou com os restantes colegas de mestrado. O relatório, parte integrante dessa redação, à semelhança da carta, pretendo que seja um documento dirigido a outrem, mas que atue em virtude de mim.

A experiência em contexto de estágio no Colégio Novo da Maia serviu para desafiar a minha perceção pessoal e ampliar a vigilância, em reconhecer os sinais que compõem os discursos e a linguagem simbólica que constroem o lugar - escola. Num contexto com contingências muito próprias (trata-se de uma escola privada), como pôr o aluno em evidência, a colocar questões, não dando só respostas, saindo de um registo de reprodução para um registo de produção singular? Que desenho é produzido pelo aluno? Até que ponto é um desenho da escola, do professor ou do aluno?

A escola tem transmitido, através do professor, verdades às quais promove a sua leitura pelo aluno, aceitando-as como absolutas. Particularizando à disciplina de desenho, "os alunos, tal como as temáticas no contexto de sala de aula são posicionados e regulados mediante formas específicas de linguagem e discursos, que assim constroem o entendimento do professor da "habilidade" do aluno e da perceção do aluno sobre si próprio" (Atkinson, 1998: 30).

Do grupo de autores que me acompanham, pretendo cruzar a experiência de estágio com as ideias do agora citado, Dennis Atkinson, designadamente com a sua proposta de uma "pedagogia sem critério", explanada no texto "Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy", por provocar o professor a ponderar sobre a relevância que é dada

pelos alunos às suas pertinências; a refletir como na sala de aula (de desenho) algo importa realmente para o aluno, ou como é que os alunos aprendem?

O diálogo entre as mãos/relatório prosseguirá e irá ser distribuído por quatro momentos. A primeira parte é desenvolvida com o objetivo de explicar/expor a relação entre as mãos, o desenho e os discursos, de apresentar o meu entendimento sobre o desenho e apresentar três discursos sobre o desenho: a narrativa pessoal; a prescrição institucional - Programa da Disciplina de Desenho A e a visão contemporânea.

A segunda parte refere-se ao reconhecimento do lugar de estágio, centrado no papel das artes nesta escola;

A terceira parte será orientada no sentido do confronto/questionamento provocado em mim ao ser estagiária naquela escola e no trabalho desenvolvido por mim no estágio, com a turma do 12.ºD;

O último capítulo será dedicado às considerações finais.

A prática da escrita é sempre em mim um ato de resistência. Ela arrelia-me, transtorna-me e incomoda-me. Vem para me dar ordem, mas instala-me na desordem. No entanto, é a ela que recorro, quer aqui para contar esta viagem, como no decurso do estágio para registar acontecimentos, pensamentos, recomendações e recados.

O meu impasse em escrever, entendo resultar de um conjunto de processos e de práticas contingentes vivenciados e assimilados, essencialmente, através da escola. Estes produziram a forma como atribuí sentido à escrita. Para mim, a escrita não tem sido um hábito, uma via para a reflexão ou uma estratégia prática, disciplinadora e vigilante, com o fim de alcançar o domínio sobre mim (Foucault, 1992).

Tenho-a idealizada através da leitura da obra acabada de autores "consagrados", o que me inibe, muitas vezes, o avanço para uma escrita explorativa e me anseia o alcance de um corpo de texto estruturado e completo, receando a desordem e a frustração. Jorge do Ó (2007), na entrevista "Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo", aborda o bloqueio da escrita. A partir dele constatei que a prática da escrita promovida na escola privilegiou a repetição de uma resposta

“certa”, sem questionar a verdade, transmitida pelos professores, muitas vezes carecendo de técnicas e hábitos necessários ao fomento de uma escrita singular (criativa). “Toda a escrita é sempre uma reescrita e um devir de escrita. Todos escrevem a partir de rastros e de fragmentos de outras escritas” (Do Ó, 2007: 111). O discurso de cada texto constrói-se na interdependência, reciprocidade e intertextualidade com as referências a que o seu autor recorre. Ninguém está na origem do que diz, a ampliação do discurso vem da amplitude das referências de que contém. Neste sentido, o texto questiona a verdade e não transporta a verdade em si mesmo. A par dela utilizo o desenho. A formação académica na Faculdade de Arquitetura, da Universidade do Porto, incutiu-me o hábito de registar o reconhecimento de um lugar através do desenho, seja como início de um projeto, seja como um caderno de viagem. O mesmo farei neste relatório. Pela primeira vez os registos serão repartidos entre a mão direita e a esquerda. Por fim, também uma outra estreia nos meus modos habituais de registo, o vídeo, utilizado para registar os gestos no desenho, essencialmente dos alunos.

PRIMEIRA PARTE

Mãos, desenho e discursos (escolares)

1.1 Mãos no desenho e Desenho nas mãos

A minha mão esquerda inquietou-se desde que iniciei o estágio. Passou a reclamar a caneta, o lápis ou o pincel e a querer escrever e desenhar tanto quanto a mão direita. Despertou de uma imobilidade imposta aquando do fim dos tempos de estudo na Faculdade de Arquitetura, onde se inaugurou pelas aulas de desenho do primeiro ano, realizadas no exterior do claustro da Biblioteca Municipal do Porto.

A sua estranheza, rigidez, hesitação, desvio e rebeldia quando marca as linhas/traços no papel fez-me deslocar para os alunos e reconhecer-me nas reclamações e nas expectativas que ouço e assisto quando iniciam qualquer desenho, por exemplo, a partir da observação do real. A mão direita contaminou-a, fê-la perseguir algum traço conhecido, a encontrar a fluidez do gesto e o adestramento resultante de muitas horas de exercício. Partiu daquilo que Paul Klee, quando citado por Merleau-Ponty, diz ser a mão do pintor, "nada mais do que o instrumento de uma vontade longínqua" (Merleau-Ponty, 1997: 68).

Assim se iniciou o diálogo entre as minhas mãos. Da vontade longínqua da esquerda em se fazer ou em vir a ser aquela que protagoniza o desenho, construída na observação da direita e da interrogação sobre aquilo que se aceita como natural e verdadeiro, descartando as raízes da sua origem. Ou seja, no fato de ter como certos os gestos esperados por mim, que cada uma das minhas mãos seja capaz de fazer, sem procurar o(s) começo(s), o contingente que tem permitido que seja assim e não possa ser de outro modo.

A que algema(s) tenho prendido cada uma delas, que as tem feito distinguir assim tanto quanto à "performance" de ação? O que tem confinado o pensamento, alojado na mente, que é o que as comanda!?

- O que as mãos conseguem fazer? Quase tudo! Tatear, sentir, carregar, escrever, marcar, tocar, fazer gestos, pressionar, acenar, desenhar. A ambas tudo isto é possível fazer!

Tim Ingold (2013), no capítulo "Telling by hand", da sua obra *Making - Anthropology, Art and Architecture*, reflete em torno da mão, argumentando que este membro exclusivo dos humanos, articula-se com a mente, afirmando que a mente está na mão e a mão está na mente. Através dela passam sinais diversos e constrói-se uma relação de conhecimento em cada indivíduo. O autor salienta as características únicas que a distingue, compõe-se por dedos com mobilidade autónoma, unhas em vez de garras, é capaz de força e em simultâneo detentora de sensibilidade. Ingold recorre a Heidegger para referir que a mão não é um mero instrumento, mas é antes ela que lhe abre a possibilidade da instrumentalidade, pois contém a essência do homem. Ao contrário dos restantes animais que são escravos dos seus membros, o homem é emancipado. A corroborar esta ideia, Vieira (1995) dirige-se à mão no desenho como sendo não só "um fator de diferenciação do sujeito - o jeito e a habilidade - mas possui atributos estruturantes da nossa personalidade. A mão é um dos elementos decisivos da hominização" (Vieira, 1955: 43). O autor complementa a afirmação referindo também que através dela é construída uma relação sensorial rica de ligação com o mundo. A manipulação de um objeto ou de um agrupamento de objetos ou do espaço ou da matéria, por si só, não garante o conhecimento, mas será determinante para o alcançar.

Por outro lado, "O desenho exige da mão a destreza, o domínio e a resposta ao exercício da espontaneidade a que todo o corpo se associa" (Vieira, 1955: 91). O desenho, primeira escrita na infância de cada indivíduo, é também o primeiro a pedir à mão o domínio de movimentos finos, a intencionalidade da forma, a ocupação concetual do espaço, o registo e a expressão de um ser. Na sala de aula de desenho, muitas vezes é expectável que a mão do professor (a distinta e virtuosa) seja aquela que exemplifica como produzir a trama com o aparo, como dosear a água a transportar no pincel ou como pegar na barra de carvão para produzir a mancha. Às dos alunos aguarda-se que as sigam e que ordeiramente, reproduzam os seus andamentos. No entanto, a "magia" que o aluno espera encontrar nessa repetição, falha. A domesticação/construção individual (a do aluno) dos gestos das suas mãos (controlo do processo criativo), é um processo

“sempre muito lento, sofrido, conflituoso, exaltado, tendo sempre atrás de si a memória pessoal dos desenhos anteriores. Esta condição é o resultado do trabalho da mão.” (Vieira, 1955: 46).

A ânsia de abreviar este processo e de fuga ao erro vivido, ao desassossego e à frustração experienciados traz-me à memória registos/desenhos de alunos, que se pretendiam materializados pela ação livre da mão e nos quais reconheci gestos disfarçados, que recorreram a próteses ou a subterfúgios, como a régua para auxiliar a construção de uma linha reta ou ao decalque de imagens para fazer desaparecer as linhas desviantes.

Deste modo, fará mais sentido dirigirmo-nos ao desenho pelo “desenhador desenhando o seu desenho” (Molina, 2000: 96), pela interpretação da procura de sentido do seu autor, e menos pelo objeto (desenho) que se encontra diante de nós, como algo externo ou como obra gráfica/final.

As interrogações que se colocam no gesto de quem desenha perante, por exemplo, as indefinições colocadas pela grafite ou pela tinta ou as vacilações/interrupções impostas pelas propriedades dos instrumentos, constroem uma “dupla transformação - a que se produz no papel e a que se produz na nossa consciência” (Molina, 2000: 91). No papel, o que fizemos aparece diante de nós e projeta-se aos outros como nosso. Na nossa consciência concretiza-se um conhecimento que provém de cada gesto, que faz procurar um novo estado das coisas e que vai despertando os sentidos. Nesta linha de pensamento, Ingold (2007: 162), cita Ray Lucas para fazer notar que por muitas vezes que seja repetida uma certa ação é “essencial ao processo que se atente às variações de cada uma delas” (Lucas, 2006: 174-5). No decorrer da exposição da sua ideia, o autor exemplifica com o desenho de alguns arquitetos contemporâneos, que afirma reconhecer neles a reciprocidade entre o desenho e o pensamento. Expõe que através deles, de um modo individual ou partilhado, “desenham como pensam e pensam como desenham, deixando um traço ou um trilho tanto na memória como no papel”. Concluindo que os verdadeiros desenhos são a ação de construção de eles mesmos, subvertendo a convenção de que um desenho é uma ilustração.

Alinha-se assim o entendimento que faço do desenho, uma ação de busca pessoal/individual traduzida pela marca de autenticidade dada pelas mãos. Alberto Carneiro (2000) diz-nos que o

desenho é sempre projeto da pessoa, "a utilização dos instrumentos e a construção das ideias é, de facto, pessoal e passa necessariamente pela reflexão sobre a própria experiência de desenho" (Carneiro, 2000: 35). Na perspetiva do escultor, a didática do ensino do desenho tem de passar pelo aluno, centrando a relação ensino/aprendizagem na individualidade de quem desenha e aprende o desenho.

Em síntese, utilizo as palavras de Mário Bismarck, no texto "Desenhar é o desenho", para enunciar o desenho conforme o vejo - "como processo, como verbo, como ação, como capacidade de processar informação, com a elasticidade do pensar, na ação de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, selecionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir...desenhar" (Bismarck, 2000: 56).

1.2 A educação das minhas mãos | Discurso pessoal

- Por onde têm andado estas mãos? Uma que se candidata a ser oficialmente reconhecida no ensino das artes visuais e a outra que desperta de uma imobilidade, passiva, e que quer passar a desenhar!

Poderá interessar ao leitor que ainda resiste na leitura desta estória, mas importa mais ainda a mim, autora deste relatório, pelo exercício de autoscopia, de ouvinte das minhas palavras, de observadora dos meus gestos, de reconhecimento de fatos e vivências que entendo serem determinantes na construção daquele que poderá ser o meu discurso de professora. O professor quando fala é “aquele que a pretexto de *expor* um saber, *propõe um discurso*” (Barthes, 1975: 30). A proposta do meu discurso constrói-se essencialmente do meu vivido, “o (ou a) artista – assim como o artesão – é um itinerante, e o seu trabalho comunga com a trajetória da sua vida.” (Ingold, 2012: 38).

Começo por lembrar a véspera do início do estágio, quando já noite, com uma meada de linha branca que coloquei na agulha atravessei, livremente com a minha mão, a superfície retangular do plástico EVA cinzento que recortei para cobrir a capa daquele que viria a ser o caderno do meu diário de bordo. Foram cosidas linhas tracejadas, compostas por pequenos pontos de costura dispostos em movimento circular, finalizados em pontas soltas que se aproximam dos limites e esperam estender-se para além deste fundo. Este gesto cego, transportou em si vivências minhas, que se movem comigo, entre algo que conheço e que poderá ser potência para algo que posso passar a conhecer/fazer/ser. Chamo-lhe de cego, porque foi improvisado e espontâneo, intrincado em mim e no meu corpo. Desde que nasci que vivi por entre linhas e traços sempre junto à sala de costura da minha mãe, observando-a no seu trabalho manual, de marcar traços nos tecidos para os cortar, de passar fios nos tecidos à mão ou através da máquina com o fim de ligar as diferentes partes do tecido e de os transformar numa peça de vestuário, com identidade própria. Relata-me as longas horas passadas na infância sentada junto dela, sobre a manta

estendida no chão, entretida a ligar pedaços de tecido com linhas ou a marcar/desenhar em livros, caixas e folhas com lápis de cor e marcadores. As memórias destes anos não me deixaram rastos de como as minhas mãos foram conduzidas, restam-me provas deixadas em livros do meu pai, não sendo claro se foi “obra” da direita ou da esquerda, ou de ambas. Ingressei na escola pela primeira vez com quatro anos, época em que sei que as duas operaram, especialmente com tintas.

A partir da instrução primária sem dúvida que a direita tomou posse do lápis, pela descoberta das palavras, dos números e pelo deslumbre em usar os lápis de cor. A paixão por estes riscadores surgiu-me por essa altura.

O desenho admito ter sido promovido em mim através da escola, mas também foi nela que o reencontrei. A aproximação a ele começou a clarificar-se do 5.º ao 9.º ano, recordando-me da satisfação alcançada quando, pelas mãos do professor Oliveira, foi-me apresentada a tinta da china, com a qual consegui realizar a representação de uma imagem com alguma complexidade, ilustrativa de um veículo do séc. XIX. Ou, no empolgamento gerado pela idealização/criação de cartazes para concorrer aos concursos temáticos que o professor Lamas lançava em cada período letivo. Fechei este ciclo de estudos conversando com a professora de Educação Visual do 9.º ano, a professora Palmira, de quem hoje ainda tenho contato, que me deu a conhecer o diário gráfico e me incentivou a optar por fazer os estudos secundários na Escola Secundária Soares dos Reis. Lá, desenhei muito, maioritariamente no mesmo sentido que tinha iniciado nos anos anteriores, a partir da cópia ou da transformação de imagens bidimensionais, agora explorando materiais e suportes convencionais diversos. Mas também, de forma espontânea e pessoal nas mesas desta escola, como era prática habitual entre os alunos, que as preenchiam com mensagens gráficas diversificadas, com símbolos de grupos musicais preferidos, caricaturas ou *letterings*. No 12.º ano, o desenho abriu-se também à palavra, pela interpretação de poemas e excertos de textos selecionados pelo professor Vilares Pires e à observação de objetos - ficaram inesquecíveis as suas duas guitarras portuguesas. Este ano letivo foi particular na minha formação escolar. Uma matriz curricular composta por apenas três disciplinas - Matemática, Geometria

Descritiva e Desenho e um horário organizado em quatro manhãs que me proporcionou, também por grande impulso do professor de desenho, tatear a cidade do Porto, em diversas expedições por papelarias artísticas, galerias de arte, lojas de música ou o Museu Nacional Soares dos Reis. Sem pretensões saudosistas, relembro que me encontrava no início dos anos 90 e nessa altura a curiosidade em conhecer o que decorria para além da escola, nomeadamente em termos artísticos, no meu ponto de vista, impôs-me uma atitude de querer, de procurar, de explorar, de partilhar ou de deslocar para chegar às coisas.

Do 5.º ano à faculdade recordo-me de todos os professores que me acompanharam nas disciplinas onde o desenho estava presente. Foram esses que me marcaram pelo entusiasmo e motivação, estimulando a vontade de aprender. Considero ter ficado traçado um processo de realização pessoal pelo desenho. Este em mim nunca se dispunha como uma obrigação, mas antes um lugar de desafio pessoal, passando a recorrer a ele sem me ser feito um pedido escolar. A passagem pela Faculdade de Arquitetura, da Universidade do Porto - FAUP, veio sem qualquer dúvida exponenciar o papel do desenho em mim, configurando-o também como processo de trabalho. Não posso deixar de assinalar as aulas no 1.º ano, com os Professores Joaquim Vieira e Pedro Maia. As do primeiro por me terem mostrado que a ordem das variáveis, tais como o tempo ou a alteração de tamanhos ou a escala, podem ser determinantes na construção do desenho. Do segundo refiro em particular aquela em que a mim e aos meus colegas de turma desafiou a desenhar o claustro da Biblioteca Municipal do Porto com a mão que habitualmente não utilizávamos para desenhar, no meu caso a esquerda. Este deslocamento fez-me perceber (hoje já não me recordo das opiniões emitidas pelos outros colegas acerca da experiência), que não se tratava de uma impossibilidade. Exigia mais concentração individual quando pretendia controlar a linha ou a mancha, mas por outro lado o descontrolo dos gestos estimulava a expressividade dos traços.

Na FAUP tornei-me compulsiva no uso do desenho, foi onde passei a utilizá-lo nos seus diferentes tipos, valorizando-o como ato de pensamento no projeto. Aprendi, por exemplo que construir um "corte", desenho bidimensional representativo de uma seção de um edifício, pode veicular

questões e participar na construção do projeto tanto quanto um esquiço pode sintetizar a proposta, ou rodar a folha de uma planta na mesa de trabalho pode fazer ver alternativas ou respostas, libertando o olhar/pensamento. Até agora, não tenho outro processo que não este, tendo implícita alguma ordem, pois a comunicação e a formalização são um tempo necessário no projeto, que mesmo assim não o fecha e admite revisões e a sua reformulação. Todavia, sair da escola fez-me ver que o projeto pode ignorar o desenho na prática de autor. Dela sai a projetar a branco, nela não me foi dado a sentir texturas, a combinar materiais, a idealizar formas associadas a cores, apesar de ter estudado a arquitetura vernacular, as obras de Alvar Aalto ou do arquiteto Barragan. O começo de qualquer trabalho, iniciado através de desenhos rápidos, realizados a caneta "BIC", no caderno de capa preto, estão impregnados em mim e penso que dificilmente deixarão de fazer parte, alguma vez, do meu processo de trabalho/pensamento. Contudo, as premissas de hoje mudaram, interesse-me mais pela construção, pelas materialidades e pelas ambiências que caracterizam cada espaço, influenciando a vivência dos espaços. Ainda nesta escola gostaria de referir que a aprendizagem através do projeto, para mim, foi carregada de crises e anseios. A prática de ensino que vivenciei assentava na conversa entre professor-aluno, semelhante à de mestre-aprendiz, em que a proposta do aluno era o ponto de partida do juízo do professor. Deixou-me, muitas vezes, sozinha, sem norte e com vontade de desistir.

Outros fatos que considero serem parte fundamental no meu discurso e que ultrapassam os limites da escola são as invisibilidades de saber adquiridas pelas conversas com os colegas/amigos, pelas viagens que realizei, pelos filmes que vi, pelas músicas que ouvi. Enfim, mais uma vez por todas as vivências sócio - cognitivas e emocionais que têm contribuído para a construção do que sou.

Desde a licenciatura que tenho desenvolvido a minha prática profissional em arquitetura. O contexto de obra tem-me feito expandir o desenho para além do caderno antes de formato A4 e agora A5, do estirador, do computador ou dos meios riscadores convencionais. O desenho abre-se a diálogos/interações desenhadas, com pessoas e materialidades, ampliando os meus gestos

aos planos e às superfícies do terreno, das paredes, dos muros ou dos pavimentos, construindo marcas efémeras e transitórias. Nas obras, recolho materiais que sobram ou são retirados de edifícios que vão ser transformados e vou compondo uma base de suportes/ferramentas para mais tarde serem terreno de ação do desenho.

No ano de 2007, num encontro com uma amiga já iniciada nas lides escolares e, atualmente, parceira do estágio, fui convidada a integrar o grupo de professores a lecionar ao nível do ensino secundário, o Curso Tecnológico de Desenho – Arquitetura e Engenharia, numa escola de estrutura cooperativa na cidade da Maia. Foi assim que entrei no ensino, de um desafio colocado numa conversa informal, para um início de ano letivo marcado por pedidos de formulação de uma planificação, de critérios de avaliação, de um plano de atividades, documentos que pouco ou nada tinha ouvido falar até ter aceite o convite.

Entretanto, a minha atividade de docência, no âmbito das artes visuais, percorreu as disciplinas de Desenho, Geometria Descritiva e Oficina de Artes, sempre em escolas privadas e cooperativas. Ao longo do meu trajeto pela escola no lado do professor, por diversas vezes as minhas mãos romperam o espaço de trabalho dos alunos. Sem pudor ou cuidado em pedir licença, especialmente a minha mão direita considerou-se autorizada a sobrepor, a apagar ou a corrigir o desenho do aluno. Este foi sempre conivente comigo, entregou-me livremente o lápis, como se já aguardasse esta imiscuição. Tenho permitido que os alunos tenham como certo o meu discurso na construção do seu desenho.

Assim têm sido configurados os gestos das minhas mãos. Mais do que nunca, parece-me pertinente interrogá-los, pois hoje, para mim, o ensino passou de um acaso para um propósito.



Fig. 2 - A mão esquerda - desenho realizado pela mão direita da autora

"P.S. - Direita,

tenho mais um pedido a fazer-te. Reserva-me um tijolo, uma ardósia e um retalho de tecido dos teus.

Quero deslizar com e sobre eles. Sentir o efeito das suas marcas no chão e nas paredes e perder-me nas suas texturas. Quem sabe (!)... talvez possa encontrar outros desenhos que ainda não vimos!"⁵

⁵ Pós-escrito da primeira carta redigida pela mão esquerda endereçada à direita.

1.3 Mãos com moral | Discurso regulamentado pelo Programa de Desenho A

A prática do bem pede que seja feita com descrição, “Tu, porém, quando deres uma esmola ou ajuda, não deixes a tua mão esquerda saber o que faz a direita.” (Mateus 6:3).

Recatada, a mão direita antes de voltar a escrever à esquerda, reteve-se com o que considera ser o guião oficial para a conduta daqueles que vão lecionar a disciplina de Desenho A, o Programa Nacional de Desenho A (2001), elaborado pelo Ministério da Educação.

Fê-lo na procura de norte para a sua ação educativa, enquadrada na compreensão da temporalidade e da geografia que circunscreve a sua vivência. “Ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem da sua época e lugar, na qual está enredado.” (Corrazza, 2001: 11).

Decorridas duas semanas de “prática vigiada”, a esquerda participou-lhe da sua vontade em fazer gestos largos e soltos, explorar superfícies, construir por si. Como está num lugar fora de vigilância, de alternativa, não lhe está ser exigido ser eficaz, precisa, permite-se a errar! A vaguear, a guiar-se livremente pela folha de papel ou outros terrenos, a encontrar as suas direções.

A direita quer fazer-lhe a vontade, partilha dos mesmos desejos. No entanto, quer estar segura que na escola pode fazê-lo! O programa configura-lhe parte da linguagem, do discurso, que se comprometeu representar.

O programa da disciplina de desenho, o que deseja? Que vontade imputa ao professor e aos alunos? O que quer? Quer como? O que está a dizer? (Corrazza, 2001).

No texto “O que quer um currículo?”, Sandra Corazza (2001) explora a ideia do currículo como alguma coisa falante, rizomática, partilhada, “dotado de um caráter eminentemente construtivista.” (Corrazza, 2001: 9). Algo similar a uma fala, regulada pelo funcionamento da linguagem. Aquele que fala, embora não saiba como a sua mensagem será recebida pelo outro que a ouve, quer comunicar com ele, quer-lhe transmitir algo. Ou, semelhante à estrutura vegetal de um rizoma que se desenvolve por crescimento diferenciado, polimorfo, que cresce horizontalmente, sem uma direção clara e definida. O discurso do currículo na sua produtividade,

desloca-se em conexões, não lineares (como o rizoma), produtoras de objetos, sujeitos, categorias, ideias, práticas individuais e coletivas. A interação entre aquilo que o currículo enuncia e a forma como cada agente dele se apropria ou interroga sobre o que está a dizer, deixa em suspenso a produção de significados e significantes. “ A significação daquilo que um currículo expressa em palavras está sempre suspensa a um alhures que é, invariavelmente, uma cadeia incompleta de significantes. Cadeia que suspende, adia, remete a sua própria significação a um outro enunciado, e assim interminavelmente.” (Corrazza, 2001: 9).

Neste sentido, estabeleço o paralelo para o programa, por considerar que para além de querer criar uma estratégia pedagógica sobre o âmbito da matéria da disciplina (desenho), projeta (prevê, deixa em aberto), princípios reguladores sobre como deseja que seja o professor de desenho, o aluno, ou como deva ser compreendido o desenho.

Mais adiante apresentarei algumas das notas que a mão direita retirou da leitura do programa definido pela regulamentação nacional, essencialmente dos seus objetivos gerais. Nelas estão inseridas leituras/interpretações de possíveis identidades subjetivas sobre o professor, o aluno e o desenho, que reconhece ao ler as citações que retirou do referido regulamento.

A este propósito Nikolas Rose (2001), no artigo “Como se deve fazer a história do eu?”, centrado nas práticas sobre as quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas, esclarece que “embora uma genealogia da subjetivação esteja preocupada com o ser humano tal como ele é pensado, ela não é, entretanto, uma história das ideias: seu domínio de investigação é o das práticas e técnicas, do pensamento enquanto ele busca tornar-se técnico.” (Rose, 2001: 34). Para o autor, a subjetivação designa as práticas e os processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros, como sujeitos de um certo tipo. Por conseguinte, no seu ponto de vista a genealogia da subjetivação concentra-se, diretamente, nas práticas que localizam os seres humanos em regimes que podem caracterizar as pessoas como particulares, por exemplo pelo seu caráter, personalidade, identidade, reputação, honra. Assim como da variedade de normas, técnicas e relações de autoridade no

interior das quais essas linguagens têm circulado nas práticas legais, domésticas e industriais para atuar sobre a conduta das pessoas.

Por esta via, a abordagem do autor distingue-se de uma história da pessoa considerada como uma entidade psicológica, na qual se tenta descrever como diferentes épocas produziram humanos com diferentes características psicológicas, com diferentes emoções, crenças, patologias.

Transpondo para o programa da disciplina de Desenho A, os objetivos enunciados veiculam formas de compreender e viver a existência como professores e alunos da disciplina. A conduta moral e social subjacente a ele, determinada por estratégias políticas⁶, transfere-se pelas suas práticas.

Os objetivos gerais da disciplina, enquadram-se no programa de forma igual e transversal aos três anos curriculares do secundário, tal como o esquema global de áreas (perceção visual; expressão gráfica e comunicação visual), conteúdos (visão; materiais, procedimentos; sintaxe e sentido) e temas (perceção visual e o mundo envolvente; suportes, meios atuantes e infografia; técnicas e ensaios; forma, cor, espaço e volume, movimento e dinamismo; interpretação e uso) a explorar na sua didática. O que diferencia os três anos letivos reside, particularmente, nas sugestões metodológicas específicas - as unidades de trabalho sugeridas e no maior ou menor grau de incidência que será dado à natureza dos itens de conteúdos mobilizados em cada nível de ensino. Estes itens estão distinguidos entre "sensibilização", que "pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente" e "aprofundamento", que "implica o completo domínio e a correta aplicação dos conteúdos envolvidos". (DGE, 2001: 6).

Antes de expor as notas, gostaria de referir a importância das mesmas para a construção do pensamento. Em tempos, a mão direita fez a leitura do documento, mas não tinha retido ideias. Fixá-las facilita a reflexão, pois num sentido circular, a meditação precede as notas, as quais

⁶ Na definição de objetivos visa-se o estabelecimento de metas realmente atingíveis dentro da especificidade portuguesa. (DGE, 2001: 5).

permitem a releitura, que por sua vez relança a meditação. (Foucault, 1992). As notas partem de três das questões colocadas por Corrazza (2001), no texto referido e estão direcionadas ao programa da disciplina de Desenho A – O que deseja sobre o professor / aluno?; O que diz sobre o desenho e quer como? As respostas compõem-se por citações retiradas da redação do programa, procurando na forma de síntese respostas/indícios para as condutas aspiradas/desejadas pelo programa.

Programa de Desenho – Notas:

O que deseja?

Do aluno:

- *Domínio, entendimento e comunicação eficientes, (DGE, 2001: 3);*
- *Atitude atenta, exigente, construtiva e liderante, (DGE, 2001: 3);*
- *Venha a ser um profissional responsabilizado, (DGE, 2001: 3);*
- *Se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural, (DGE, 2001: 3);*
- *Interiorização da aceitação da diferença e abertura à inovação, (DGE, 2001: 3);*
- *Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias, (DGE, 2001: 7).*

Do professor:

- *Ação insubstituível, estruturação por “ambiente e contágio” do pensamento e do agir comunicativo, (DGE, 2001: 4);*
- *Ação como criador/autor, gerando ambiente oficial, (DGE, 2001: 4);*
- *Na avaliação, procura-se tornar mais eficiente a tarefa do professor, (DGE, 2001: 5);*
- *Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social, (DGE, 2001: 10);*

O que está a dizer?

Do desenho:

- *Disciplina motivadora*, (DGE, 2001: 3);
- *Permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença*, (DGE, 2001: 3);
- *Piloto na área emergente da "educação para a cidadania"*, (DGE, 2001: 3);
- *"Naturalidade" do desenho*, (DGE, 2001: 3);
- *Área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes*, (DGE, 2001: 4).

Quer como?

- *Ambiente oficial*, (DGE, 2001: 4);
- *Princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade*, (DGE, 2001: 5);
- *Unidades de trabalho organizadas por tempos e concebidas de modo a que convoquem em simultâneo vários itens, de conteúdos diferenciados, em articulação horizontal*, (DGE, 2001: 8).

Questão:

O programa pede que eu diga, "Eu sou o professor que:

- *está em sala de aula conformada para estabelecer uma "relação pastoral" (Rose, 2001: 38), com os alunos, através do aconselhamento, da exemplaridade e da exposição de mim;*
- *simultaneamente, reivindica e adquire autoridade, pela avaliação e pela exemplificação;*
- *idealiza o aluno como um indivíduo que é eficaz – criativo, imaginativo, capaz de pensar novos projetos e efetivá-los;*
- *diz que o desenho é um meio de "salvação", uma prática terapêutica, apaziguadora;*
- *acredita que o desenho é natural em cada sujeito?*

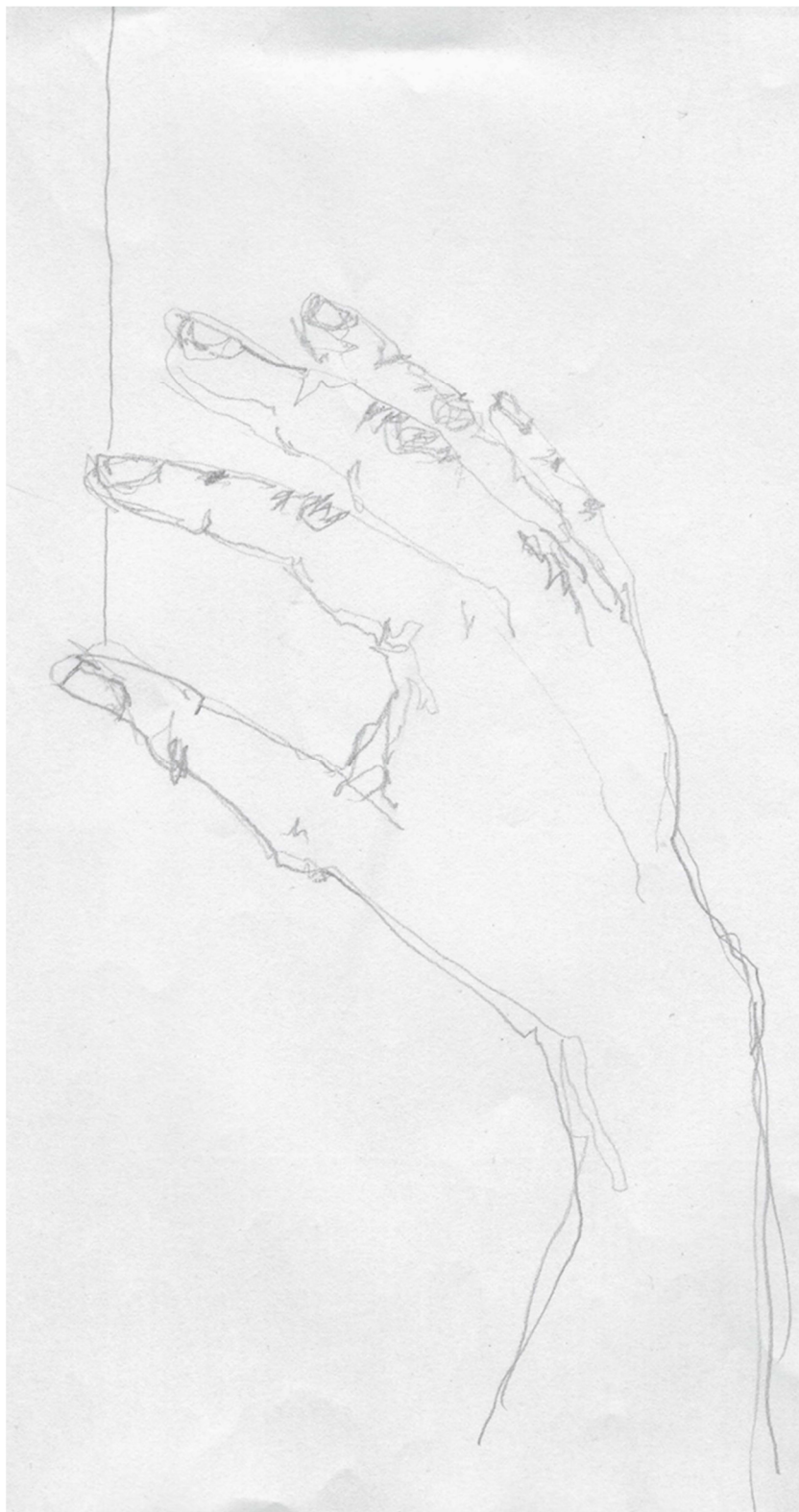


Fig. 3 - A mão direita - desenho realizado pela mão esquerda da autora

“ Amiga esquerda,

aqui estou eu, novamente, para lhe contar particularidades daquele que dizem ser o sítio para aprender a desenhar.

Apressei-me em escrever porque lhe quero falar do grande evento anual, repartido em dois dias, que se aproxima e em torno do qual muitas mãos já quase só se concentram em prepará-lo!

*Nos últimos 20 anos, passados poucos dias após o início do verão, ocorrem dois grandes encontros de mãos em todo o território nacional continental e ilhas, para serem apreciadas quais as “melhores” marcas realizadas com a grafite, com a tinta da china, com a aguarela, com a sanguínea e/ou com o pastel de óleo. Este ano, temos um novo instrumento, a estreia do marcador!
Em silêncio, durante 150 minutos, o ponto, a linha e a mancha poderão vaguear dentro de um retângulo de papel com 42 x 29,7 cm.*

Todas elas irão procurar “manchar com segurança e fluidez”, “transmitir adequadamente a morfologia geral, as proporções, a tridimensionalidade”, “ocupar de forma equilibrada o espaço livre da folha”⁷. Nesta última, revelo-lhe já que deve subentender - realize o seu registo centrado na folha, ocupando, aproximadamente, 1/3 da sua área. Nada de riscar, de anotar, ensaiar, estudar ou misturar na periferia da folha!

Aquelas que “riscarem e pintarem com hesitação”, “produzirem linhas nem sempre bem definidas”⁸ serão penalizadas!

De seguida, as “distintas” recolhem as provas e analisam-nas. Em anonimato e em sigilo atribuem pontos a cada exercício realizado. Assim será delineado mais um dado do cadastro de cada uma das que realizaram a prova. No fim serão seriadas segundo o valor alcançado por cada uma delas.

⁷ IAVE, 2016, Descritores de desempenho dos Critérios de Classificação da Prova Prática de Desenho A

⁸ Idem, ibidem

Algumas, descontentes com a posição atribuída, regressam ao segundo dia de encontro ou reclamam, por escrito, para voltar a ver a sua prova e averiguar se a pontuação recebida corresponde ao esperado.

A mão direita”

1.4 Mãos indisciplinadas | Discurso do desenho contemporâneo

A mão direita atenta ao burburinho que já se faz ouvir por entre as mesas da sala de aula, descreve na nova carta à sua amiga esquerda o ritual que envolve a realização do Exame Nacional de Desenho A. Antes, tinha lido o programa da disciplina para sondar quais as possibilidades de integração das suas premissas para o trabalho que vai procurar desenvolver no estágio.

O programa, embora envolto em conotações (morais e sociais) de como projetar a sua ação pedagógica na didática do desenho, cede-lhe algum espaço para trazer para a aula a experimentação de materiais e suportes não convencionais e permite-lhe descomprometer, por momentos, as mãos, por exemplo, da força do exercício de percepção visual.

O exame, por sua vez, afigura-se-lhe como um agente gerador de “vícios” aos gestos das mãos. Exige um tipo de registo, que se repete todos os anos e que se quer alastrado a todos os alunos. Preparar os alunos para a sua realização, entende, estar a mentir ao desenho e às mãos. Para ela, apresenta-se como o ensaio de uma ação com a finalidade maior de produzir um efeito estético, oposto ao desenho como atividade de busca individual. É tornar finitas as preocupações legítimas de o fazer!

Confrontar o desenho pedido no exame e as práticas artísticas contemporâneas, coloca-me as seguintes questões – será que a escola desmente, fala o contrário do presente!? Na sala de aula de desenho, discute-se o porquê de desenhar ou qual o(s) sentido(s) que cada aluno atribui ao seu desenho? Os alunos alguma vez auscultaram o processo de trabalho de um artista contemporâneo?

Rosalind Krauss (1978), não se reportando diretamente ao desenho, no seu texto “Sculpture in the expanded field”, expõe, pela escultura, a rutura que a prática artística pós-moderna trouxe à visão moderna sobre a arte. Em traços largos, esta autora revela o conceito de campo expandido que reconheceu, por exemplo, na obra “Perimeters / Pavilions / Decoys”, de 1978, de Mary Miss e nos trabalhos de artistas como Robert Irwin, Sol LeWitt, Bruce Nauman, Richard Serra ou Christo.

Este conceito, de campo expandido, designa processos artísticos que procuram atenuar os limites entre as diversas áreas artísticas (pintura, escultura, arquitetura, desenho) e amplia as balizas de determinadas práticas. No que respeita à inversão que questiona a própria disciplina artística (Krauss utiliza a palavra *medium*), a prática deixa de estar definida em relação a um *medium* e passa a estar mais definida em “relação às operações lógicas de um conjunto de termos culturais, para os quais qualquer *medium* – fotografia, livros, linhas nos muros, espelhos, ou a escultura - possa ser usado.” (Krauss, 1978: 42).

Quanto à prática artística individual, esta abandona a “pureza que separa as várias disciplinas” (Krauss, 1978: 42) e passa a mover-se numa lógica em que pode ocupar diferentes lugares, “esta contínua recolocação das energias individuais é inteiramente lógica” (Krauss, 1978: 42).

Desta forma, trazer o campo expandido para o desenho interessa-me em particular pelo exercício individual de procura de significados que cada um atribui aos meios. Na sala de aula de desenho, muitas das propostas de trabalho direcionam a atenção dos alunos à solução plástica final, sem preocupação com a configuração da ideia ou com o significado implícito do resultado. A par de que aparece, quase sempre, confinado à folha de papel, no formato A3, e à sua concretização através de materiais convencionais e catalogados.

Por esta via, a ampliação do campo do desenho suplanta estes limites, abre diversas vertentes como escalas que ultrapassam a dimensão do corpo daquele que desenha, abrange possibilidades diversas de suportes, como os planos de fachadas de edifícios e de materiais, como a produção de objetos ou o corpo em movimento como desenho.

Não obstante, continuo particularizando ao desenho contemporâneo, pelo texto de Nuno Faria e Miguel Wandschneider (1999), publicado no catálogo da exposição intitulada “A indisciplina do desenho”, organizada pelo Instituto de Arte Contemporânea. Curiosamente, este mesmo texto abre o capítulo “Visão diacrónica” do manual do 12.º ano, adotado para a disciplina no Colégio Novo da Maia. No manual surge como mais um acontecimento a ser acrescentado à sucessão cronológica de movimentos artísticos já apresentados nos anos letivos anteriores. Perspetivando-

se como uma nova folha do “figurino” que compõe o repertório imagético estabelecido como parte da cultura visual que o aluno de desenho deve conhecer.

De volta à “indisciplina do desenho”, os autores reforçam as palavras de Krauss, referindo que especialmente desde os anos 60, do séc. XX, as disciplinas perderam o sentido normativo e disciplinador que assumiram no passado. Os artistas deixaram de se reger por regras e convenções ditadas pela tradição, passando a experimentar cruzamentos interdisciplinares, usando com grande liberdade todo o tipo de suportes, materiais e técnicas. No contexto das práticas artísticas, o desenho contempla uma grande diversidade de usos, “desde o desenho como desenho até ao desenho como constituinte ou princípio estruturante de obras que não se deixaram classificar como tal (...) desenho, em sentido estrito, como lugar renovado de inquietação, de invenção e de inovação” (Faria & Wandschneider, 1999: 14).

Prosseguem por constatar que o desenho conquista em definitivo a autonomia, passando a existir como obra independente, não subordinada, num lugar não inferior ao de outras disciplinas. A sua autonomização não o fez abandonar o estudo como terreno de verificação de ideias e de elaboração de formas, no entanto passou a ser liberto de códigos de representação e das normas que definiam a sua inserção e funcionalidade no processo criativo.

Por fim, o texto sugere ter havido um novo olhar na apreciação do desenho, uma inversão dos seus critérios, “valorizando-se a espontaneidade e o carácter imediato da sua execução, pelas possibilidades de experimentação que proporciona, pela economia de meios, pelo carácter inacabado dos seus resultados, pela capacidade de dizer o essencial através do mínimo” (Faria & Wandschneider, 1999: 17).

Do rol de artistas que ao longo do texto referido é sustentada a sua argumentação, trago uma breve referência ao trabalho do escultor Richard Serra e do artista plástico Cy Twombly. A escolha por estes artistas não tem a cobiça de mobilizar algum dos seus trabalhos como exercício, mas antes trazer deles o modo e a finalidade com que se relacionam com o desenho. As posições destes artistas face ao desenho, reconheço-as como distantes daquela que a escola faz ao prever,

por exemplo, a realização do exame nacional, inculcando um desenho com um só sentido, adjetivado e controlado.

Para o escultor, o desenho é parte fundamental da sua prática artística, é “considerado, num sentido mais profundo, como equivalente ao seu pensamento no ato de criação” (Faria & Wandschneider, 1999: 21). Não sendo este o lugar para falar em particular da sua obra, interessa-me fazer entrar as suas palavras quando dirigidas a um grupo de crianças que acompanha na visita a um espaço de exposição de parte da sua obra, recolhidas da plataforma digital da fundação americana “Joy2learn”(2013). Neste seu discurso, simples e direto, esclarece:

“Não há uma forma de se fazer um bom desenho. Não existe uma forma correta de fazer a linha, de construir um mapa. Existem pessoas diferentes a realizar desenhos. Todas as pessoas têm a sua personalidade, a sua sensibilidade. (...) Apenas têm de realizar o desenho que querem fazer (...) dos vossos sonhos e fantasia ou para colocar ali (aponta para o espaço de exposição). (...) Façam com que se torne parte da vossa vida, a toda a hora. Desenhar terá de ser tão interessante como ler ou fazer qualquer outra coisa. Por isso façam desenhos até se tornar uma forma de pensar.”

(Serra, 2013)

Por último, importa-me referir o artista americano Cy Twombly, por mostrar que o desenho pode ser o caminho que a mão percorre por si, sozinha. O seu desenho tornou-se reconhecível por ser próximo da atividade de manuscruver. Ernstvan Alphen (2008), no texto “Looking at drawing: theoretical distinctions and their usefulness” aponta que o desenho deste artista provém do facto de ele não ter o propósito de produzir imagens, de deixar de ser o sujeito que preforma a ação, e em sua vez ser antes o meio através do qual o desenho se manifesta - “ele rendeu-se à sua própria mão e ao lápis que empunhe. É a tensão que nasce quando o lápis toca o papel que direciona a atividade do desenho.” (van Alphen, 2008: 64).

O investigador constata também a ausência de preocupação com a forma – o produto, em favor de revelar o ato de produção do desenho pelo próprio desenho. Quebrando assim as regras

impostas à mão e desobedecendo às regras que a governam. Barthes, citado por van Alphen, sugere que a mão de Twombly “não é mais guiada pelo resto do corpo, pela mente ou vontade, ou pelo poder divino!” (van Alphen, 2008: 63).

A partir destes exemplos, coloco a questão trazida por Agamben (2009) “de quem e do que somos contemporâneos?”. Para este autor, pensar o contemporâneo é, antes de tudo, colocar-se numa situação de quebra, fratura, desligamento, “a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias” (Agamben, 2009). Neste sentido, a contemporaneidade é uma condição intempestiva. Ocorre numa relação de desconexão e dissociação com o tempo presente. Somente aqueles que estão afastados do seu tempo, apreendem a sua própria especificidade.



Fig. 4 - A mão esquerda - desenho realizado pela mão direita da autora

“Carta aberta - Mentir ou desmentir!

Caríssimos,

(leitor e tu aí que me tens mantido refém das tuas crenças!)

Sou a esquerda que vos escreve. Venho apresentar o meu manifesto, para incitar a mão direita a mentir ou a desmentir!

Mentir é enganar ou dizer o que não se pensa, desmentir, por sua vez é contradizer ou dizer contra. Não me parece certo colocá-la a escolher entre uma verdade ou uma mentira, entre a dicotomia de um certo e de um errado, de todo não será a melhor via para a criação de espaço que constitua uma alternativa ao poder instituído. Isso aumentaria o perigo em se fixar numa certeza, provavelmente obstinada. Isso seria imobilizá-la em definitivo e impedi-la de entrar noutros territórios de ação. Interessa-me antes questioná-la sobre a posição que poderá assumir perante os poderes que traz enraizados dentro de si e os que lhe são impostos, exteriores a si, como o programa curricular, as regulamentações (por exemplo a realização de um exame) ou uma ocupação equilibrada da folha, que a essas práticas discursivas reconheço serem constituidoras de verdades. “Todo o discurso novo só pode surgir como paradoxo que toma ao contrário (e muitas vezes à parte) a doxa circunvizinha ou precedente; só pode nascer como diferença, distinção, destacando-se contra o que se cola a ele” (Barthes, 1975, p.39).

Alerto e relembro ainda para o facto de que cada uma de nós tem inscrito/gravado os discursos que nos classificam, que nos criam hábitos e ritos, produzem-nos, domesticam-nos.

Termino, apelando ao tomar de uma posição em prol da libertação da fluidez dos nossos gestos, quando desenham!

A mão esquerda.”

1.5 Mãos que (des) mentem - parte 1

A provocação lançada pela mão esquerda vem encerrar as proposições que tomam como ponto de partida as condições exteriores ao contexto, particular, do local de estágio (que também o afetam), e que interferem na redação da pronúncia do professor de desenho.

Antes de efetuar o ponto de viragem, entre o que é exterior ao estágio e o que é diretamente ligado a ele, trago à discussão o exemplo bíblico que enaltece os feitos da mão direita e o capítulo "How the line became straight", do antropólogo já citado Tim Ingold (2012), para através deles questionar o lugar de fala do professor.

O primeiro exemplo foi escolhido por envolver mais uma classificação atribuída às mãos e também por exemplificar o que entendo ser uma evidência de um agir contrário a uma circunstância, transcendendo-a.

O segundo, pela especificidade do argumento do autor que vê a vida/experiência/processo de aprendizagem através da criação ou do seguimento de uma série de linhas, que necessariamente não são retas. Faz uma compreensão da vida humana como sendo composta por realidades corporais e sensoriais, perspetivando-a no sentido de que primeiro é vivida e depois pensada, ao invés de que primeiro deve ser pensada e depois vivida.

Por último, insiro a inversão pedagógica, "pedagogia sem critério", apresentada por Atkinson, por partir de conceitos similares anteriores, mobilizando-os para o ensino das artes visuais.

No sentido bíblico das Sagradas Escrituras, "A mão direita do Senhor é exaltada! A mão direita do Senhor age com poder!", como escrito no Livro de Salmos 118:16. Esta associa-se aos feitos do Criador, através dela foi criado o mundo. É nela que reside o poder da salvação divina e por isso, pela carga do bem que traz em si, merece ser exaltada e distinguida. Por sua vez, à mão esquerda pouco é dirigido, inclusivamente é apelidada de sinistra, anunciando o mau presságio ou a ameaça de desgraças. José Saramago, na sua obra literária Memorial do Convento, a propósito do convite do padre Bartolomeu Lourenço feito a Baltazar de Sete-Sóis para o ajudar na

construção do seu novo engenho voador (a passarola), invoca o vazio à esquerda de Deus. “não se fala nunca da mão esquerda de Deus (...) à esquerda de Deus não se senta ninguém, é o vazio, o nada, a ausência, portanto Deus é maneta.” (Saramago, 1998: 69). Um pormenor importante para esta invocação reside no fato de que Baltasar, tal como Deus, é maneta, usa um gancho em substituição da sua mão esquerda. Esse é mais um motivo para Bartolomeu considerar a sua escolha acertada. Deus e Baltasar situam-se no mesmo plano, ambos são construtores e a ambos falta a mão esquerda. A construção da passarola permitirá a elevação dos homens da terra até ao céu, o que criará um outro universo. Graças à ação dos homens, os limites terrenos de natureza física e social irão ser transcendidos e alcançada a liberdade que a vida opressiva na terra não permite. A visão de Bartolomeu, aberta e atenta à realidade que o rodeia, move-o a suplantar os limites terrenos e a reconhecer em Baltasar uma escolha positiva/acertada, apesar da sua fragilidade anatómica, comparando-o à entidade divina.

As suas opções fazem-me questionar sobre qual o posicionamento que cada um de nós (professores) constrói face aos objetivos, aspirações, estratégias e técnicas de administração e regulação dos poderes públicos e das instituições. Aceitando como único o ponto de vista sobre o que se torna imposto? Ou, por outra via, desafiando-se a si mesmo a pensar noutras formas de se descrever, a criar espaços de desvio, que confundam a racionalidade do dever, imaginando outros devires.

A propósito da desconstrução dos discursos recorro à reflexão em torno do como e do porquê da linha se tornar reta, desenvolvida, como já referido, por Ingold (2012). O capítulo começa por definir a linha por uma equação matemática e por enunciar que a qualidade *straightness* - reta tornou-se fundamental para o reconhecimento das linhas (ciclos e dinâmicas da vida) nas sociedades ocidentais, tendo-se transformado num ícone virtual da modernidade. Emergiu como um indício do triunfo do racional sobre as vicissitudes do mundo natural. O pensamento linear moderno associa-a (linha reta) à mente, ao pensamento racional, ao intelecto, à ciência, ao masculino, ao civilizacional, à cultura, e opõe-na à matéria, à percepção sensorial, à intuição, ao conhecimento tradicional, ao feminino, ao primitivismo, à natureza. No entanto, o autor aponta

não haver qualquer razão intrínseca à linha para que assim seja. Prossegue afirmando que as linhas retas são definidas quando as idealizamos/pensamos como retas, não estando diretamente associado com a fisicalidade dela, mas antes com o propósito de a criar como tal.

“William Kent, who coined the mantra of romanticism: “nature abhors a straight line”. Whether, in truth, she does or not – and there would be plentiful examples, from straight standing pines and poplars to oriental bamboos, to suggest that she does not - this mantra only goes to confirm the perception that there is something fundamentally artificial about straightness. It is apparently a quality of things that are made, rather than of things that grow.”

(Ingold, 2012: 155)

No final da reflexão, o autor, nomeia a linha fragmentada como um novo ícone a sobressair na pós modernidade. Constata que a linha reta quebrou-se, uma vez que a razão, apontada pela retidão da linha, operou em profundas formas irracionais, causou muitos conflitos e a autoridade revelou-se numa máscara de intolerância. Aquilo que antes seguia ao longo, de lugar em lugar, assente sobre a grande narrativa do avanço do progresso, na linha fragmentada segue através, de um ponto de rutura para outro. “These points are not locations but dislocations, segments out of joint.” (Ingold, 2012: 167). Ilustra estas deslocações geradas pelo fazer, através de um desenho do arquiteto Siza Vieira e da última partitura escrita à mão pelo músico polaco Janáček, a partir dos quais reconhece as linhas em movimento, realizando um caminho em que seguem as forças e os fluxos que dão forma ao trabalho. “In the freehand sketch, the movement of the observer relative to a stationary feature is translated into the movement of the line depicting that feature relative to a viewer who is now stationary.” (Ingold, 2012: 166).

Indiretamente, o autor inverte a visão que ainda prevalece na forma escolar orientada sobre a ideia de progressão. A que identifica a aprendizagem que se faz hoje na escola com o propósito de vir a fazer sentido quando o aluno alcançar a vida adulta. Deduzindo-se pela citação que conclui a sua reflexão, “ Indeed the line, like life, has no end. As in life, what matters is not the final destination, but all the interesting things that occur along the way. For wherever you are, there is somewhere further you can go.” (Ingold, 2012: 170).

Esta linha de pensamento alinha-se com a proposta da inversão pedagógica alicerçada nos três conceitos, “imanência, transcendência e a força da arte”. Aquilo que me motiva deslocar deste texto, reporta-se ao valor que Atkinson (2015) atribui à noção de que é nos fluxos locais de experimentação que algo faz sentido. Que o papel do professor será o de tentar conciliar estes processos internos sem com isto propor metodologias pré-estabelecidas, transcendendo conhecimentos e práticas institucionais estabelecidas. Que a imanência da aprendizagem através da força da arte constitui a força potente da aprendizagem real. A força da arte refere-se à força particular do evento de arte. O seu efeito criativo é duplo, de rutura das formas existentes da prática e de produção de novas formas de ver e de compreender. A ontologia desta força não se localiza inerente aos objetos de arte, mas no processo constituído por uma série de encontros, uma amálgama de ações entre indivíduos e atuantes nos indivíduos.

“What I am proposing then is to relax prescribed categories of and propositions about art education...to subdue their ideological framing and try to view the processes of practice in which learners engage as “acategorical” events (which of course is another ideological framing) that is to say as “eventual” practices whose singularity cannot be categorized in any terms but their own. I am using the term singularity to refer to that which is singular, that which differs from the regular. So the aim is not to view these singular events according to already established criteria, though this is difficult to avoid, but to try to approach them “without criteria.”

(Atkinson, 2015: 6)

O autor chama a atenção para os riscos, éticos, políticos e estéticos a que esta atitude fica afeta. O envolvimento com o desconhecido, da parte do professor interroga a lógica do lugar que ocupa. Por outro lado, dispor-se a responder à imanência da aprendizagem não se enquadra no controlo totalitário de regulação do currículo.

Desta feita, é posto em causa o lugar mítico do professor/mestre na escola, daquele que traz o conhecimento, que incute as boas práticas e é capaz de avaliar o que é esperado de cada aluno.

Desta forma, "Falo em nome de quê? De uma função? De um saber? De uma experiência? Que represento eu? Uma capacidade científica? Uma instituição? Um serviço? Na verdade falo só em nome duma linguagem: é porque escrevo que falo: a escrita é representada pelo seu contrário, a fala." (BARTHES, 1975: 43).

A mão esquerda é a metáfora para um professor que pretende ser desestabilizador de si e que pretende provocar as ideias/ações estáveis e certas. A criminosa, que comete o delito de desmentir, ir contra.

O encontro com o lugar do crime vai ser determinante para apurar o seu verdadeiro lugar de fala!

SEGUNDA PARTE

Captura das mãos pelo lugar de estágio

2.1 O lugar do discurso | A escola de estágio

Chegadas ao lugar que deu voz à esquerda! Mãos pequenas, médias, grandes, da mesma idade, mais novas, umas alinhadas, outras em gestos ritualizados que garantem a normalidade, mas todas confinadas ao mesmo lugar.

A narrativa que a seguir apresento centra-se na escola e decorre da condição itinerante que o papel de estagiária me proporciona, uma estrangeira/visitante, cujos sentidos se apuram nas quatro vezes por semana que trespassam a porta de acesso pelo exterior e percorrem o edifício até encontrar a “Sala de G. D. / Desenho”, localizada no piso 2, do Polo do Secundário. Neste percurso, a cada passo acompanho a topografia do edifício, sinto o cheiro próprio de cada canto, vou reconhecendo os seus sons e sombras e adivinhando alguns dos olhares com que me irei cruzar. As minhas entradas foram, quase sempre, anteriores ao primeiro toque da campainha. Cruzo-me com o vai e vem dos automóveis dos pais, raros são os alunos que vão para a escola de transporte público ou a pé, e com um bom dia dado por detrás do balcão da receção. Dada a permissão, avanço no sentido do interior. Após ter descido as escadas, envoltas em paredes de betão à vista, como são quase todas as paredes do edifício, percorro o refeitório, àquela hora vazio, e no qual o silêncio evidencia a parede revestida com o ripado em madeira onde estão fixados os cartazes e as comunicações. Empurro então a porta que liga à galeria sobre a grande nave do ginásio e aí, logo cedo, ecoam vozes e o som da bola. Desvio pela direita e deparo-me a uns dez passos à frente, com sofás, também vazios àquela hora, e uma televisão, sintonizada sempre num canal de música. Um recanto que poderia ter sido deslocado de uma qualquer habitação familiar! A partir desta zona denunciam-se intervenções artísticas pelo espaço arquitetónico, nos pavimentos, paredes e tetos, em especial no lanço de escadas de ligação entre os pisos 1 e 2. Nas pausas entre as aulas e nos percursos e esperas na entrada e saída da escola, os alunos do secundário ocupam estes espaços, (refeitório, corredores e caixa de escadas, complementados pelo pátio exterior). Na maioria das vezes é num desses tempos (intervalo) que me desloco para a saída. Os espaços são os mesmos, mas transformam-se em lugares diferentes.

Nos corredores acumulam-se mochilas no chão, nas escadas ecoam vozes e os sofás já se encontram todos ocupados. Junto à máquina das bebidas está-se a formar uma fila e do elevador vão saindo professores em direção à sala de professores. O refeitório tem grande parte das cadeiras ocupadas por jovens em conversas, acompanhadas por música projetada por uma colunas móveis, que a seguir vão voltar aos bolso do uniforme ou à mochila. Enquanto isso, em fila indiana, circula uma turma do 1.º ciclo, acompanhada pela professora, em sentido contrário ao meu, dirigindo-se ao piso das artes, acompanhados de um caderno debaixo do braço, umas vezes com a flauta em riste e o estojo na outra mão. Subo as primeiras escadas e novamente, por detrás do balcão da receção volto a ouvir bom dia, saio e vou-me cruzando com outros professores. Quanto aos alunos, depois que entram, sair para fora da escola só é possível em horas previstas e autorizadas. No exterior, àquela hora poucos são os sinais da sua presença. Deste modo, dirijo-me ao dispositivo escolar onde decorre o estágio pedagógico, através da ideia de lugar (espaço ocupado), recorrente em arquitetura, em vez de espaço (lugar vazio que pode ser ocupado). O arquiteto/ensaísta Norberg-Schulz (1987), quando citado por Aguiar (2005), evidencia que o carácter do lugar, ainda que determinado por condições espaciais (abstratas), depende muito diretamente das suas propriedades materiais.

“O Homem não se identifica com estruturas abstratas, mas com um mundo de coisas palpáveis. O nosso quotidiano não consiste em átomos e moléculas, mas de rochas e montanhas, de campos e árvores, de rios e lagos, seres humanos e animais, casas e artefactos. São estas as coisas que conhecemos, reconhecemos e recordamos. (...) O carácter ambiental é portanto determinado pelos objetos que constituem a localidade.”

(NORBERG -SCHULZ, cit. in Aguiar, 2005: 116)

O autor destaca o papel da materialidade da arquitetura, como parte das forças que se manifestam no lugar. Forças da economia, da sociedade, da política, da cultura, para além das naturais, de luz, da morfologia, dos materiais, de linguagem, de hábitos, caracterizadoras desse lugar. Neste sentido, o carácter do lugar quando se transpõe para a vivência do homem é

potencialmente sintetizador do ser e do estar de uma determinada comunidade, exprimindo a sua identidade e cultura.

O que motivará os pais na escolha deste lugar, para que seja nele realizado o percurso escolar dos seus filhos?

A escolha dos pais tem certamente implícito um objetivo positivo para o fazer. Reconhecem existir nesse lugar modos de pensar e de agir, características que correspondem às aspirações que idealizam para os seus filhos. À exceção de uma aluna, que ingressou no colégio já na secundária, na turma do 12.º D, todos os alunos desta turma estão nesta escola desde a Creche. Têm permanecido nela há, aproximadamente, 15 anos.

Deste modo, aproveito para introduzir alguns dados caracterizadores do Colégio Novo da Maia. No presente ano letivo é a única escola privada no concelho da Maia, com oferta formativa desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário e acolhe o total de 950 alunos, sendo que 186 alunos frequentam o 3.º Ciclo e 160 o Secundário. Entrou em funcionamento, pela primeira vez, no ano de 2001, apesar do ensino secundário só vir a funcionar já no ano letivo de 2011/12. O curso de Artes Visuais, ao nível do secundário, destaca-se relativamente às restantes áreas curriculares, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades pelo número bastante reduzido de alunos que acolhe. Num total de 160 alunos a frequentar o Secundário, no presente ano letivo apenas 15 optaram pelas Artes Visuais.

Retomando, agora com a atenção de volta às mãos e aos limites que lhe são impostos pelos discursos escolares, recorro à noção de *habitus*, tal como perspetivado por Bordieu (cit. in Wacquant, 2004) para refletir acerca da influência das práticas sociais próprias de um lugar sobre o seu (o das mãos) modo de agir.

Assim, no ponto de vista do referido sociólogo, poder-se-á dizer que todas as experiências do indivíduo, ao longo da vida, contribuem para a construção da sua individualização, tal como estruturam processos de socialização, de disposições internas que permitem (e orientam) a participação na vida social. A noção de *habitus*, como entendido por Bordieu, citado por Wacquant (2004), é “o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de

disposições duráveis, ou capacidades treinadas e proporções estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e do seu meio social existente. (Bourdieu 1980/1990: 256).” (Wacquant, 2004: 38). Como nos aponta o autor, o *habitus* é estruturado nos meios sociais, e estruturante de ações e representações. Ele opera como o “princípio não escolhido de todas as escolhas.” (Wacquant, 2004: 38).

A noção sociológica (*habitus*) fornece ao mesmo tempo um princípio de “sociação” e de “individuação”. A “sociação” prende-se com o facto de que as nossas categorias de juízo e de ação provêm da sociedade e são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições semelhantes. A “individuação” transporta-nos à ideia de que cada pessoa tem uma trajetória e localização únicas no mundo, e por isso cada um de nós interioriza uma composição de esquemas singular. (Wacquant, 2004).

Uma das condições semelhantes a que todos os alunos desta escola são submetidos é ao uso do uniforme.

Cada aluno tem como condição na frequência do colégio vesti-lo. Ao nível do ensino secundário a entrada em sala de aula fica condicionada à utilização de pelo menos duas peças da indumentária, da parte superior do corpo. Este tema não poderia ficar de fora do presente relatório, pois com muita frequência pontuou o início das aulas de desenho.

Repetidamente, ouvi:

- Castro, o uniforme?

Inclusivamente, certa manhã:

- Desculpe interromper, mas trago uma circular para ser lida. Assunto: Esclarecimento utilização de uniforme.(...) Alertamos, ainda para o artigo 141º do presente regulamento interno: “ 2. Os alunos devem utilizar sempre o uniforme do Colégio que mais se adequa à sala de aula ou outras

atividades. Sempre que os alunos que não se apresentarem com o respetivo uniforme o professor poderá exigir que o aluno se dirija à secretaria e adquira novas peças de vestuário.”⁹

Em conversa, foi-me dito pela Correia e por um dos Silvas:

- A professora vai escrever sobre os uniformes, quer testemunhos!?
- Não gostamos, claro que não! Não queremos sair da escola com eles vestidos!
- Desde os doze anos que mantenho esta camisola!

Os uniformes, “*essas coisas diminutas*, assim como os nomeia Inês Dussel, (2005) - marcam os sujeitos de forma mais profunda do que podemos imaginar” (Ribeiro, 2012: 577). À semelhança do mobiliário, da arquitetura ou outros aspetos escolares que materializam a instituição escolar são componentes que, silenciosamente, definem significados e valores que traduzem formas de pensar o ensino.

Inês Dussel (2014), no artigo “A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna”, refere que:

“Os uniformes escolares materializam uma tecnologia escolar que permite também questionar as traduções. Eles surgiram em escolas para órfãos na Inglaterra e na França, no século XVI como um sinal para distinguir as crianças pobres e sua dívida para com os seus financiadores, mas “viajou” para se tornar parte das escolas republicanas que inverteram o significado e os transformaram numa tecnologia para disciplinar e homogeneizar o corpo do novo cidadão, aquele que deveria ser igual e idêntico aos outros”

(Dussel, 2014: 272)

A partir da citação poderemos afirmar que a escolha de um uniforme muda de significado segundo o contexto em que se insere. Assim, que significados poderemos encontrar na tradução sobre o uso do uniforme nesta escola?

Fazendo uma leitura desde o interior, esta prática uniformiza as aparências e os comportamentos dos alunos. As aparências, uma vez que anula, por exemplo, o vestuário de transgressão, o que

⁹ Extrato do artigo 141.º, do documento “Regulamento Interno”, com acesso livre através da página *web* do colégio

segue imperativos da moda ou que evidencia a questão de gênero. A autora mencionada analisa também o uso dos uniformes como parte de relações de poder que agem sobre o corpo, modelando os indivíduos nas relações com os outros e consigo mesmos. Neste sentido designa esta regulação por “regime de aparências, um sistema que regula como os indivíduos e as coisas devem ver-se ou mostrar-se, como os corpos devem comportar-se publicamente e como os espaços devem luzir para serem educados. (Dussel, 2007: 133)” (Ribeiro, 2012: 579).

Mostrar-se pelo uniforme, ainda no interior, regula as relações entre os vários agentes que nele operam, alunos, pessoal docente e não docente. Qualquer símbolo ou manifestação pessoal que o vestuário individual ou adereço pudesse manifestar/comunicar é, “naturalmente” suprimido. Pelas razões apontadas, conformar os alunos ao padrão – uniforme é uma forma de diluir a individualidade de cada aluno.

No exterior, o testemunho dos alunos do 12.º D mostra-nos que o uniforme pode ser uma tecnologia de diferenciação, vista como negativa junto de outros jovens que não frequentam a mesma escola. Por outro lado, poderemos vê-lo como objeto de valorização social e de pertença, cuja representatividade será decisiva para a escolha dos pais por esta escola.

Assim sendo, a partir do lugar do discurso, ou seja das práticas sociais, relações de poder e condições de existência descritas que marcam a trajetória de cada um dos alunos neste lugar, introduzo a questão: a atuação individual das mãos, quando transferida para o espaço do desenho, vai agir em que margem de liberdade?



Fig. 5 - Uniformes vestidos - Desenho realizado pela autora com a mão esquerda, a partir da observação dos alunos em sala de aula

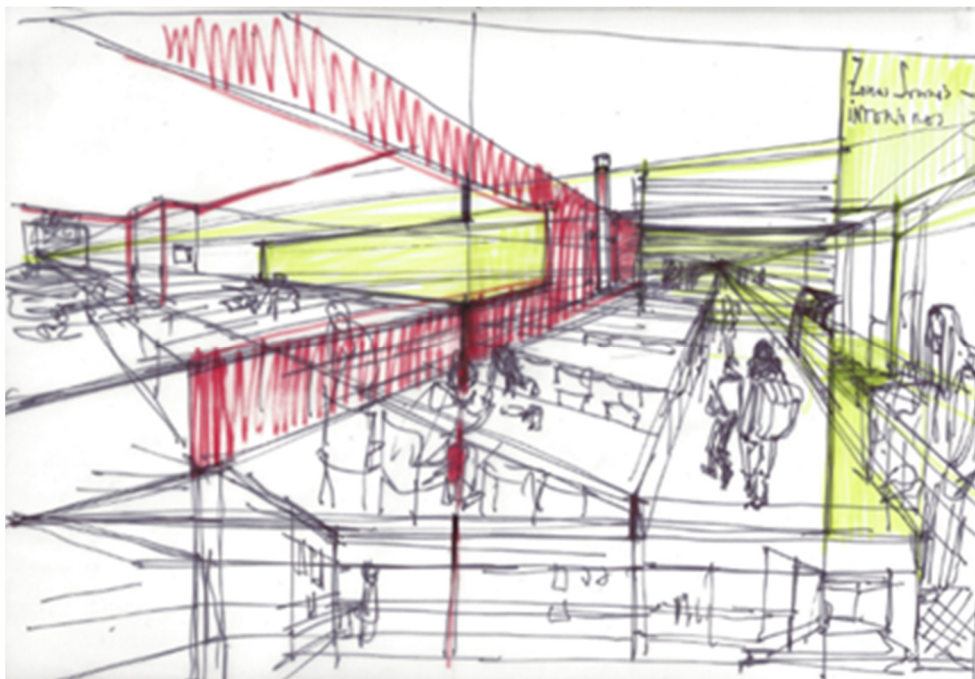


Fig. 6 - Zonas sociais interiores do local de estágio - esboço realizado pela autora com a mão direita



Fig. 7 - Zonas sociais interiores do local de estágio - esboço realizado pela autora com a mão esquerda

2.2 Um lugar, dentro do Lugar do discurso | As artes visuais na escola de estágio

- Os alunos estão livres no piso das artes!
- As turmas do 7.º ao 9.º, nas tardes livres, estão lá!
- Estão em construção, livres, num espaço que não é de obrigação!

Sem antes revelar a proveniência das falas, adiantaria que ouvi-las faz-nos prever que nesse lugar, as mãos venceriam a “luta” entre o poder individual e o poder instituído.

Neste ponto, à semelhança do anterior, a atenção focada às mãos no interior da sala de aula de desenho ainda será reduzida, estando mais centrada na observação de práticas e objetos sociais escolares que as circunscrevem fora dela até pegar no riscador.

Os comentários que abrem este ponto foram retirados da conversa entre os professores de Educação Visual e Tecnológica, do 2.º Ciclo, de Educação Visual, do 3.º Ciclo e de Expressão Dramática, durante a reunião do Departamento de Expressões, do 2.º período. Decorriam da reclamação apresentada pelos alunos do 3.º ciclo, para disporem de mais tempo letivo às disciplinas de Expressões e Tecnologias. Todos os professores concordaram que neste ciclo de ensino a proporção de carga horária destinada às áreas curriculares disciplinares das línguas, ciências e matemática ganham preponderância na matriz curricular.

O piso das artes é um pavimento que aparenta ser um outro lugar, dentro do lugar que caracteriza esta escola. Distingue-se, antes de mais, porque nele estão contidas os compartimentos destinados às artes e expressões, compostos pela sala de Educação Visual e Tecnológica, a de Educação Visual, a de G. D. / Desenho, a Oficina, o Laboratório de Fotografia e a Sala de Música. Localiza-se no edifício do Secundário, mas até ele vão os alunos de todos os outros níveis de ensino.

Nos degraus das escadas que lhe dão acesso estão inscritas nos espelhos as seguintes proposições:

Arte é o lugar da liberdade perfeita.

Nunca pares de sonhar.

Temos a arte para não morrer de verdade¹⁰.

Estas breves frases que foram escolhidas pelos alunos do 9.º ano, os quais estão incumbidos de em todos os anos letivos renovarem as propostas de “intervenção artística” no edifício, associam à arte os conceitos de liberdade, criatividade (sonhar/imaginar/criar) e pensamento crítico.

Mas será que no que respeita às artes visuais, estes valores que se apontam como intrínsecos à arte, n(est)a escola estão a ser cumpridos?

A liberdade do aluno reside, muitas vezes, na escolha do quadro do pintor que vai tentar reproduzir sobre a cadeira que trouxe de casa, para quando terminada servir de mostra na exposição de final de ano aos pais. Em conversas com alguns alunos do 6.º ano, concluo que até mesmo essa escolha é, nalguns casos, igualmente muito conduzida pela vontade dos pais ou de preferências de outros familiares.

A criatividade, termo hoje generalizado, é testada, por exemplo, nos projetos desenvolvidos para o “Festival de Cinema de Animação”, pelo 9.º ano, ou no concurso dirigido aos alunos do Secundário, do Curso de Artes Visuais, para a idealização do logótipo de mais um projeto extra curricular. Nestes eventos, o aluno passa a ser mais ou menos reconhecido socialmente entre os colegas e a restante comunidade escolar pela sua criatividade na exposição que faz da sua proposta. Esta apresentação, normalmente, realiza-se no auditório envolvido num ambiente que simula a prática profissional. É realizada perante um júri, que inclui um jurado da área profissional do *design* ou outra mediante o concurso, que seleciona o grupo de trabalhos mais originais e permeia o mais criativo. Justifica-se como sendo uma preparação, um simulacro facilitador, para que as crianças e os jovens venham a tornar-se adultos ativos e de sucesso. Enquadrando-se na missão enunciada no projeto educativo, cuja missiva apresenta-se regularmente como rodapé

¹⁰ Anexo n.º 01

nos documentos expostos no interior do edifício - “qualificar para o sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor”¹¹

O artigo de Antía Ben (2015), focado na educação musical espanhola, aborda a criatividade como um objeto pedagógico, sustentado na ideia de uma escola com a missão social de “fabricar um tipo de aluno ideal” (Ben, 2015: 45), que por conseguinte conduzirá a um certo adulto, membro produtivo na sociedade. A criatividade é vista como um ingrediente fundamental para o cidadão futuro, a ser adquirido na escola. Argumenta também que o currículo escolar não está só desenhado para a construção de conhecimento, a linguagem escolar é muitas vezes envolvida em discursos vindos da psicologia inseridos em teorias de aprendizagem, “the psychology of individuals now governs the configuration of Spain’s general school music, and the notion of creativity, along with other psychological constructs, such as aptitude and critical thinking, act as signposts in this process.” (Ben, 2015: 45).

Ainda em torno dos comentários referidos, estes tiveram por base as tardes dedicadas às atividades não letivas, às quais a particularidade da distribuição funcional deste piso contribui para fundar sinergias entre professores e alunos. Ao mesmo tempo que são realizadas experiências com a fotografia estenopeica, no laboratório de fotografia, na sala ao lado, na Oficina das Artes é desenvolvido um busto em argila e é envernizada uma estante idealizada e construída a partir de caixas em madeira. Enquanto isso, ouve-se do fundo do corredor, repetidamente, as flautas tocarem paaaaaa pa pa pa PAAA pa papapa PAAA pa paapaapaa paaaaaaaaaaaa, alguma melodia que irá acompanhar ou abrir o próximo evento escolar. À exceção do laboratório de fotografia que por exigências técnicas está quase sempre fechado, em todos estes compartimentos a porta está aberta, permitindo-se a circulação e a interação entre as diversas atividades artísticas e intervenientes. O piso das artes ao ser conotado como um lugar livre, associa-se à ideia da experiência pela arte como uma vivência que vem equilibrar o estado de espírito dos alunos, assoberbados pelas áreas curriculares das disciplinas das línguas, ciências e

¹¹ Ponto 2. Missão, do documento “Projeto Educativo”, com acesso livre através da página web do colégio

matemática. Na mesma linha de pensamento de John Dewey (2008), explorada pelo texto “como se tiene una experiencia?”, no qual define “experiência” por aquelas situações e episódios a que chamamos de “experiências reais”, que podem resultar de algo de grande importância ou de algo ligeiro, mas que retemos na memória como algo perdurável. Para o autor, a experiência parte da característica irreduzível da vida que é a interação consciente entre o eu e o mundo. Na sua perspectiva, a arte é a experiência mais intensa e completa que pode ser vivida, pois inclui fazer, ver e expressar, alcançando assim dimensão estética.

Numa outra perspectiva, a arte como lugar libertador assinala a noção de “alquimias curriculares”, fornecida por Popkewitz. Similar ao feiticeiro da Idade Média que procurou transmutar metais inferiores em ouro, a alquimia curricular ilustra a transmutação do conhecimento produzido, no caso, pelas disciplinas de artes visuais, em espaços sociais escolares.

“ The alchemy of school subjects is to normalize and govern the student’s conduct (Popkewitz, 2004). They had little interest in understanding art, science, mathematics or music as fields that produce knowledge. The central organizing principles embodied cultural theses about modes of living. The cultural theses were about the dispositions, sensitivities and awareness that linked individuality to collective belonging and the morality.”

(Martins e Popkewitz, 2015: 41)

Desta forma, este ponto de vista argumenta que o conhecimento inscrito no currículo inclui também um conjunto de regras e padrões que definem a maneira como nós pensamos, agimos, sentimos e falamos. Esse conhecimento transforma-se, por essa via, numa “tecnologia disciplinar” e numa forma de “regulação social”.

2.3 Captura das Mãos pelo lugar

Termino a segunda parte, referente ao lugar, ainda na escala de representação 1: *piso das artes*¹², para onde vou reter o olhar sobre como lá habitam as mãos. Estar neste lugar (piso das artes) apreende as mãos em que gestos? Procurar respostas para esta questão é o que me proponho neste ponto, partindo das aulas das disciplinas das Artes Visuais, que tive a oportunidade de assistir, para além do desenho.

Início pelas mãos dos designados professores do Grupo de recrutamento 600¹³. Neste piso demonstraram representar vários papéis num só dia. Nos primeiros cem minutos do dia podem estar na sala de desenho, como descreveu a mão direita - *“umas vezes fechadas e repousadas sobre a mesa, noutras a apontar para o papel ou a pegar no lápis”*, tanto como podem nos próximos cem minutos serem vistas a segurar a régua, o esquadro e o compasso a riscar com marcadores de várias cores sobre o quadro branco a representação diédrica de uma reta a concorrer com um plano. À tarde, mistura estes gestos para demonstrar àquelas que vão lá para aprender como dominar o compasso e a régua para construir, por exemplo um pentágono ou medir a distância entre a sobancelha e o lábio, na representação *“calculada”* de um retrato.

Erwin Goffman (2002), na introdução à sua obra *“A representação do eu na vida quotidiana”*, afirma que na interação, *“a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”* (Goffman, 2002: 23), os indivíduos procuram obter informação a respeito do outro. Fazem-no com a finalidade de antecipar e estabelecer as expectativas deste observador para definir qual a melhor maneira de agir nesse determinado

¹² Analogia retirada da arquitetura, pela forma gráfica de representar a escala e por a cada escala de representação ser determinado um nível próprio de informação gráfica a representar,

¹³ Designação retirada do n.º 2, do artigo 1.º, do D. L. n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, que define grupo de recrutamento pela *“estrutura que corresponde a habilitação específica para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”*.

encontro social. Escolher qual a personagem que irá representar no encontro face-a-face dos sujeitos envolvidos que buscam através da *performance* a melhor maneira de agir perante uma situação. No piso das artes tornou-se por demais evidente o colocar e tirar de máscara que os vários cenários que o professor, do mencionado grupo 600, tem de ocupar. No processo de encontro com o aluno o autor diz-nos também que não é só o professor que comanda, “a influência é recíproca” no resultado da escolha das atuações, vinculadas às antecipações e ao estabelecimento de expectativas para com o outro (aluno). Implicitamente, é-lhe imposto um processo de comunicabilidade com o aluno. Como sustenta o autor, “No palco um ator apresenta-se sob a máscara de um personagem. Na vida real, o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a plateia.” (Goffman, 2002: 9).

Mobilizar a representação para este ponto fez-me sair da dimensão do professor de uma única disciplina para o entendimento do mesmo numa perspetiva global, saindo da ideia de um professor detentor de um único saber, especialista. Neste sentido, relembro “O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, do filósofo francês Rancière (2002). A escolha prende-se com o princípio estabelecido de igualdade de inteligências, reconhecendo a desigualdade e afastando-se do mito pedagógico que classifica a inteligência em duas, uma superior - a dos mestres, daqueles que sabem, e outra inferior - a dos ignorantes, daqueles que não sabem. O autor constata que “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isto é, que se force o aluno a usar a sua própria inteligência” (Rancière, 2002:27). Nesta relação emancipatória sai-se de um funcionamento social, baseado na compensação das desigualdades, conduzindo-se a um funcionamento igual das inteligências. Na escola, o professor não transmite o seu saber, nem é guia que conduz ao bom caminho, a vontade é que procura o caminho, exerce inteligência, partindo do que sabe e não do que ignora (Rancière, 2003, In Vermeren, 2003).

Avanço para as mãos dos alunos, pelo assinalar de gestos em alguns “fazeres”, com o intuito de reconhecer neles o “dizer das mãos”, a que o antropólogo já referido Tim Ingold (2013), se dirige no capítulo “Telling by Hand”. O autor desenvolve a ideia de conhecimento implícito pelas mãos mais fácil de demonstrar através da *performance* do que por palavras. A partir do crítico André Leroi - Gourhan desenvolve a discussão de como as formas emergem, não tanto pela imposição de ideias pré concebidas, mas a partir do ritmo dos compromissos gerados entre a mão e os materiais, como nos aponta a citação a seguir.

“In the intelligent gesture, at once technically effective and perceptually attentive, hand and tool are not so much used as brought into use, through their incorporation into a regular pattern of rhythmic, dextrous movement. And the intelligence of this use is not placed in advance of the technical act as a capacity of the individual mind in isolation, but arises as an emergent property of the entire “form-creating system” (Leroi-Gourhan 1993: 310) comprising the gestural synergy of human being, tool and material. Hands, in a word, can tell, both in their attentiveness to the conditions of a task as it unfolds, and in their gestural movements and the inscriptions they yield.”

(Ingold, 2013:116)

A essa sinergia que proporciona o “emergir das formas”, a que o autor se refere, e que efetivamente é mais evidente pelo acompanhar da ação do que pela tradução em palavras, associo, por exemplo, ao presenciado na aula de Educação Visual e Tecnológica do 5.º ano, aquando da realização de uma gravura a partir do linóleo.

Sem antes avançar, gostaria de referir que os exemplos servem apenas como ilustração da relação que estabeleço entre a ideia do autor e o que presenciei. Por isso, referem-se a ações isoladas e que não têm a pretensão de estender as considerações para uma hipotética caracterização sobre as práticas trabalhadas na disciplina.

Voltando ao exemplo, este mostra a “construção de saberes” gerada no ato de transposição de um desenho realizado em papel para o linóleo, através da pressão exercida pelas goivas ao

romper o material. A imagem final, expressa na gravura, provém das várias opções tomadas mediante a sequência de atos que a mão incorre, entre o extrair do linóleo ao do passar do rolo com a tinta sobre o material.

O outro exemplo vem da sala do 7.º ano, na construção de um desenho, com a técnica de carvão, a partir da observação de objetos. Após um primeiro registo o desenho é apagado com a mão do próprio aluno, pelo espalhar do carvão pela superfície da folha. Ao repetir este processo vão ficando marcas provenientes das diversas sucessões. Serão esses traços e marcas que abrirão caminhos às mãos até ao último resultado gráfico.

Em ambos os casos, reconheço existir, em paralelo, o movimento do aluno entre o seu assento até ao encontro com a professora. Fá-lo para pedir aprovação em dar por terminado o desenho, baseando-se esta expectativa no sinal de que a tarefa é suficiente, que será avaliada como certa. No entanto, fora desses tempos esse “dizer das mãos” torna-se claro na construção da forma.

Pelo contrário, no desenho, ao nível do secundário, constatei mais exemplos da repetição técnica, operativa, numa ação com o sentido de tornar a mão apenas destra, mais hábil. Aponto o caso da sugestão metodológica assente na transformação gráfica de ampliação de uma imagem bidimensional. Especialmente no 11.º ano, o aluno é encaminhando a reproduzir a imagem num formato superior. Aqui a ação envolvida é calculada; de antemão já sabe, por exemplo, para onde se tem de dirigir a linha. É muito reduzido o diálogo admitido ou a exploração mútua entre os gestos realizados e as inscrições que produzem.

TERCEIRA PARTE

As Mãos da estagiária a intervir no lugar



Fig. 8



Fig. 9



Fig.10



Fig.11

Fig. 8 - Batas - da estagiária e do professor cooperante. Fonte própria.

Figs. 9 e 11 - Mãos - desenhos realizados pela autora.

Fig.10 - Estagiária - representação realizada no diário de bordo, com a mão direita, a partir de um registo no diário gráfico de um aluno.

3.1 As mãos da estagiária a intervir no lugar

As indicações recebidas em catadupa na chegada a esta escola quanto à organização dos espaços e aos procedimentos de funcionamento interno do colégio, pela quantidade e velocidade a que foram produzidas, alojaram-se em suspensão em torno de mim, aguardando o momento, ou a pausa, para serem processadas. Esta nebulosa produzida, própria do encantamento gerado aquando de um primeiro encontro, foi desfeita na primeira aula em que vesti a bata. Nesse momento, ecoou novamente em mim uma das primeiras ordens: "Dirigir à loja que fica junto à sala dos professores. Pedir uma bata com o seu tamanho. Deve usá-la sempre que estiver no colégio. No final do estágio, devolva-a!"

Paralisei!

A decisão automática e inconsequente que tinha assumido em aceitar vestir a bata, não me deixou ponto de retorno. Tinha de a manter vestida, no entanto esta mínima pausa, temporal, fez-me separar do objeto e emergir na interrogação, mais consciente - O que representa para mim vestir esta bata? Que atuação esperam de mim? Os alunos, o professor cooperante, os restantes professores, a direção do colégio? O guião de professora / estagiária não me foi entregue!

A força impulsionadora para dizer contra, incutida pela mão esquerda à direita foi abalada. Num primeiro instante foi capturada pelo artefacto - bata, expressivo da cultura material (da escola), que dá contornos à forma escolar.

Antes de mais, dirijo-me ao objeto e aos elementos da sua caracterização, que a classificam pela cor, tamanho, feitio, funcionalidade. De cor branca e corte direito, leva o seu comprimento até aproximadamente um palmo acima do joelho. Aperta na frente com botões verdes, cor igual à do colarinho e da presilha que prende a manga e dispõe de três bolsos, dois ao nível da cintura e um na lapela. Este último com o monograma do colégio bordado.

Reconheço neste objeto a entidade representada pela cor verde e pelo emblema, a tradição cultural higienista replicada no branco e um apontamento atual de "moda" na forma como é colocada a presilha que segura a manga.

Através da bata tudo começa, entro no sistema de condutas e de relações humanas que dela resultam. "A roupa que vestimos serve principalmente para nos cobrirmos com ela. Mas basta fazermos uma autoanálise honesta, mesmo que breve, para verificarmos que, no nosso vestuário, o que serve realmente para cobrir não supera os cinquenta por cento do conjunto. O vestuário é comunicação." (Eco 1993: 115). A citação transcrita de Umberto Eco, do texto o "Hábito que fala pelo monge", transmite que mais que o aspeto utilitário, o vestuário deve ser analisado como comunicação. Para o autor, o "Hábito" (a bata) assenta em códigos e convenções defendidos por sistemas de sanções ou incentivos, que são o que fala pelo monge (Eco:1993).

A parecença com o "ser professor" encontrei-a como garantida nas zonas de circulação da escola, pelo uso da bata. Lá, o estatuto está assegurado, a aparência abre a possibilidade de ser interpelado por alunos, por auxiliares, pela direção ou por outros professores. Certa manhã, um aluno do 1.º ciclo de ensino básico, que se encontrava perdido da turma em deslocação para uma atividade a decorrer no piso três, mesmo desconhecendo-me dirige-me as suas palavras, desnorteadas, às quais respondo assertivamente, de acordo com o esperado, embora igualmente perdida. Goffman (2002) diz que na "representação" (toda a atividade de um indivíduo que se passa na presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência) a "fachada (...) é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante a sua representação". (Goffman, 2002: 29)

No entanto, dou conta dessa ilusão que representa usar a bata, de ficcionar o real, quando aguardo com os alunos à porta da sala de aula para poder entrar, não possuo chave para abrir a porta ou quando vejo escrito na relação do número de participantes na visita de estudo, "catorze alunos, dois professores e uma estagiária". Ou, quando nas primeiras vezes que entrei nas salas de aulas de outros professores que não o professor cooperante, fui apresentada aos alunos, especialmente aos do 7.º ano como professora/estagiária, a quem também poderiam colocar questões, deixando, desde logo, implícita a confirmação da veracidade das minhas respostas.

“Podemos, certamente, num primeiro tempo, considerar os objetos em si próprios e a sua soma como índice de pertença social, mas é muito mais importante considerá-los na sua escolha, organização e prática, como suporte de uma estrutura global do ambiente circundante, que é simultaneamente uma estrutura ativa de comportamento.” (Baudrillard, 1996:17). Baudrillard (1996) apela aos diferentes significados que os objetos assumem de acordo com a classe ou o contexto que os utiliza ou insere. Identifica dois grupos: um de pertença, que usa o objeto como que por direito adquirido, e o de referência, que olha para o primeiro grupo e tenta se assemelhar ou diferenciar, num jogo entre distinção e conformidade. Para o autor o objeto não é exclusivo de um grupo social, mas antes o uso que é feito por esse grupo. Os usos atribuídos aos objetos são signos de uma necessidade de pertença a um grupo.

E na sala de desenho, na qual me comprometi estar presente e participar dela, como foram capturadas as minhas mãos? De total entrega e acordo ou de conquista absoluta de autonomia? Que estratégias e práticas empreguei na interação com o professor cooperante e com estes alunos?

Tendo como certo a presença em todas as aulas de desenho do 12.º D, desde o início do estágio, a 10 de outubro, que assistir a elas estabeleceu-se pouco por me sentar no fundo da sala a observar, ouvir e a registar ou por seguir, como uma sombra, os mesmos passos do professor cooperante. Assim ocorreram por diversas vezes, mas fundou-se, essencialmente, pelo uso de observação e interação individual em torno do espaço de trabalho dos alunos e pelo diálogo, lado a lado, com o professor cooperante.

As minhas mãos deram-se a mostrar pela primeira vez, discretamente nos vinte minutos iniciais da terceira aula a que assisti, pela orquestração de exercícios designados de “preparatórios à aula”¹⁴.

Recuando à minha primeira visita a esta escola, manifestei ao professor cooperante interesse em acompanhar uma turma na disciplina de Desenho A. Logo aí, foi realizado o diagnóstico à turma

¹⁴ Anexo n.º 02 - Engloba, para além do referenciado, outras unidades de trabalho desenvolvidas.

do 12.º D - "Turma atípica- alunos com médias baixas, falta de empenho e apáticos. Não demonstram ânimo. Sarcásticos entre o grupo. Ao contrário da turma do 11.º ano, que acompanha na disciplina de Geometria Descritiva, que são alunos excelentes, respondem muito bem." Foram estas as notas desse dia.

Mais tarde, o discurso repetiu-se nas reuniões intercalares, agora em coro formado pelos professores do conselho. Recomendações da reunião: - Não podemos compactuar!

A terapêutica recomendada à turma dava-a como merecedora de um "tratamento" rigoroso quanto à exigência do cumprimento dos trabalhos pedidos. Pois, caso se verificasse o contrário, de imediato deveria ser participado, por escrito, aos pais a ocorrência da sua falta. Neste contexto, cheguei à presença da turma, sob um estado de alerta geral instaurado no lado dos professores, combativo à prostração que consideravam existir na turma.

O que se espera nesta escola que seja um aluno do ensino secundário? E um aluno de artes? E do 12.º ano (aquele que está nesse papel transitório do entre. Entre o fim e o começo de ciclos escolares)?

A classificação nunca é neutra, implica determinado sujeito e cria fronteiras. O que é o diagnóstico? O olhar (clínico), que mapeia o aluno nas suas zonas de falha. Um olhar que nunca é neutro. O sociólogo Ian Hacking (2010), no texto "Formar pessoas" leva-nos a questionar os pontos de partida que designa por motores de descoberta "os motores de descoberta (...) são também motores para formar pessoas" (Hacking, 2010: 96). O autor diz que os sujeitos são "alvos em movimento", porque as classificações os alteram e eles passam a ser diferentes do que eram antes, aquilo a que chama "looping effect". Assim, procurar enquadrar os alunos numa moldura de contornos predefinidos afetará o seu comportamento, num processo em que os nomes interagem com os nomeados (Hacking, 2006), num sistema que inventa pessoas, envolvendo a classificação, o sujeito visado, as instituições, o conhecimento e os especialistas ou profissionais. Em muitos casos procuramos aproximar do normal, e tanto quanto possível, as pessoas com desvios desfavoráveis inserindo-os dentro daquilo que é visto como sendo a norma.

Do lado dos alunos, permanecia o silêncio generalizado.

Aquela apresentação denunciou que parte das condições “imaginárias” do “contrato implícito entre o docente e o discente” (Barthes, 1975, p.34), não estavam a ser cumpridas. A turma demonstrava resistências em se deixar “seduzir”, em permitir que o professor honrasse o compromisso estabelecido com o seu patrão (sociedade).

- Eu tenho um dever social – de prestar contas aos pais, tal como me foi transmitido pelo professor cooperante.

Pelo lado do aluno, no âmbito do contrato implícito, este espera que o professor o conduza a uma boa integração profissional e que lhe ensine os segredos de uma técnica.

O *bem-estar* da relação docente funciona ao nível da totalidade contratual, “o “bom” professor, o “bom” estudante são aqueles que aceitam filosoficamente o plural das suas determinações, talvez porque sabem que a verdade de uma relação de fala está noutra lugar” (Barthes, 1975, p.35-36).

Definir o tempo de realização dos exercícios enunciados na proposta de trabalho, estabelecendo-os de resposta imediata, com a recolha dos trabalhos a cada aula, tornava-se uma das prioridades a estabelecer em sala de aula. Com esse argumento, passo a fazer parte desse plano de “melhoramento” da prestação da turma, passando a minha atuação a ter um papel duplo. Por um lado, tacitamente sou reconhecida como cúmplice desse plano, reforçado pelo fato de o meu olhar vir do “exterior”. Serviu, para que perante os alunos fosse considerado como um *expert*, acabado de chegar, que vem de fora corroborar e subscrever a opinião formulada pelos professores. Por outro, é iniciada a minha atuação junto dos pares.

Goffman (2002) afirma que a expressividade do indivíduo, ou seja, a sua capacidade de dar impressão envolve dois tipos de expressão. A primeira estaria ligada a uma ideia de comunicação no sentido tradicional, sendo uma expressão transmitida de forma intencional. A segunda, seria emitida pelas ações do ator. Esta última é uma forma de expressão não intencional e contextual. Esta congrega os símbolos não verbais, gestos, olhares, postura, que se tornam-se visíveis ao outro. (Goffman, 2002)

Relativamente aos exercícios preparatórios à aula, não existia expectativa por parte dos alunos quanto aos resultados por estes não se reconhecerem nos hábitos e rotinas da avaliação. A

operatividade do desenho tornou-se ferramenta de combate do professor, pela intensidade do fazer, de controlar o tempo da execução e o número de tarefas a concretizar.

A relação de parceria com o professor cooperante foi crescente, desenvolvendo-se em conjunto, especificamente na “ronda pelos estiradores”, na perscruta do cumprimento dos objetivos delineados para a turma.

Em paralelo o professor cooperante, no âmbito do seu desempenho no colégio, procurou influenciar-me na concretização de práticas promotoras a uma melhor integração. Como refere Goffman (2002) “Um “desempenho” pode ser definido como toda a atividade de um determinado participante em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes”. (Goffman, 2002:23).

Nesse processo de “integração” surgiu a proposta de criação de um Clube, enquadrada na premissa do projeto pedagógico do colégio que determina como uma das atividades de enriquecimento curricular, a participação dos alunos em clubes. Delimitados às áreas artísticas existem os clubes de Fotografia, de Artes, e o de Dramática.

Na reunião do Departamento de Expressões de onde surgiram as palavras que abrem o ponto, foi ainda narrado que os alunos, ao longo do ano letivo, abandonam os clubes. Justificando pela falta de tempo de estudo de preparação para os testes. Concordaram que há um excesso de oferta interna de atividades, sendo este um fator de competitividade entre as várias áreas curriculares. A maior ou menor presença de alunos nos clubes determina a maior ou menor visibilidade que a área disciplinar tem no interior da escola.

O clube que concebi teve o intuito de encorajar os alunos, do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Secundário, a desenharem enquanto se concentram nos sentidos individuais e nas fronteiras e limitações físicas do seu próprio corpo. Apesar de ter sido aprovado pela direção pedagógica e ter sido feita a divulgação pela escola, acabou por não ter concretização. Apresento de seguida

um excerto integrante da formulação global, apresentada em anexo¹⁵, dos objetivos e finalidades definidos para esse clube:

“Serão dinamizadas práticas sem resposta certa e sem expectativas quanto aos resultados a obter, mas antes direcionadas ao potencial de cada aluno, para que explore e encontre a sua forma de desenhar. Por outro lado, através dos exercícios a desenvolver procura-se que os participantes se aproximem mais de si próprios e dos outros, pela consciência do seu corpo, da sua existência no espaço, na forma como interagem com a envolvente física e no encontro e participação com os outros.

Em paralelo, procura-se diversificar os processos de aprendizagem, acompanhando as propostas pelo diálogo com o meio envolvente, aproximando-as das apresentadas pelas práticas contemporâneas do desenho expandido. Prevê-se ainda ampliar o vocabulário visual dos participantes, despoletado, por exemplo, pelo gesto, pela perceção dos sentidos, pelo confronto com o espaço e os seus limites, pelos planos de representação ou pela própria representação”.

Ao longo da implementação do referido processo de harmonização das condições do contrato implícito entre o docente e o discente, as nossas (professor cooperante e estagiária) mãos tornam-se molduras, lentes, lupas na investigação da prova que a imagem nos transmite e nos faz dialogar.

No formato em que se configuram as aulas, é através da desmontagem das imagens produzidas pelos desenhos dos alunos que se poderá estabelecer a relação de aprendizagem. Nesta via, abrem-se diferentes perspetivas, uma delas poderá ser exemplificada através do testemunho do pintor e professor Joaquim Vieira que refere:

“Eu costumo dizer que até podia “ensinar” desenho sem dar nenhuma aula, sem ensinar nada... O que podia considerar como ensino seria aquilo que eu diria na avaliação dos desenhos que os alunos me mostrassem. Isto significa, na prática, que tenho que ser capaz, quando um aluno me mostra um desenho, de dizer coisas sobre esse desenho, ou seja, desmontar a imagem gráfica enquanto natureza ou tipo, intenção, processo, meios, resultado.”

(Vieira, 2004)

¹⁵ Anexo n.º03

O autor evidencia a avaliação não como classificação, mas como uma leitura de sinais que a imagem gráfica produzida através do desenho possa enunciar sobre como este foi construído. No entanto, o discurso desta avaliação pode acentuar a subjetividade da linguagem entre o aluno e o professor, minimizando os argumentos de discordância que o aluno possa construir e delinear papéis expectáveis a serem representados pelos alunos. Dennis Atkinson nos textos "The production of the pupil as a subject within the art curriculum" e "Teachers, students and drawings: extending discourses of visuality", alerta para o desmontar da subjetividade construída pelos discursos pedagógicos instituídos, assimilados e reproduzidos pelos professores em sala de aula, o que poderá contribuir para a construção mais inclusiva e legítima de um aluno que desenha (Atkinson, 1998).

Deste modo, finalizo o processo de chegada e integração no contexto escolar e em particular na turma do 12.º D, seguindo as diretrizes estabelecidas para a minha atuação.

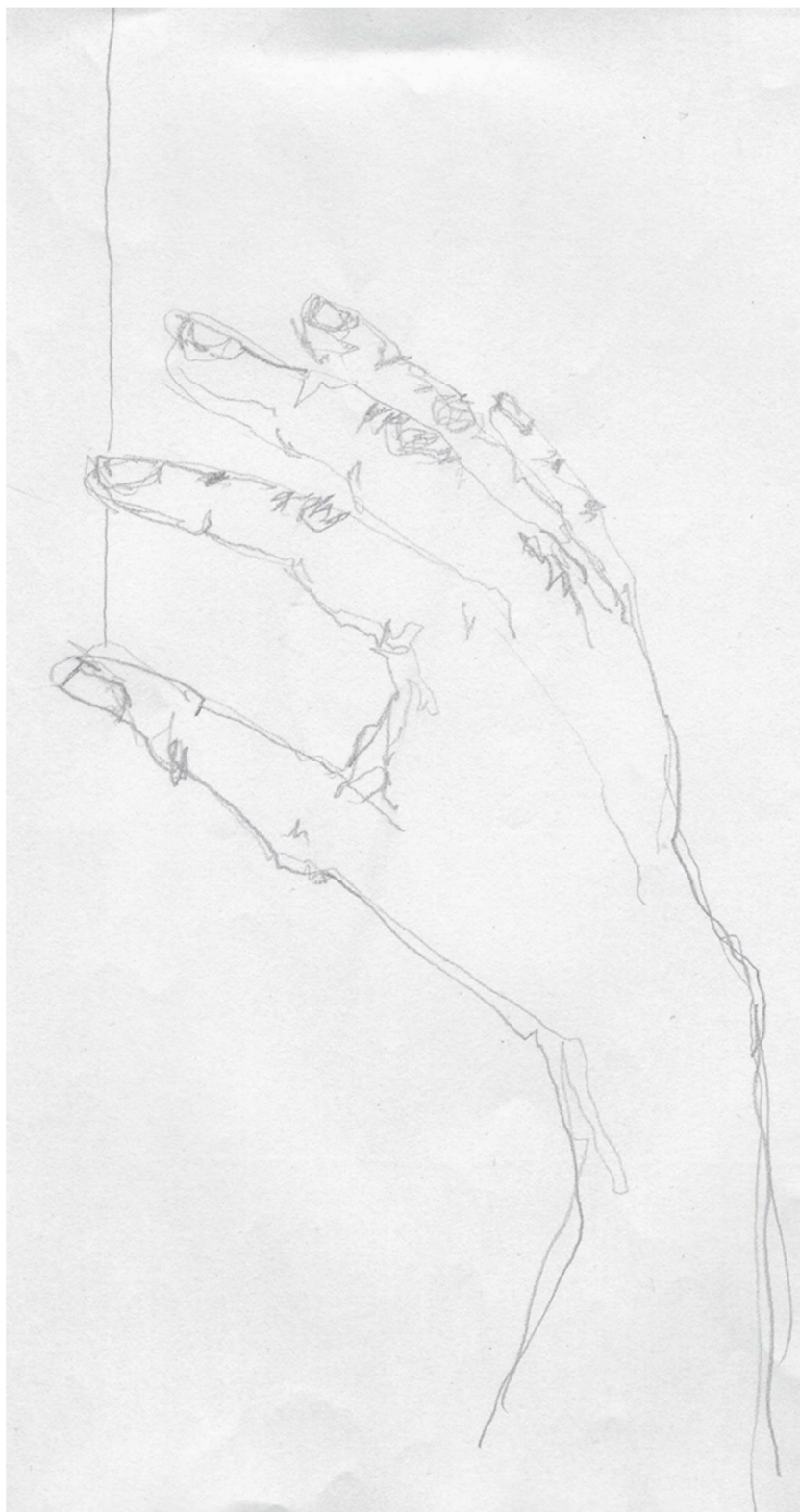


Fig. 12 - A mão direita - desenho realizado pela mão esquerda da autora

“Amiga esquerda,

Após ter lido as tuas palavras acutilantes e desestabilizadoras, venho dizer-te que não fiquei indiferente ao teu manifesto. Considerei-o. Por isso, venho apresentar-te o que provavelmente julgas ser uma resposta tímida. Toma-a como um gesto que foi construído com a intenção de ir no sentido do teu pedido - optar, fi-lo pelo dizer contra! Contra o que é esperado da minha atuação. Contra a repetição do gesto conhecido, a favor de um que seja “livre”. Aquele que ao pegar num material, deixe para trás todas as ideias pré-concebidas sobre ele. Que a mão não sofra mais uma autoridade, desta vez a do material. Será que consegue? Na indefinição da resposta fazia sentido que também eu me propusesse realizar o exercício.

Refiro-me às sessões planeadas por mim, realizadas na sala onde dizem ser o lugar para aprender a desenhar. Não estive sozinha na sua dinamização, tive cúmplices. Por parte das minhas cooperantes foi aceite o meu plano. Propus trazer para a sala algo que nunca nenhuma de nós (eu, as cooperantes e as chamadas aprendentes) tivéssemos utilizado na construção de um desenho. Sugeri trazer outras mãos exteriores àquele lugar. Convidei as de um artista plástico, que tiveram a gentileza de me trazer um novo material que o transportou num saco plástico, bem fechado. Trata-se de uma pasta, negra, semelhante à argila, composta por grafite, chamada de Artgraf n.º1, produzida pela empresa portuguesa Viarco. Esta pasta tem a particularidade de ser moldável e poder ser usada tanto seca como com água. As mãos deste artista têm-se ocupado, nos últimos tempos, a explorá-lo na procura de o domesticar, de encontrar práticas comuns de o utilizar, entre as nossas diferentes etnias.

Como sabes, nós quando iniciamos algum desenho podemos fazê-lo de formas diversas, a partir de convenções, de hábitos, de costumes e de rotinas. Rever essas formas, implica olhar para o processo organizativo do desenho, para as variáveis de o fazer. O Tema, o Formato, o Enquadramento, o Suporte, o Instrumento, a Técnica, o Modo, o Elemento Plástico, o Sistema de Representação, a Escala, a Expressão, a Composição, a Comunicação, a Perceção, o Tempo.

Escolhi incidir no Instrumento, no Suporte e no Formato, o vulgo programático “Conteúdo – Materiais, Procedimentos e Sintaxe; Temas - Suportes, Meios Atuantes, Técnicas e Movimento e Dinamismo”¹⁶. Não trouxe o tijolo, nem a ardósia, mas levei o retalho branco de tecido, folhas de madeira, pranchas de aglomerado de madeira e “mdf”, que fui buscar a uma carpintaria. A juntar a estes, foram convocados ainda o papel kraft, castanho e branco, para além dos papéis habituais naquela sala (papel cavalinho, 120 gr., A3 e papel vegetal, 90 gr., A3).

Quanto aos formatos, o critério para os escolher ficou limitado às possibilidades encontradas nos locais em que os fui recolher. Na carpintaria, as sobras de madeiras oferecidas foram normalizadas para o A4, na máquina de corte. O tecido recebido da sala de costura permitiu ser cortado em pedaços para cada uma das participantes, com as dimensões do A2.

Diversificar a natureza da superfície e da dimensão do espaço disponível foram os motivos que entendi indispensáveis para motivar a procura de movimentos descomprometidos de qualquer coisa que não fosse apenas, a interação entre nós, o material e a natureza e a dimensão da superfície.

Por esta via, não considerei como melhor opção que o primeiro contato com o material fosse sujeito a um tema, a uma ideia a conduzir-nos. Mais uma vez, o mais importante era pôr-nos a sós com as matérias - a pasta e os suportes. Mais à frente no tempo, noutras sessões posteriores, quando já cada uma pudesse delinear as suas opções, apareceria a representação do retrato. A justificativa para a introdução desta experimentação no plano anual das atividades da disciplina foi o seu enquadramento ao Exercício#036, referente ao tema do Autorretrato, da Unidade de Trabalho#008, definida para o 2.º período, desde o início do ano letivo.

Na sala os estiradores, necessários em número, foram deslocados do seu alinhamento habitual. Todos os dias encontram-se encostados uns aos outros, distribuídos em linha paralelas, direcionados para o quadro. Desta vez, foram redistribuídos na zona afastada do quadro, numa localização recomendada a garantir que no tempo após terminada a experimentação com o

¹⁶ DGE, 2001: 4

material não houvesse risco de existir qualquer sujidade para a prática da geometria. Foram dispostos em arco, frente a frente, soltos uns dos outros, mas próximos, para que assim todas nós pudéssemos partilhar umas com as outras aquilo que fôssemos descobrindo.

Todos estes passos que te descrevi foram o planear desses cem minutos em que seria feita a experimentação livre e espontânea por cada uma das “aprendentes”.

Assim, a cada uma das participantes foi entregue um conjunto com um exemplar de cada um dos suportes, acompanhados de uma porção do Artgraf n.º 1 e foi iniciado o processo de tomar posse sobre o material, sem direções mais específicas.

Nesse apossar posso afirmar que todas elas se movimentaram entre as ações de - moldar, arrastar, marcar, rolar, retirar, adicionar, criar. Moldar, quando procuraram formar um molde ou um modelo.

Um molde para pôr a jeito a pasta por entre os dedos ou para desenvolver uma modelação tridimensional de uma forma conhecida; Arrastar, quando levavam a mancha para uma direção ou moviam a pasta para obterem uma superfície mais uniforme; Marcar, quando exerciam pressão sobre o Artgraf ou quando o lançavam com força e velocidade sobre a mesa ou sobre o pavimento do chão; Rolar, quando moldaram um cilindro ou uma esfera e os fizeram rolar pelo impulso da mão ou do pincel; Retirar, quando separavam pedaços pequenos da porção grande do material e iam deixando, na folha de madeira, rastos leves de cor cinza ou quando raspavam com a ponta do pincel a camada negra resultante de mais uma tentativa frustrada de o controlar; Adicionar, quando juntavam água com a esponja, o pincel ou os dedos para o fazer deslizar melhor ou obter um tom mais escuro, quando agregavam porções pequenas da pasta e formavam uma superfície com relevo; Criar, quando procuravam estratégias para o dominar ou quando criavam ferramentas.

Faço acompanhar esta carta com imagens dessa manhã para que possas testemunhar a agitação.

Não me querendo alongar e tentando ser breve, vou-te ainda falar do que se sucedeu a seguir.

Nas sessões posteriores a ideia de representação do retrato de cada um, num grande formato, guiou a utilização do material. Os gestos voltaram a agir sobre um menor número de ações, similares aos descritos na carta 01, que te dirigi. Desta vez, os movimentos foram realizados entre

moldar, arrastar e adicionar. Nesta altura, eu já participava do exercício e semelhante às outras mãos, desloquei-me, somente, entre o arrastar e o moldar.

O exercício, para além da representação do autorretrato, previa ainda que cada autora autorizasse a intervenção no seu trabalho por parte das outras. Nenhuma se opôs. Os gestos de moldar, arrastar e adicionar continuaram nesta fase a serem preponderantes.

Entretanto, chegavam vozes¹⁷ sobre o poder que o material estava a exercer sobre todas elas, que diziam: “Não gosto do material, é difícil de manchar, de controlar, é muito instável. É difícil de fazer linhas fininhas e escuras. É difícil, é muito difícil”; “Se fica muito seco, quebra. Não dá para fazer nada”; “Não pode ficar nem muito molhado, nem muito seco. Portanto, é difícil equilibrar a consistência”; “É muito complicado de usar. Não há controlo sobre ele”; “É sobretudo péssimo para fazer sombras. Não dá para desenhar sem água. Mas, com água fica totalmente incontrolável. Quando seca, quebra e molhado fica uma pasta cinza. Por isso não funciona.”

Mesmo zangadas, estas mãos foram ainda visitar a produção do Artgraf, acompanhando a linha de montagem desde que é pó até se tornar pasta, na matéria que chegou até elas.

Por último, após terminadas todas as sessões, as mãos do artista voltaram à sala de desenho para mostrar o seu processo com o novo material. Apresentaram o percurso que envolveu a sua (do Artgraf) origem, a forma meticulosa com que têm vindo a classificá-lo e a apropriação que têm feito sobre ele, no sentido de o integrar no seu processo artístico.

Nesse encontro ainda todas revimos, através de um vídeo, parte do processo desenrolado nas manhãs em que vivenciámos com o material.

De seguida iniciou-se, então a discussão, interrogando-se acerca do porquê de não gostar do material. Terá sido porque fomos todas à procura de uma coisa que já conhecíamos? Ou antes porque tentámos exercer uma autoridade sobre o material, mas ele estava sempre a fugir a essa força? Por outro lado, questionámos, porque não fazer o mesmo com o lápis, que já conhecemos há mais tempo? Será que ele nos obedece? Ou será que não?

¹⁷ Anexo n.º4 - Transcrição dos registos dos comentários dos alunos recolhidos nas sessões de experimentação com o Artgraf e da aula em que o artista expôs o seu trabalho.

Várias vozes foram reconhecendo que “as experiências que fizemos, foi tudo com base naquilo que fazíamos com o lápis ou com barras ou aguarelas. Acabámos por nos restringir em fazer aquilo que fazíamos com outros materiais”.

O debate findou-se ao considerarem que com este material, não conseguem fazer aquilo que estão habituadas. “Porque é um material que desconstrói a boa capacidade de desenhar. Levanta todos esses problemas. Que eu não acho que sejam problemas. É uma vantagem que permite a quem esta a desenhar pense melhor sobre o que fazer, porque um pequeno descuido acabou!”

Por hoje termino, deixando-te com a ideia de Atkinson(2015) representativa do que considero ter decorrido neste encontro. “(...)an event of becoming, an event of learning as it happens within the different temporalities of experiencing. The emphasis therefore is not upon a predetermined pathway for learning but upon singularities (thisnesses) that enable without being a learner”. (Atkinson, 2015: 9).

Até breve,
A mão direita.”

P.S. As fotografias do encontro:



Fig. 13



Fig. 14



Fig. 15



Fig. 16



Fig. 17



Fig. 18



Fig. 19



Fig. 21



Fig. 22



Fig. 20



Fig. 23



Fig. 24



Fig. 25



Fig. 26



Fig. 27



Fig. 28



Fig. 29



Fig. 30



Fig. 31



Fig. 32

Figs. 13 a 32 - Mãos e o Artgraf. Fonte própria.

QUARTA PARTE

Considerações Finais

4.1 Mãos que (des) mentem - parte 2

Chegou a hora de fechar. A primeira ponta da meada a desenvencilhar neste emaranhado de linhas é a correspondência estabelecida entre as minhas duas mãos. É pela troca de cartas entre elas que inicio e termino o relatório. Abro com o olhar e a revista da mão direita sobre o que encontra no dia a dia de uma sala de aula de desenho, desde que também ela foi aluna; pelo meio, aparece uma vontade da esquerda em trespassar o cenário apresentado na mensagem da carta inicial da direita; há, também, o relatar de um evento escolar – o exame à disciplina de Desenho A e uma “Carta Aberta”, um manifesto da esquerda, cujas linhas do enredo compõem-se pela produção de um professor que minta ou desminta às subjetividades geradas pelos discursos escolares; ao encerrar, abre-se a última carta da direita que vem retratar a prática que desenvolvi, no âmbito do estágio pedagógico, como um gesto de abertura de mim ao dizer contra do que é esperado da minha ação, enquanto professora. Recorrer a esta forma de escrita representa, através das linhas das suas “missivas”, querer transpor os limites da linguagem, recorrendo a uma produção literária também ela “transgressiva”. “Os primeiros desenvolvimentos históricos da narrativa de si não devem ser procurados pelas bandas dos “cadernos pessoais”, dos *hypomnemata*, cujo papel é permitir a constituição de si a partir da recolha do discurso dos outros; em compensação, é possível encontrá-los pelo lado da correspondência com outrem e da troca do serviço da alma.” (Foucault, 1992 :136).

Neste desejo de gerir a minha ação, de me mover para aquilo que ainda não sou enquanto professora, encontro nas mãos representado o poder individual, do professor como criador de espaço de alternativa e do aluno em encontrar a sua singularidade. Em ambos, reconheço que esses gestos são capturados por uma malha de múltiplos discursos que não os deixam agir na autenticidade. Isto sustentado na perspetiva de que a mão é um membro humano, que não é apenas um instrumento operativo, mas que tem uma qualidade de aprender através dela. Desenvolve interações entre o seu interior com o que faz no exterior, ou seja, é no encontro que estabelece com a matéria que constrói a cadeia de movimentos de busca e de exploração.

O desenho opera nessa dimensão, no encontro gerado pelos fazeres, de um fazer que não é operativo, ou calculado, mas um fazer construído por essa sinergia gerada entre a matéria, a superfície e a mão. No entanto, a autenticidade ou singularidade da mão nessa produção, no desenho está circunscrita numa malha discursiva de captura dos seus gestos. Daí também mobilizar para a discussão a narrativa pessoal através do desenho, na vigilância dos meus pontos de ancoragem para a interpretação do entendimento que faço sobre ele.

E quais são essas malhas de captura (discursos)?

Essas malhas vão sendo debatidas na primeira parte, numa dimensão externa ao contexto do próprio estágio, nomeadamente pelos objetos e práticas sociais, como é a conformação de uma aula descrita na primeira carta; na moral ou conduta que é interrogada sobre o que quer o programa da disciplina e pelo ritual que o evento de exame envolve, como uma preparação específica, com uma resposta também ela mesmo calculada. No contexto da escola de estágio, desenvolvida na segunda parte, exploro a própria materialidade que caracteriza o sítio, que ao ser ocupado o transforma num lugar, que suscita dele um caráter, impulsionador de identidades subjetivas, das práticas impostas como o não sair da escola sem ser autorizado, de os espaços sociais estarem todos eles muito vigiados e conformados e fechados e até mesmo a obrigatoriedade do uso de um uniforme, que por si é um objeto que padroniza, retém a individualidade. Explorar as artes visuais nesse lugar foi encontrá-las num lugar de refúgio, de junção do aluno no espaço escolar com a liberdade e com a criatividade. Colocando-a (às artes visuais) distante da produção de saberes e junto a um lugar de práticas sociais, impulsionadoras a experiências classificadas pela psicologia. O diagnóstico que foi realizado à turma, com quem desenvolvi o trabalho autónomo, dirigiu o sentido da discussão para o movimento de formar o indivíduo. Pelo lado perverso que o efeito dos motores de descoberta das condutas desviantes provoca até mesmo ao desenho, colocando-o ao serviço de uma missão disciplinadora, de regulação, de governo social para que as condições do contrato implícito (imaginário) entre aluno e professores possa se encontrar num estado de harmonia.

Numa corrente inversa, procurei pontos motivadores para o combate à captura, encontradas nas práticas do desenho contemporâneo, na pedagogia sem critério e na leitura de nem tudo o que parece é, trazida pela visão antropológica sobre a construção das linhas retas, desenvolvidas no primeiro corpo de discussão do relatório. As três visões trazem a desconstrução, o desmobilizar de pré-conceitos e o apelo à transcendência do nosso olhar sobre a evidência. Põem em destaque o encontro, o seguir das forças e dos fluxos como fenômeno para emergirem as formas. E neste sentido trazem à luz a noção de que a vida primeira é vivida e depois pensada. Contrariando uma ideia de escola que primeiro fornece o pensamento e cria a expectativa de que depois na vida adulta o aluno de hoje o vai viver.

Arriscar o imprevisto foi o que me propus trazer para a sala de aula. Olhar para o evento da arte, no caso o domínio sobre o material, e torná-lo nesse encontro para a descoberta de novos modos de fazer. Tentar que aluno aprenda, sem que no entanto siga a linha reta, aquela que estabelece uma progressão, a que racionalmente lhe diz que é através de mim (professora), daquilo que lhe mostro, digo e avalio que ele vai fazer encontrar as suas ferramentas e estratégias que irão ditar a sua singularidade.

Deste modo, hoje o capítulo para a redação da minha pronúncia como professora, na procura da minha implicação no processo de aprendizagem do aluno na sala de desenho, rege-se pelo título de desmentir, dizer contra. No entanto, fica em aberto à espera que a minha mão esquerda me volte a destabilizar, a surpreender e me faça encontrar outro verbo de ação que me transmute para outros lugares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio (2009) *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos
- AGUIAR, José (2005) *Cor e cidade histórica : estudos cromáticos e conservação do património* . Porto : Faup Publicações
- ATKINSON, Dennis (1998) "The production of the pupil as a subject within the art curriculum, In *Journal of Curriculum Studies*, V. 30 (1), 27-42.
- ATKINSON, Dennis (2001) "Teachers, students and drawings: extending discourses of visibility", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, V. 22 (1), 67- 79.
- ATKINSON, Dennis (2015) *Without Criteria: Art and Learning and the adventure of pedagogy*
- BAUDRILLARD, Jean (1981) *Para uma crítica da economia política do signo*. Lisboa: Edições 70, (Arte & Comunicação).
- BARTHES, Roland (1975) *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa: Editorial Presença, (Biblioteca de ciências humanas).
- BEn, Antía (2015) (Pre-) Scripted Creativity: An examination of the creativity movement in Spain's contemporary music education literature, in *Journal of Education*, V.3 (1), 38-61.
- BISMARCK, Mário (2000) "Desenhar é o Desenho", in *Atas do Seminário Os desenhos dos desenhos, nas novas perspectivas sobre o Ensino Artístico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto. 55-58.
- CARNEIRO, Alberto (2000) "O Desenho, projeto da pessoa", in *Atas do Seminário Os desenhos dos desenhos, nas novas perspectivas sobre o Ensino Artístico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto. 34-38.
- CORAZZA, Sandra (2001) *O que quer um currículo? : pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis : Editora Vozes.
- DEWEY, John (2008) "Como se tiene una experiencia". in *El arte como experiencia* (pp. 41-65). Barcelona: Paidós.
- DO Ó, Jorge (2007) "Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo", in *Educação & Realidade*, 32 (2), 109 -116.
- DUSSEL, Inês (2014) "A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna", in *Revista Linhas*, Florianópolis V.15(28) 250-278.
- ECO, U (---) "O hábito fala pelo monge"?, in *Centro Português de Design, Design em Aberto. Uma ontologia*. CPD: Porto, 115 -122.

- FOUCAULT, Michel (1992) A Escrita de Si, in *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens, 129-160.
- GOFFMAN, ERVING (1975) *A representação do eu na vida quotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes
- HACKING, Ian (2010) Formar pessoas, in *A Política dos muitos, Povo, Classes e Multidão*. Lisboa: Tinta –da-china edições
- INGOLD, Tim (2007) *Lines, a brief history*. Taylor & Francis e-library.
- INGOLD, Tim (2013) *Making – Anthropology Archaeology Art and Architecture*. Taylor & Francis e-library.
- KRAUSS, Rosalind (1978) *The expanded Field of Sculpture*. In *October* vol. 8.
- MARTINS, Catarina e POKEWITZ, Thomas (2015) The “eventualizing” of arts education
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1997) *O olho e o espírito*. Águeda-Lisboa: Vega.
- RANCIÈRE, Jacques (2002). *O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autentica.
- RIBEIRO, Ivanir e SILVA, Vera (2012). “Das materialidades da escola: o uniforme escolar”, in *Educação e Pesquisa*, São Paulo. 575-588.
- ROSE, Nikolas (2001). Como se deve fazer a história do eu?, In *Educação & Realidade*, 26 (1), 33-57
- SARAMAGO, José (1982) *Memorial do Convento*. Caminho Lisboa: Editorial Caminho
- VAN ALPHEN, Ernst (2008). Looking at drawing: theoretical distinctions and their usefulness, in *Writing on drawing – essays on drawing practice and research*. Steve Gardner, 59-69.
- VIEIRA, Joaquim (1995) *O Desenho e o Projeto são o mesmo? / Outros textos de desenho*. Porto: FAUP Publicações
- WACQUANT, Loic (2004) Esclarecer o habitus Sociologia, in *Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 35-41
- WANDSCHNEIDER, Miguel e FARIA, Nuno(1999). A indisciplina do desenho, in *Catálogo da exposição com o mesmo nome*, organizada pelo Instituto de Arte Contemporânea.
- YAMAHATA, Hogen (2002) *As folhas caem, novo rebento*. Lisboa: Assírio & Alvim

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS:

SERRA, Richard (2013) My thoughts about drawing. Retirado em maio, 10, 2017, de <http://www.joy2learn.org/sculpture/my-thoughts/drawing/>

VIEIRA, Joaquim (2006) Entrevista com a Arq. Teresa Pais sobre o ensino do Desenho nos cursos de Arquitetura, realizada em 26 de Outubro de 2006. Retirado em maio, 10, 2017 de <http://pintovieiraensinodesenho.blogspot.pt/p/textos-teoricos.html>

Vermeren, Patrice (2003). Atualidade de O Mestre Ignorante - entrevista com Jacques Rancière. Educação Sociedade, Campinas, 24(82), pp. 185-202. Retirado em junho 20, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>

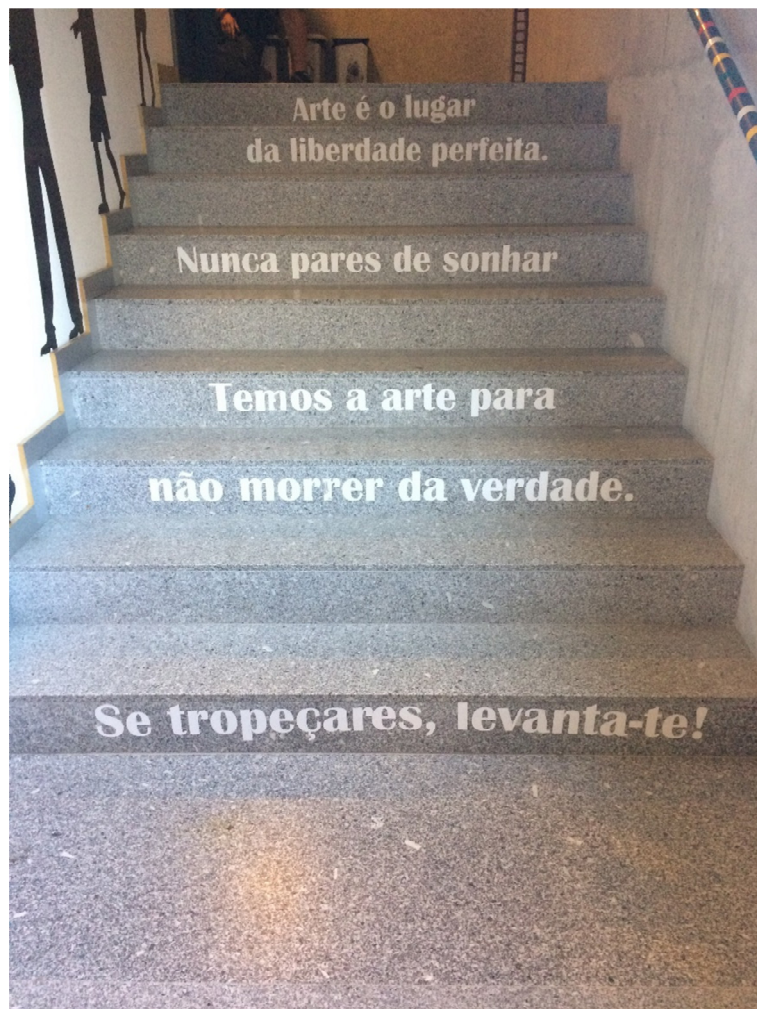
DGE(2001). Programa de Desenho A, 10.º ano. Retirado em maio, 10, 2017 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_10.pdf

DGE(2001). Programa de Desenho A, 11.º ano. Retirado em maio, 10, 2017 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_11_12.pdf

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE). Exame Final Nacional do Ensino Secundário 2016 - Prova Prática de Desenho A - 12.º Ano de Escolaridade - Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Prova 706/1.ª Fase - Critérios de Classificação. Retirado em junho 20, 2016 de <http://cdn.iave.pt/provas/2016/EX-DesA706-F1-2016-CC-VT.pdf>

ANEXOS

- 1 - Fotografia das escadas de acesso ao piso das artes. Fonte: Própria.
- 2 - "Exercícios preparatórios à aula" e Unidade de trabalho 7.5
- 3 - Clube de Desenho
- 4 - Transcrição dos registos dos comentários dos alunos recolhidos nas sessões de experimentação com o Artgraf e da aula em que o artista Ricardo Pistola expôs o seu trabalho.



ANEXO 2

> Desenho 12.º D >

> 20'' de exercícios preparatórios à aula >

> outubro16 |

>Finalidade dos exercícios:

^ Explorar a representação à vista, com exploração da capacidade de análise

>Metodologias Específicas:

^ Processos de análise e estudos | Desenho cego | Desenho de contorno | Ensaios perspéticos | Desenho de memória | Figura humana

>Recursos:

^ Materiais riscadores e aquosos previstos no painel didático | Suportes diversos |

>Exercícios:

> Regista linhas paralelas, dispostas na horizontal, na vertical e em círculos, em folhas A3, a grafite e a aguarela.

> 13 outubro

> Observa e representa o retrato de um colega de turma através de um desenho cego e de um desenho de contorno. Regista ambos em folhas A4, com caneta e/ou grafite.

> 14 outubro

> Observa e representa por esquisso e por esboço o conjunto das três lanternas metálicas fornecidas.

a) Elabora três registos, numa folha A3, a caneta.

b) Executa dois registos, numa folha A3, a marcador, utilizando duas cores complementares.

> 17 outubro

> Observa o compartimento interior onde te encontras, a sala de aula ou o corredor. Procede à representação perspética, por esboço, selecionando uma sequência de três pontos de vista de modo a que em grupo resulte numa representação de 360° do espaço. Os três registos deverão ser realizados a caneta, ocupando de forma equilibrada uma folha A3.

> Realiza a grafite ou caneta, numa folha de formato A3, um desenho de memória de um compartimento interior que habitualmente utilizes.

> 25 outubro

> Recorre à caneta e à grafite em barra para executares esboços em folhas de papel branco, nos formatos A3 e A5 e de papel vegetal, no formato A2, partindo da observação direta das figuras compostas pelo par de colegas de turma.

> 27 outubro

> Desenho 12.º D >

> Unidade de trabalho 7,5 >

> novembro/dezembro 16 |

>Finalidade da unidade de trabalho:

- ^ Sensibilizar e aprofundar os conteúdos/temas previstos no programa da disciplina de Desenho A, designadamente quanto a materiais, suportes, meios atuantes, procedimentos, sintaxe e sentido;
- ^ Explorar a representação à vista, com exploração da capacidade de análise, assim como a representação gráfica, com exploração da capacidade de síntese;
- ^ Ampliar a pesquisa, a capacidade de iniciativa e o envolvimento no trabalho proposto;
- ^ Proporcionar a troca e a partilha entre o grupo turma das experiências visuais geradas pelos exercícios propostos, através da realização de momentos de exposição dos trabalhos executados, de reflexão sobre os mesmos, de debates e de exercícios coletivos;
- ^ Contribuir para a aquisição de hábitos de registo metódico |

>Metodologias Específicas:

^ Diário Gráfico | Processos de análise e estudos | *Cadavre Exquis* | Para além do visível | Ensaio compositivo | Suportes | Desenho dos desenhos | Composição não figurativa | | *Frottage/Colagem* | Técnica mista | Efeitos cromáticos |

>Recursos:

^ Materiais riscadores e aquosos previstos no painel didático | Suportes diversos | Quando omissos no enunciado serão definidos com os alunos |

>Calendarização dos exercícios:

- ^ Tempo de execução: 14 de novembro a 9 de dezembro
- ^ Encontros com o *Diário Gráfico*: 6.ªs feiras - 18 e 25 de novembro; 2 e 9 de dezembro
- ^ *Desassossego conjunto*: 2.ª e 3.ª feiras - 60' de aula
- ^ Ponto de situação : 25 de novembro (entrega dos exercícios *Cadavre Exquis* e *Para além do visível*, debate do texto de Almada Negreiros e seleção da obra para cópia) |

>Avaliação

^ Critérios expostos no painel didático |

>Exercícios:

^ Diário Gráfico

O Diário Gráfico é um instrumento a partir do qual constróis um espaço íntimo e individual, onde registas, apontas, estudas, esboças, esquiças, questionas e/ou hesitas o teu mundo interior e a tua envolvente. A par desta dimensão propõe-se que seja um motivo de partilha com o coletivo artístico formado pela turma, desenvolvendo encontros semanais de mostra dos registos realizados sobre temas comuns a explorar por cada aluno da turma.

Temas comuns a explorar no diário gráfico : Pés, Mãos, Narizes, Olhos.

Datas dos encontros:

- > 18 nov. Pés
- > 25 nov. Mãos
- > 18 nov. Narizes
- > 18 nov. Olhos

^ Desassossego conjunto

Em dois momentos semanais, de 1h cada, realizarás, em conjunto com os restantes colegas da turma, exercícios de representação à vista, desenvolvendo estudos e processos de análise.

Os temas a desenvolver serão sapatos, formas naturais, toalha com vincos e dobras e sequência de dobragens.

Antes de iniciares os registos a seguir descritos observa com atenção o modelo fornecido.

- a) Representa à vista um par de sapatos, considerando as propriedades texturais e matéricas e numa escala superior ao natural. Numa primeira fase usa apenas linhas, numa segunda o claro escuro e numa terceira a cor.
- b) Executa uma representação atenta e objetiva dos elementos naturais fornecidos tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura e pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno. De seguida elabora vários esboços segundo diversos pontos de vista e captando a morfologia global.
- c) Realiza estudos da toalha a grafite, carvão, sanguínea e aguadas em papéis com diferentes texturas.
- d) Elabora a representação de uma folha de papel nas suas diversas aparências após sujeita a sucessivas dobras e respetivos vincos transversais. Representa todas as fases na mesma folha, de uma forma sequencial.

Calendarização dos temas:

- > 14 e 15 nov. Sapatos
- > 21 e 22 nov. Formas naturais
- > 28 e 29 nov. Toalha com vincos e dobras
- > 05 e 06 dez. Sequência de dobragens

^ *Cadavre Exquis*

Desenvolvido pelo movimento surrealista em França, na década de 20, do passado séc. XX, *Cadavre Exquis* é um processo criativo que explora o acaso através de um jogo gráfico sobre papel dobrado. Trata-se da criação de um desenho coletivo sobre um papel dobrado em tantas partes quantos os participantes que, sem verem o que o outro desenha, apenas pegam nalgumas linhas e formas que chegam ao limite da dobra.

Num grupo formado por três alunos elabora:

- a) uma pesquisa à cerca deste processo criativo, analisando exemplos realizados por artistas portugueses;
- b) um desenho coletivo, *Cadavre Exquis* linear, em que cada aluno explora um suporte de formato A3;
- c) o tratamento cromático, considerando diferentes esquemas cromáticos (analogias de cores, cores complementares, tríades cromáticas);
- d) uma síntese escrita das opções tomadas |

Data de conclusão:

> 25 nov.

^ Para além do visível

Recorre à plataforma digital *Google earth* e pesquisa o Lac Manicouagan, localizado no Quebec, Canadá. A partir da imagem geral do lago estuda e cria representações visuais com recurso a aguarelas e/ou pastel de óleo. Desenvolve as representações em folhas nos formatos A5, A3 e A1.

Procede ao mesmo exercício, desta vez com duas novas imagens extraídas por ti.

Data de conclusão:

> 25 nov.

^ Ensaio compositivo

Seleciona uma das unidades de trabalho desenvolvidas no exercício *Desassossego conjunto* e gera em três folhas A3, de papel branco, uma composição através de fragmentação, pormenor, narratividade e /ou transfiguração. A imagem resultante deve conter diferentes propriedades do referente. Utiliza apenas grafite.

Elabora previamente esboços em formato menor.

Data de conclusão:

> 2 dez.

^ Desenho dos desenhos

- a) Lê com atenção o texto anexo, do artista português Almada Negreiros.
- b) Interpreta o texto com os restantes colegas da turma, através de um debate conjunto.
- c) Pesquisa sobre a vida e a obra do autor.
- d) Seleciona uma obra deste artista e procede à cópia da mesma, respeitando as características processuais do original e respetiva escala.
- e) Elabora uma ilustração para o texto formada por um conjunto de três imagens. A ilustração poderá ser ou não figurativa, mas deverá revelar coerência gráfica no seu conjunto. Utiliza a linguagem gráfica que mais te identificares, usando colagens e guache ou *frottage* e lápis de cor.
- f) Justifica, através de uma síntese escrita, as opções tomadas na alínea anterior.

Data de conclusão:

> 9 dez.

A Taça de Chá

O luar desmaiava mais ainda uma máscara caída nas esteiras bordadas. E os bambús ao vento e os crysanthemos nos jardins e as garças no tanque, gemiam com elle a advinharem-lhe o fim. Em róda tombávam-se adormecidos os idolos coloridos e os dragões alados. E a gueisha, procelana transparente como a casca de um ovo da Ibis, enrodilhou-se num labirinto que nem os dragões dos deuses em dias de lagrymas. E os seus olhos rasgados, perolas de Nankim a desmaiar-se em agua, confundiam-se scintillantes no luzidio das procelanas.

Elle, num gesto ultimo, fechou-lhe os labios co'as pontas dos dedos, e disse a finir-se:--Chorar não é remedio, só te peço que não me atraíçoes enquanto o meu corpo fôr quente. Deitou a cabeça nas esteiras e ficou. E Ella, num grito de garça, ergueu alto os braços a pedir o Ceu para Elle, e a saltitar foi pelos jardins a sacudir as mãos, que todos os que passavam olharam para Ella.

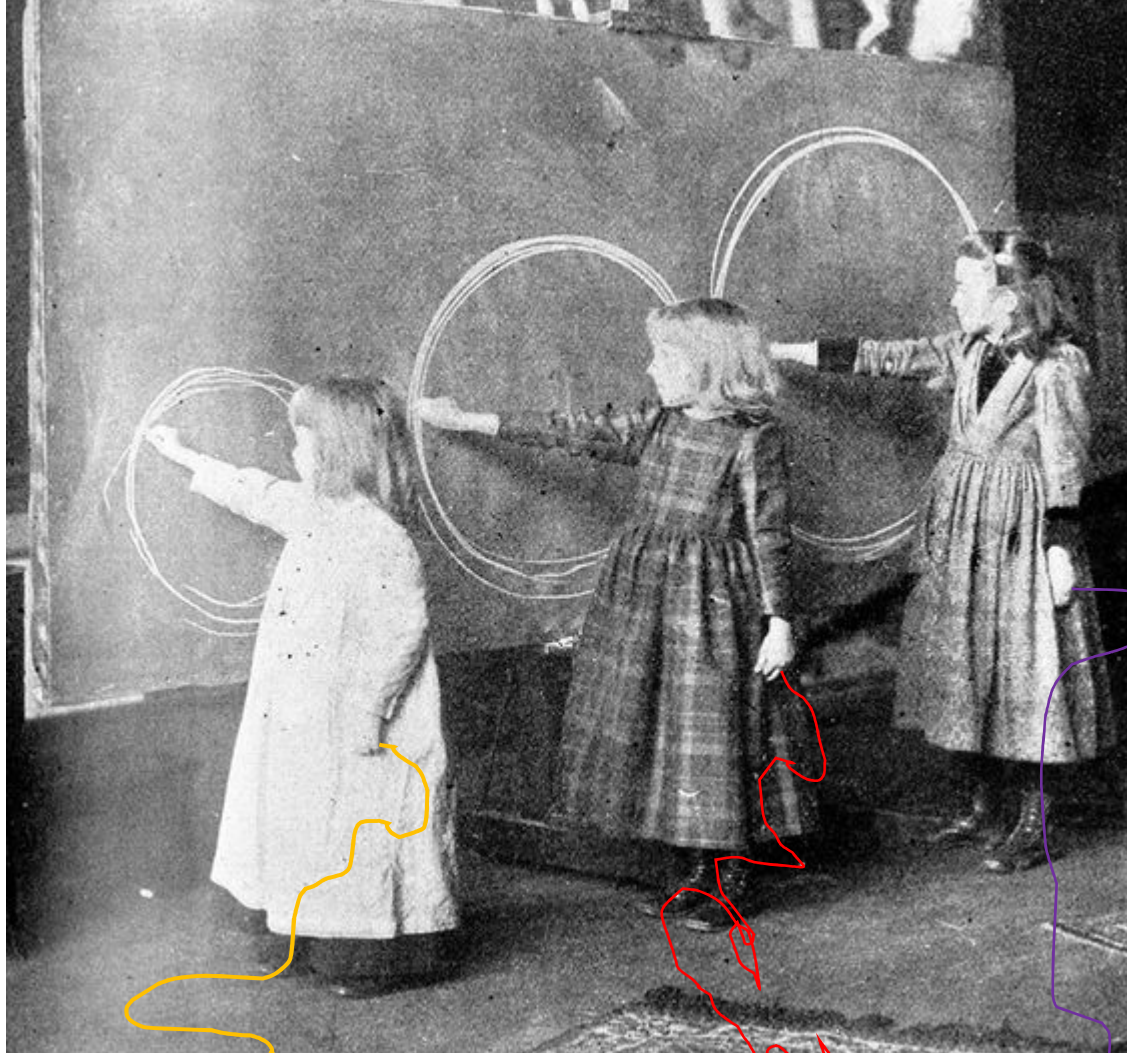
Pela manhã vinham os visinhos em bicos dos pés espreitar por entre os bambús, e todos viram acocorada a gueisha abanando o morto com um leque de marfim.

A estampa do pires é igual.

Almada Negreiros, in 'Frisos - Revista Orpheu n.º1'

Retirado de <http://www.citador.pt/poemas/a-taca-de-cha-jose-sobral-de-almada-negreiros>, a 1 de novembro de 2016

A handwritten signature in black ink, consisting of the word 'almada' in a cursive, lowercase script. A long, vertical line extends upwards from the top of the 'a' at the end of the word.



CLUBE DE DESENHO

O CORPO E OS SENTIDOS NO ESPAÇO DO DESENHO

Orientação: Maria Augusta Marques



INSCREVE-TE junto dos profs. **AUGUSTA** e **JOAQUIM**,
no PISO 2, SALA G.D. / DESENHO

1 > Finalidades

A premissa subjacente à criação do Clube de Desenho surge da convicção pessoal de que *Qualquer indivíduo é capaz de desenhar!*

O desenho pode ser uma forma de comunicação percebida em todo o mundo, que todos podemos utilizar e compreender, e cuja interpretação pode ter mais de emocional, pela utilização maior de signos, de sinais ou indicações, do que de significados.

O desenho é um processo de expressão/manifestação individual, materializado através de materiais e técnicas, onde a aprendizagem assenta na procura, sem receio de errar, e no acaso do gesto, o qual propicia a que a imaginação flua.

Alberto Carneiro (2000) diz-nos que o desenho é sempre projeto da pessoa, “a utilização dos instrumentos e a construção das ideias é, de facto, pessoal e passa necessariamente pela reflexão sobre a própria experiência de desenho” (Carneiro, 2000:35).

Na perspetiva do escultor, a qual adotamos, a didática do ensino do desenho tem de passar pelo aluno, centrando a relação ensino/aprendizagem na individualidade de quem desenha e aprende o desenho.

Deste modo, pretende-se que no clube seja gerado um espaço lúdico-pedagógico, imbuído num ambiente descontraído e divertido, encorajando os alunos a desenharem enquanto se concentram nos sentidos individuais e nas fronteiras e limitações físicas do seu próprio corpo.

Serão dinamizadas práticas sem resposta certa e sem expectativas quanto aos resultados a obter, mas antes direcionadas ao potencial de cada aluno, para que explore e encontre a sua forma de desenhar. Por outro lado, através dos exercícios a desenvolver procura-se que os participantes se aproximem mais de si próprios e dos outros, pela consciência do seu corpo, da sua existência no espaço, na forma como interagem com a envolvente física e no encontro e participação com os outros.

Em paralelo, procura-se diversificar os processos de aprendizagem, acompanhando as propostas pelo diálogo com o meio envolvente, aproximando-as das apresentadas pelas práticas contemporâneas do desenho expandido. Prevê-se ainda ampliar o vocabulário visual dos participantes, despoletado, por exemplo, pelo gesto, pela perceção dos sentidos, pelo confronto com o espaço e os seus limites, pelos planos de representação ou pela própria representação.

Importa também referir que o Clube de Desenho tem como finalidade desenvolver o desenho para além de um espaço de trabalho que acontece numa mesa, expressa numa folha de papel por meios

riscadores, deslocando-se para os planos do pavimento e das paredes e para suportes de grandes formatos.

2 > Conteúdos

Os conteúdos a abordar serão focados na ação coreográfica do desenho, em conexão e combinação com a perceção visual, tátil, auditiva e motora dos participantes.

> Conteúdos a explorar:

^ Visão - perceção visual e meio envolvente e sensibilização a estímulos não visuais;

^ Procedimentos, técnicas e modos de registo - natureza e carácter do traço e da mancha (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade, forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação);

^ Materiais - suportes e meios atuantes - papéis, meios riscadores e aquosos.

3 > Competências a desenvolver

No decurso das atividades propostas pelo clube de desenho espera-se que o aluno seja capaz de:

^ Explorar o desenho partindo da concentração sensorial, despertando a perceção sobre como sente, ouve, vê e/ou cheira;

^ Alargar a procura de vocabulário gráfico, através da alteração da mobilidade gestual que habitualmente efetua com o seu corpo;

^ Pesquisar técnicas diferenciadas de desenho com ferramentas desconhecidas;

^ Desenvolver a capacidade de criação de imagens;

^ Aumentar a habilidade de invenção pela reutilização e o re-uso de materiais nos trabalhos e pela experimentação de técnicas *personalizadas* de desenho;

^ Promover o gosto e interesse pelo desenho, libertando-se de estereótipos ou formas de expressão mais convencional;

^ Desenvolver a motricidade fina;

^ Trabalhar em equipa.

4 > Recursos

> Recursos físicos

O Clube ocupará a Sala GD, situada no piso 2 do polo III do Secundário.

As ações dependem da existência dos seguintes materiais e suportes: papel de cenário em rolo, fita cola de papel, x-ato, tesoura, pano, godé, pincéis, grafite, marcadores, lápis de cera e guache.

Outros materiais serão construídos no clube a partir da adaptação de ferramentas já inutilizadas ou a partir da reciclagem de materiais do quotidiano, como esponjas de cozinha, escovas de dentes ou talheres. Está prevista também a realização e a manipulação de *digitinta* (tinta de cor, água, farinha e líquido da loiça) na sala do clube.

A realização das atividades desenvolvidas pelo clube implicará a existência de plásticos (por exemplo sacos do lixo), para que sirvam de proteção do pavimento e das paredes, bem como das roupas dos alunos participantes.

> Recursos humanos

O clube está orientado para os alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do Secundário, no entanto permite-se a adequação dos exercícios à participação dos alunos do 1.º e 2.º ciclos.

A participação no clube necessita que seja realizada uma inscrição prévia dos participantes, de forma a adequar a quantidade de materiais disponíveis.

5 > Ações a desenvolver / Planificação

O clube ocorrerá uma vez por semana, às 3.ªs feiras, entre as 13h30 e as 15h, durante o presente ano letivo de 2016/2017.

As ações a desenvolver agrupam-se em três temáticas: *Desenho a partir dos sentidos*, *Desenho com o meu corpo* e *Desenho duplo*.

A distribuição temporal das atividades seguirá a ordem apresentada na designação das temáticas, podendo, caso a dinâmica do grupo de participantes o exigir, cruzarem-se e desobedecerem à lógica sequencial.

Em todos os exercícios serão considerados tempos para a adaptação e ou transformação de materiais não convencionais.

> Temas e atividades:

^ *Desenho a partir dos sentidos*

- a) Desenhar o rosto pela perceção tátil do mesmo
- b) Representar objetos escondidos dentro de um saco
- c) Desenhar de olhos vendados
- d) Desenho cego (sem olhar para o papel)
- e) Desenhar a partir da audição de música
- f) Desenhar ao contrário (palavra e imagens invertidas)

^ *Desenho com o meu corpo*

- a) Desenhar com o pé
- b) Desenhar com a boca
- c) Desenhar com as duas mãos (uma de cada vez e em simultâneo)

^ *Desenho duplo (duetos)*

- a) Conversas desenhadas
- b) *Two-stage transfer drawing* (Adaptação da performance do artista Dennis Openheim)
- c) Desenhar com a perna atada ao colega

6 > Bibliografia

CARNEIRO, Alberto (2000). O Desenho, projeto da pessoa, In Atas do Seminário Os desenhos dos desenhos, nas novas perspetivas sobre o Ensino Artístico. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto. pp.34-38

McNORTON, John (2002).Choreography of drawing: The consciousness of the body in the space of a drawing. NSEAD.pp 254-257

>Webgrafia:

^ <https://drawtoperform.com/>

Consultado em 14 de novembro de 2016

^ <http://expandeddrawingpractices.blogspot.pt/>

Consultado em 14 de novembro de 2016

^ <https://drawinginthegreen.wordpress.com/sensory-drawing/>

Consultado em 14 de novembro de 2016

^ <http://www.dennis-oppenheim.com/early-work/153>

Consultado em 14 de novembro de 2016)

>Imagem da capa:

^ Freehand Drawing Exercise, 1899, MoMA | Century of the Child: James Liberty Tadd.

Extraída de <https://pt.pinterest.com/pin/349521621053355850/>, em 7 de novembro de 2016 e manipulada pela própria.

Colégio Novo da Maia | 2016/17 | 12.º D | Desenho A

Professor cooperante: Joaquim Jesus | Estagiária: Augusta Marques

Transcrição da aula do dia 14 de março de 2017, com a presença do artista plástico Ricardo Pistola.

No âmbito da investigação doutoral do artista plástico Ricardo Pistola foi possível realizar as sessões desenvolvidas por mim e ter disponível o material *Artgraph n.º 1*. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos serão integrados no seu trabalho de investigação. Esta foi a sua segunda presença na sala de aula de desenho. A primeira vez ocorreu quando os alunos tiveram o primeiro contato com o material.

A transcrição que se apresenta refere-se à segunda presença, após decorridas todas as sessões de trabalho, na qual expõe e explica o seu trabalho académico e no final, após a visualização de um vídeo realizado em torno da experimentação, contato e processo de trabalho destes alunos com o material, participa numa conversa com eles e com os professores acerca da experiência.

Ricardo Pistola - A minha dissertação tem o título *Draw with or without authority* e irá ser não só sobre a ideia de autor do desenho, mas sobre nós exercermos autoridade sobre o material. Mesmo construindo uma ferramenta de desenho ou não ou não tendo direções específicas e daí o *with or without* do título.

O contexto da investigação de doutoramento é uma parceria entre a Universidade do Porto e a Viarco - Fábrik de lápis e tem a ver com o desenvolvimento de materiais de desenho.

A minha tese incide sobretudo sobre este material, o *Artgraph n.º 1*, apesar de ter desenvolvido outros materiais, como por exemplo um marcador de grafite que nunca chegou a ser lançado no mercado, porque teve alguns problemas técnicos. Todos estes materiais são desenvolvidos num ambiente muito próximo dos artistas, no que é o diálogo entre os artistas e os produtores de materiais. Ou seja, a Viarco tem um atelier que está aberto a residências artísticas e onde dá apoio técnico aos artistas. Lá, podem trabalhar e desenvolver novos materiais para responder à sua prática específica.

Eu comecei por trabalhar com a Viarco, em 2008, com uma pastilha aguarelável que tinha acabado de sair no mercado. A minha primeira reação no contato com este material foi: eu não gosto disto, não me vai servir para nada. Expliquei o porquê de não me servir e pedi para o triturarem e transformarem em pó. Precisava de fazer uma gama de cinzentos muito cuidada, muito minuciosa e este é o exemplo em como eu peguei no material.

A empresa faz o material que o artista precisa, independentemente de vir a ser comercializado, ou não. Para um material entrar no mercado é preciso preencher certos requisitos e acrescentar algo de novo ao que já existe.

O último contexto da investigação são os workshops de desenho. Fui trabalhando em faculdades, a de Belas Artes, de Arquitetura e em escolas secundárias.

Quando vim a esta escola o workshop já não foi dirigido por mim, foi a Augusta. Entrará na minha tese, mas numa forma diferente daqueles em que fui eu a conduzir.

Nestas duas imagens podemos ver que a pasta ainda não tinha a fórmula como vocês a conhecem. Para ver se há alguma diferença entre uma barra de grafite que já existe e este material. A diferença que existia é que este funcionava muito mal quando estava seco.

Através destas imagens vemos outras experiências.

Neste exemplo, o método foi o de molhar a folha, passar a ponta da grafite, criar uma superfície negra e ver qual a resistência.

Aqui, andei com uma ponta seca a retirar material para ver qual era o seu grau de resistência na folha. Como ela quebra, verificar se saía da folha ou não.

Este é um dos primeiros ensaios realizados no qual me interessa ver como o material se comportava sobre diferentes suportes.

Este desenho é um desenho composto por três folhas diferentes entre si, com gramagens e texturas distintas, que vão desde a textura *Hot Pressed*, *Pressed* e *Rough*. O *Hot Pressed* é o papel que tem menos textura, o *Pressed* é o intermédio e o *Rough* é o que tem mais textura. As gramagens utilizadas vão desde as 175gr às 300gr. Aqui, o pretendido foi recorrer aos procedimentos de desenho, construir uma imagem que atravessasse essas folhas para averiguar as diferenças e como o material se comportava nesses diferentes suportes.

Este era um material mais técnico e tem a ver com a experimentação de determinados procedimentos. Estas são as folhas que reuni, catalogadas. Podemos ver a diferença de textura das folhas e a forma como o material adere a elas. O que pesquisei tinha a ver com a aderência do material à superfície, a resistência mecânica.

Quando construo determinado instrumento de desenho e o vou arrastando, ele tem determinada resistência mecânica dependendo da textura que está no suporte, por exemplo no *Hot Pressed* desliza muito mais facilmente. Consegue-se deslizar melhor numa superfície mais lisa e mais uniforme. Não tem só a ver com a textura do papel, tem também a ver com o procedimento que nós temos e a forma como vamos desenhando.

No desenho do lado esquerdo foram realizados movimentos circulares sobre alguns papéis. Muitas vezes usar um papel *Rough* de 300gr ou um de 500gr, a textura é a mesma, mas a densidade faz com que no de 500gr seja mais difícil de impregnar o material, ou seja, temos sempre alguns pontos brancos.

No desenho do lado direito tem a ver com uma escala de cinzas feita apenas pelo arrastamento. Como vocês já experimentaram este material dá para perceber que esta escala de cinzentos é conseguida no sentido de aqui para ali. O material quanto mais friccionado mais claro vai ficando, menos marca vai deixando no papel.

Este é o procedimento anterior, desta vez aguarelado. Aqui do claro para o escuro, passando o pincel, sem material nenhum, só com água. Neste temos o procedimento inverso, do escuro para o claro. Foi tentar perceber como é que consigo controlar estes cinzas, porque, claramente, do escuro para o claro consegue-se uma marca muito mais suave do que do claro para o escuro. O material vai sendo arrastado e vai dando para perceber o nível de solubilidade.

Este outro procedimento foi feito com a folha previamente molhada e apenas varia a pressão, averiguando a resistência mecânica. Pela pressão fui ver como conseguia fazer uma gama de cinzentos. Com a folha previamente molhada nunca consigo obter uma gama de cinzentos, mas consigo uma expressividade de linha, uma vez que o material deforma e transforma-se quase numa mancha.

Neste exemplo podemos ver uma das vantagens que considero o material ter, que é a questão da dimensão do trabalho. Ao trabalhar com a grafite nos meios normais, como é o lápis ou a barra de grafite nunca consigo trabalhar em grandes dimensões, muito rápido. É um material que precisa de muito tempo para construir uma mancha ou para dar a expressividade de uma linha com a dimensão que tem esta largura. Com este material consegue-se isso. Ele funciona em grandes dimensões, porque permite poupar muito tempo em determinadas posições.

No painel final tenho 60 folhas, onde todos os procedimentos foram replicados. Ao longo dos quais fui sempre tomando notas. Uma coisa interessante neste trabalho tem a ver com a forma como ele é construído, com as notas que foram sendo criadas, uma vez que não foram feitos todos no mesmo dia.

A metodologia de trabalho que utilizei teve a ver com a aplicação de procedimentos. Eu fazia um desenho e escrevia. Sobre esse desenho tinha em conta indicadores como a aderência à superfície, a resistência mecânica, modelação de claro escuro, transparência, opacidade e mais alguns que agora não recordo, mas que foram um total de nove. O que acho que é interessante neste trabalho de pesquisa tem a ver com a forma como fui repetindo o mesmo desenho, vezes sem conta e escrevendo a mesma coisa de formas diferentes. Muitas das vezes eu quero dizer a mesma coisa, mas como estou a trabalhar noutra tempo, coloca-se a dimensão do tempo no desenho. Um determinado procedimento feito agora tem uma determinada configuração, mas feita daqui a dez minutos será um desenho diferente. Ou seja, eu nunca consigo duplicar uma coisa. Isto tem que ver com a ideia do tipo de autoridade do desenho, com uma ideia de pesquisa científica, digamos. Se eu repito um procedimento, deveria ter o mesmo resultado! O que não acontece com o desenho, porque não consigo repetir um desenho. Consigo repetir um procedimento, mas este procedimento vai ter um resultado diferente.

Neste painel foram utilizadas as mesmas folhas do anterior, no entanto foram usados dois procedimentos, o arrastar numa escala de cinzas e o arrastar com um pincel. Anexar com pequenos pedaços de papel e agarrando às folhas. O último procedimento é o extrair, feito em duas partes. Extrair com uma borracha. Estive a ver se consigo recuar no desenho, ou seja, apagar o desenho. Como o material é solúvel esse voltar atrás é mais complicado. Eu nunca consigo apagar a marca que deixei no início do desenho.

Partindo para os workshops que foram realizados nas faculdades e nas outras escolas secundárias, eu não dava indicação específica do que os participantes iriam fazer. Não havia uma proposta clara do trabalho, porque a minha intenção era a de observar e perceber como é que cada participante pega no material, se apropria dele e o utiliza. Tentei aí encontrar um padrão de utilização.

Cataloguei utilizações padrão e daí extraí formas construídas de padrões de desenho que foram replicados. Sendo estes os padrões de desenho via o texto que se ia construindo, posteriormente ao desenho. Como já tinha selecionado os procedimentos, este arrastar fez com que o texto fosse anterior ao desenho. Esta série de trabalhos chama-se “drawing propositions” – desenhar através de proposições. Enunciei por exemplo: arrastar para obter uma superfície plana; arrastar num modo que obtenho sempre a mesma direção. São cerca de 90 proposições.

O desenho adquiriu um carácter sequencial. O primeiro procedimento decidi que seria o arrastar, porquê? Porque estou a trabalhar com a grafite que é um meio riscador como o pastel e como outros. Os meios riscadores são catalogados com um tipo de procedimento. Eu arrasto o lápis. É o procedimento mais comum neste tipo de materiais. Então comecei pelo arrastar e fui por estes enunciados. A metodologia de trabalho tinha a ver com estes enunciados. E a cada enunciado fazia um desenho. A partir desse desenho construía outra proposição, outro enunciado que ia resultar noutra desenho e assim sucessivamente.

Neste painel estão os diferentes tipos de arrastar. Vemos que existem diferenças pequenas de manchas na superfície que denunciam qual é a ação do desenho.

Um outro procedimento é o anexar. Por exemplo, de um forma igual, tento construir uma forma densa, no outro tento modelar através deste procedimento. Ou seja, ao começar a anexar o material através de diferentes pressões obtenho uma escala de cinzentos.

Este é o rolar, isto é construir uma espécie de cilindro com o qual vou deslizando numa folha e vejo de que forma ele se comporta.

Para estes trabalhos das proposições selecionei a folha mais comum de aguarela, a de 300 gr, *coldpress*. Não queria que os desenhos tivessem um caráter de experimentação, no sentido de perceber como o material funciona sobre determinadas superfícies, mas sim perceber os procedimentos isoladamente. Ter uma proposição que me leva a outra, sem estar preocupado em encontrar diferenças entre as superfícies, mas ante as diferenças na forma como eu utilizo o material, como me aproprio dele.

Este é o deslizar. Este outro é o carimbar. Trouxe apenas estes, porque achei que não valia a pena fazer uma exposição alongada.

O último capítulo da tese chama-se *Drop out*, no qual pego na passagem destas proposições de desenho, elas aparecem como um ponto de viragem no processo de investigação neste material de desenho .

O que para mim faz sentido criar de um forma separada foi porque quando peguei no material pela primeira vez e o estive a desenvolver, nunca foi um material que me seduziu especialmente, por ser sujo e eu não gosto de sujidade. No entanto, tive de aprender a lidar com ele. O meu trabalho é muito limpo, muito gráfico, pelo que tive de arranjar estratégias para conseguir transforma-lo em algo que me servisse para alguma coisa.

Este é um dos trabalhos finais, onde não utilizei o material só com a grafite. Utilizei em combinação com outros. Misturo a pasta de grafite com acrílicos, com médiums transparentes que me permitem transforma-lo. A qualidade que a grafite tem é ser uma coisa metálica. Ao utilizar o médium, obtenho esse aspeto metálico de grafite, mas consigo um controlo diferente se usar diretamente. Posso aplica-lo com um pincel, que é a forma que gosto mais de trabalhar. Não gosto de trabalhar propriamente com canetas ou lápis. Prefiro trabalhar com o pincel. Encontrei uma forma de trazer este material para a minha prática.

Este trabalho é tridimensional, efêmero, com tiras de papel e grafite. Aqui está montado numa superfície.

Este é um trabalho de teste, está pendurado no meu estirador, para tentar perceber como funciona. Na minha prática, os trabalhos tridimensionais são sempre feitos em papel. Não utilizo outro material, apenas o papel, porque no trabalho tridimensional ele não é estável. Ou seja, se eu passar a correr na sua frente, ele mexe. Isso é uma coisa que me interessa quer no desenho, quer na pintura, é essa fragilidade da imagem em si. Ela por vezes pode deixar em aberto o seu caráter definitivo. O que também tem a ver com uma ideia de quando um desenho está terminado. Um desenho nunca está terminado. Ele termina só quando o seu autor o determina, quando acha que terminou. Nestes trabalhos, com forma efêmera, normalmente quando são expostos, no final da exposição destroem-se, não têm material suficiente para serem suportados, Têm um tempo de duração limitado.

Neste trabalho dá para perceber a pasta de grafite misturada com o médium acrílico. A pasta foi aplicada sobre uma tela previamente pintada com acrílico, sem médium. O que me interessa é este caráter de transparência e a sobreposição. E, aproveitar a textura que vem da investigação e é transportada para aqui.

Uma vez que experimentei em vários suportes, já tenho a noção como funciona nos vários suportes. Ou seja, quando tenho de dar estas velaturas de grafite já sei, exatamente, como vai funcionar no suporte x ou y.

Este exemplo de um trabalho já terminado, onde se percebe as sobreposições, o trabalho com linha, a pincel sobre o acrílico, passando o médium, que traz a vantagem de fixar o material. Passamos a mão e ele não suja. Em alternativa ao médium, os trabalhos são fixados com verniz em spray. Não pode ser aplicado com pincel, porque é solúvel e expande.

Vou mostrar o trabalho de alguns artistas que colaboraram comigo na experimentação do material. As abordagens são diferentes. À esquerda temos o desenho da Claudia Amandi, o que ela me falou foi que fez este desenho com máscaras e com o preenchimento destas máscaras e com o preenchimento destas máscaras que são os furos. Um ponto de contato com o meu trabalho é este caráter de repetição, do marcar, do sobrepor e de criar diferentes densidades através dessa sobreposição e dessa repetição. Porque mesmo utilizando a mesma máscara em cada uma das partes são diferentes, nunca são iguais.

Do lado direito temos um trabalho da Ana Linhares. Uma coisa que me agradou nos artistas que colaboraram comigo foi que nem todos fizeram desenho. O trabalho da Ana Linhares passou do desenho para a fotografia. Ela trabalha com dimensões reduzidas e à medida que ia tirando pedacinho de grafite ia tirando fotografias. À medida que os ia pousando ia percebendo que eles pareciam montanhas, uma ilha no meio do oceano. O seu trabalho final é um trabalho fotográfico, que resulta do desenho, mas depois se transforma para outro meio.

Aqui à esquerda temos um trabalho de Jorge Marques que tem a ver com essa ideia de luminosidade e da superfície completamente lisa e metálica. As partes que são circunferências, que são partes em papel têm um caráter quase metálico.

Do lado direito, temos um trabalho da Mafalda Santos que é feito através de uma técnica que é a *frottage*. É colocada uma coisa por debaixo do papel e é decalcado até conseguir retirar essa textura para o desenho.

E, pronto, foi isto que preparei. Se tiverem coloquem alguma pergunta ou questão.

Diálogo:

Augusta – Reconheceram algumas das coisas que foram aqui ditas com a vossa experiência com o material?

Vasco Calheiros – Em relação ao trabalho que tínhamos feito na altura, nós todos tínhamos dificuldade em fazer os tais cinzas e nota-se que realmente isso foi com o material bem mais seco. Mas consegue-se obter mais resultados.

Augusta – Perceberam essa questão do marcar, dos tempos, da gramagem do papel que faz diferença nos resultados?

Joaquim – Acho é interessante confrontarem com algumas coisas que fizeram. Pela visualização do vídeo, a experimentação do material.

Augusta – Rafael, gostaste de tocar no material?

Rafael – Não, não gostei. Estava a “javar” !

Augusta – Encontrei uma ferramenta. Rasgaste uma folha de madeira!

Rafael – Não tive uma razão !

Ricardo P. – Tens de inventar uma razão, senão não vais ser artista! Mesmo que seja mentira!

- Joaquim - Mas, mente bem!
- Diana - Não gostei, mas foi giro experimentar o material. A utiliza-lo de várias formas.
- Augusta - O que achas que é particular nele?
- Diana - Estamos a pintar, ele desfaz-se todo.
- Augusta - O que te possibilita?
- Diana - Experimentar novos materiais, para quando formos para a faculdade.
- Joaquim - E tu Bernardo, o que tens a dizer?
- Ricardo P. - Tu chegaste a utiliza-lo com uma caneta, não foi? E, então, resultou bem?
- Augusta - Foi só um marcador de água. Não colocou o material lá dentro.
- Bernardo - Fiz com o pincel de água. Dá um bocadinho mais de definição. Em vez de usarmos como um material para riscar, utilizamos como se fosse uma tinta. Assim, já conseguimos trabalhar melhor, pelo menos para mim.
- Joaquim - Nessa procura de definição, vocês foram todos à procura de uma coisa que já conhecem. De certa forma tentaram exercer uma autoridade sobre o material, mas ele estava sem pre a fugir-vos à autoridade, não era?
Então, porque não fazem isso com o lápis? Ele já vos obedece? Ou acham que o lápis não vos obedece?
- Vasco Mota - Com o lápis tenho mais controlo.
- Joaquim - Percebo isso! Mas, o fato de não teres controlo, nesta experiência obrigou a experimentar uma série de estratégias para encontrá-las. Essas estratégias, essas buscas levaram-vos a criar uma ferramenta! Não vai por um lado, vai pelo outro! Uns a brincar, uns com uma pasta para modelar, outros utilizaram como um barra de aguarela para dissolver, aguarelar.
- Ricardo P. - Essa ideia de vocês controlarem o lápis não é verdade. Eu acho é que o lápis é que vos controla, e a maior parte dos materiais. Porque cada material está de tal forma catalogado, que nós à partida já sabemos como é que ele funciona. Isso impede-nos de um pensar nele de outra forma e re - inventar a sua forma de utilização. Ou seja, toda a gente já sabe quando compra uma caixa de pastéis, o que é que pode fazer com os pastéis. Ou, quando pega numa caixa de aguarelas, já sabe como funcionam. E aqui com este material isso ainda não acontece, mas vai acontecer! Daqui a uns tempos. Esta ideia de nós não nos controlarmos, é de certa forma um engano! Nós controlamos, porque sabemos à partida como funciona.

Porque se não soubéssemos, pegávamos num lápis e fazíamos uma coisa qualquer que não desenhar na forma convencional que nós desenhámos. Pegar num material e deixar para trás todas essas ideias pré-concebidas sobre o uso desse material é uma vantagem que podemos ter para re - inventar o que se pode fazer com determinado material. Que é uma coisa que não acontece aqui e que notei nos workshops. É que normalmente as pessoas não gostam, não conseguem controlar. Isso é uma coisa que acontece em todos os domínios do fazer. Nós temos de experimentar até conseguir controlar. Depois se aquilo serve para qualquer coisa, já é outra coisa! Porque a minha reação foi: não gosto disto, sujo-me todo, o meu atelier fica todo sujo. Mas, depois arranjei um forma de o conseguir controlar e de agora conseguir fazer um desenho sem sujar nada. Consigo fazer determinadas que no início não conseguia. E daí querer que todos os meus desenhos de experimentação terminem em quadrados pretos. Porque foi o primeiro contato que tive com o material, por isso tudo o que eu faça acaba num quadrado preto. Então, decidi que os desenho tinham de ser todos pretos, quadrados todos iguais, com poucas variações.

- Augusta - A Beatriz tinha algo a dizer.
- Beatriz - Eu acho que se nos tivéssemos usado o material como algo novo, .
- Ricardo P. - Já têm a ideia pré-concebida do que é desenhar. Muitas vezes desenhar nem passa por fazer um desenho. Por acaso o único que é exemplo disso que trouxe é o da Ana Linhares. Muitas vezes o desenho é um meio para chegar a alguma coisa. Encarar o desenho como isso é o primeiro passo para o termos mais aberto. É não tentarmos que ele fique bonitinho. Se sair mal, não faz mal! Eu costumo dizer que nos podemos enganar à vontade, porque não somos médicos. Não é assim muito importante fazer uma coisa má. Acho que faz parte!
- Joaquim - E agora a esta distância que tiveram a experimentação e a visualização, também permitiu uma limpeza!
- Augusta - Ficaram com vontade de voltar a experimentar?!
- Alunos - NÃO!?
- Joaquim - Nem um quadrado preto?!
- Vasco C. - Nós realmente, as experiências que fizemos foi tudo com base naquilo que fazíamos com o lápis ou com barras ou aguarelas. Acabamos por nos restringir em fazer aquilo que fazíamos com outros materiais. Mas, por outro lado, o material acaba por ter essas vertentes todas. Dá para aguarelar, dá para deixar mais seco e usar como barra.
- Tenho uma curiosidade, como correram nas outras escolas, nos outros workshops em termos de experimentação.
- O que eu senti nas escolas secundárias foi que os supostamente melhores alunos não gostam do material, porque não conseguem fazer aquilo que estão habituados. Porque é um material que desconstrói a sua boa capacidade de desenhar. Enquanto que os alunos que estão mais, digamos a "javar" conseguem um resultado mais interessante no sentido que conseguem dar a volta ao material, porque estão despreocupados em fazer aquele desenho que cabe dentro da escola e vai ser analisado. Depois nas faculdades. Ele foi experimentado em arquitetura, pintura e escultura. Uma coisa que achei interessante foi ele ter sido abordado de maneiras completamente diferentes. Na faculdade de arquitetura houve bastante problemas iniciais, porque os arquiteto gostam de fazer linhas e ele não dá para fazer linhas. Então ficaram todos muito assustados, porque não estavam a conseguir

desenhar. Depois lá conseguiram. Entre os alunos de pintura e escultura foi engraçado, porque os alunos de escultura não desenharam, mas modelaram peças 3d. Fiz um trabalho a partir desse trabalho. Um desenho futurista. Aqui o desenho é a base para a construção tridimensional. Os alunos mais ligados à pintura utilizaram como um material mais aguarelável, com pincel. Quanto à primeira reação, tirando os alunos de escultura que gostaram logo, é sempre: o que é que vamos fazer com isto, é difícil de controlarmos, fica tudo preto, não conseguimos voltar a trás. Levanta todos esses problemas. Que eu não acho que sejam problemas. É uma vantagem que permite a quem esta a desenhar pense melhor sobre o que fazer, porque um pequeno descuido acabou!

Transcrição dos depoimentos dos alunos recolhidos em vídeo, durante as sessões planificadas. Integram a montagem em vídeo, composto pelo referido vídeo e por fotografias também recolhidas nas sessões, apresentada na aula de 14 de março, após a exposição do artista plástico Ricardo Pistola.

À cerca do material:

- Mafalda - Não gostei do material, é difícil de manchar, de controlar, é muito instável. É difícil de fazer linhas fininhas e escuras. É difícil, é muito difícil.
- Bernardo - Era como o Mota estava a dizer: grafite é muito melhor. Isto não dá para fazer desenhos realistas. É um material que podemos usar mais seco e se ele for molhado fica mais escuro. É bom para fazer mancha, como a professora tanto gosta, não é? E eu tanto odeio. Por isso...
- Mafalda - Se fica muito seco, quebra. Não dá para fazer nada.
- Augusta - Dá para fazer desenhos pequenos?
- Mafalda e Bern - Não!
- Augusta - E superfícies grandes?
- Mafalda - Grandes já é difícil!
- Vasco M. - Sim, e não pode ficar nem muito molhado, nem muito seco. Portanto, é difícil equilibrar a consistência.
- Diana - É muito complicado de usar. Não há controlo sobre ele. Foi uma experiência divertida, porque gosto de experimentar materiais novos.
- Mafalda - Gostaste do material?
- Catarina - Não!
- Vasco C. - É sobretudo péssimo para fazer sombras. Não dá para desenhar sem água. Mas, com água fica totalmente incontrolável. Quando seca quebra. Isto está péssimo, cair aos pedaços! E molhado fica uma pasta cinza, por isso não funciona.
- Augusta - É difícil de trabalhar com ele. Tem muitos tempos em que o temos de estar a moldar. Não consigo controlar pormenores e detalhes. E quando misturado com água a tendência é que fique um borrão preto.
- Beatriz - Não gostei de trabalhar. Não muitos pormenores e é isso!