U.PORTO

Ana Cristina Gouveia da Costa Cachucho

DESENROLAR O NOVELO

das aprendizagens do desenho até ao atlas de imagens na educação artística

RELATÓRIO DE MESTRADO
ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

2012

Ana Cristina Gouveia da Costa Cachucho

DESENROLAR O NOVELO
das aprendizagens do desenho até ao atlas de imagens na educação artística

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 do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Professores orientadores: Maria José Magalhães e José Carlos de Paiva
Professoras cooperantes: Raquel Morais e Sofia Barreira
Escola de estágio: Escola Artística e Profissional Árvore

Porto, 2012

RESUMO

Este relatório constitui um documento em que se consubstancia o estágio decorrido no ano lectivo 2011/2012, na Escola Artística e Profissional Árvore, no qual centramos a atenção no ensino/aprendizagem do Desenho. Começa-se por desenrolar o *novelo* da (minha) aprendizagem do desenho no contexto académico e na prática profissional do projecto de Arquitectura, de modo a enunciar as intuições e os indícios que permitiram entender o desenho como imagem problemática. Partindo do caderno gráfico como cartografia do quotidiano, propõe-se o atlas de imagens enquanto mapeamento (do(s) *arquivo(s)* das aprendizagens) capaz de introduzir a inquietude e o questionamento favoráveis, quer ao estudo de modelos produtores de sentido(s) nos enunciados visuais, quer à investigação das vibrações entre as imagens e destas com os sujeitos. Coloca-se, assim, a hipótese deste dispositivo visual de conhecimento fluir nos contextos escolares, no âmbito da educação artística, abrindo espaço(s) a novos relatos que convidem à emancipação do sujeito contemporâneo.

ABSTRACT

This report documents the internship that took place in the academic year 2011/2012, at the "Escola Artística e Profissional Árvore", which has focused attention on the teaching/learning about *drawing*. It begins by unrolling my learning drawing in the academic and professional practice of architecture, of the arquitecture's project, for the insights and clues to understand drawing as a complex and problematic image and process. From the graphic journal as a way of mapping everyday life, it was proposed an *atlas images* with the aims of both mapping the personal *archives(s) of learning* and introduce favourable restlessness and questioning while producing (new) meaning(s) in visual statements, and knowledge by researching the vibrations between the images and its subjects. There is, thus, the hypothesis of the flowing of knowledge of curricular contents by this visual device, in school contexts, as part of arts education, opening space(s) to new reportoires to the emancipation of the contemporary subject.

RESUMÉ

Ce rapport est un document qui justifie rejoint la scène a eu lieu dans l'année académique 2011/2012, à l'Escola Artística e Profissional Árvore, qui ont attiré l'attention sur la conception d'enseignement/apprentissage du dessin. Il commence par dérouler la conception de l'apprentissage (la mienne) dans la pratique académique et professionnel de l'architecture du projet afin de contenir les idées et les indices qui lui ont permis de comprendre le dessin comme un problème d'image. D'après le tableau journal de la cartographie de la vie quotidienne, se propose à des images tout en cartographie atlas (de (s) fichier (s) de l'apprentissage) peut introduire une agitation favorable et le questionnement de savoir si l'étude de modèles de sense(s) dans les états visuels, ou à l'enquête des vibrations entre les images et avec ces sujets. Il est, par conséquent, l'hypothèse de ce flux dispositif visuel de connaissance dans des contextes scolaires, dans le cadre de l'éducation artistique, en ouvrent les espace(s) d'inviter les nouveaux rapports à l'émancipation du sujet contemporain.

AGRADECIMENTOS

Este relatório deve muito a todos aqueles que, no muito ou pouco que (se) deram, estimularam a sua escrita.

Aos Professores orientadores Maria José Magalhães e José Carlos de Paiva, pela lucidez e pragmatismo na orientação deste trabalho, sem esquecer o contínuo encorajamento e a revisão final da minha escrita. Às Professoras cooperantes Raquel Morais e Sofia Barreira, pelo acolhimento na Escola Artística e Profissional Árvore, com uma sentida gratidão pela disponibilidade, partilha e cumplicidade. Aos alunos do 1ºDD da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação (ano lectivo 2011/2012), pelo envolvimento e desafio constantes.

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo e compreensão, sem esquecer o especial apoio do Manel, que teve paciência de tudo ler e comentar. Por fim, ao João Tomé, pelos intervalos autênticos que interromperam a linearidade do texto.

ABREVIATURAS E NOTAS

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

EAPA – Escola Artística e Profissional Árvore

MEAV – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básio e Ensino Secundário

DRC – Desenho de Representação e Comunicação

DCV – Desenho e Comunicação Visual

PAF – Prova de Avaliação Final

Utilizaram-se “.” para identificar fontes citadas.

Utilizou-se texto em itálico para palavras ou frases com sentido ambíguo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 12

1.0 FRAGMENTOS DO CONTEXTO DE ESTÁGIO 16

1.1 Um lugar de relações 16

1.2 Um tempo de transição 20

1.3 Um auditório particular 23

2.0 APROXIMAÇÕES AO DESENHO 28

2.1 Da aprendizagem do Desenho na FAUP 28

2.2 Da prática do desenho no projecto de Arquitectura 32

2.3 Das leituras e reflexões preambulares sobre o ensino/aprendizagem do Desenho 35

2.4 Do ensino do Desenho de Representação e Comunicação 41

3.0 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PROPOSTA: DESENROLAR O NOVELO DAS APRENDIZAGENS 48

3.1 Nota introdutória 48

3.1.1 O desenho enquanto imagem 49

3.2 Enquadramento conceptual: o atlas de imagens 51

3.2.1 Imagem dialéctica 51

3.2.2 Plano de montagens 52

3.2.3 Iconologia dos intervalos e estética da montagem 54

3.2.4 Retórica e poética da imagem 56

3.3 O enunciado da proposta 60

3.4 Reflexão partilhada 68

CONSIDERAÇÕES FINAIS 80

BIBLIOGRAFIA 82

ÍNDICE DE ANEXOS 88

INTRODUÇÃO

> "Nada é mais doloroso, mais angustiante, do que um pensamento que se escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem mal são esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou avançando para outras, sobre as quais não temos maior domínio". (Deleuze e Guattari, 1992: 176)

A escrita tem sempre o seu próprio modo de se consubstanciar, emergindo como tarefa e esforço, mas também como um vazio que se vai preenchendo ou não. Em termos pessoais, isso é também experienciado a seguir a um tempo de suspensão do acto da escrita, com importantes metamorfoses que, a nível pessoal e profissional, me *assolam*. Metamorfoses essas que agudizam os sentimentos de inquietude e de incerteza, impulsionando considerações dispersas que se entrecruzam num campo de tensões dialécticas e dificultam o arranque do discurso.

A página em branco, tanto inibe o acto de registo, como apela ao mesmo, no sentido de tornar visível algo que prende a nossa atenção, da mesma forma que, se por um lado a página em branco ilustra o vazio, por outro encobre ideias preestabelecidas, que é necessário antes de mais apagar, limpar, laminar.

Escrever implica e proporciona colocar em ordem o pensamento. Neste sentido, o presente exercício, desde logo, constitui um movimento propício à ordenação do pensamento na direcção que se procura perseguir. Deste *simples* modo, poderá ter início um processo de aproximação à ordem emancipadora, abrindo clareiras onde o caos amorfo tudo dissipa. A complexidade desse processo manifesta-se na impotência de traçar com certezas o *trajecto* que o texto tomará. Procurarei, com disciplina e organização – fundamentais à estruturação de todo o pensamento que procura exprimir-se de forma coerente e lógica sobre um corpo teórico de conhecimento –, encontrar um *caminho* capaz de *alimentar* a inteligência e *estimular* a vontade.

Neste sentido, compreendemos esta redacção como uma oportunidade de análise crítica da prática através da escrita, que permite re-pensar e re-ordenar o estudo, as reflexões e as práticas desenvolvidas durante o Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Este relatório procura, então, evidenciar um re-posicionamento crítico a partir da observação atenta, da participação directa e do contacto com um contexto específico de ensino de nível secundário – os cursos profissionais, nível III, ministrados na Escola Artística e Profissional Árvore. Referências, autores, conversas e leituras de teor diversificado acompanham-me neste processo de construção de uma reflexão dirigida

e amplificada, que se procura orientada, estruturada e pertinente, no seu contributo para um corpo de conhecimento operativo.

O propósito deste estudo centra-se sobre a possibilidade do ensino do Desenho gerar experiências significativas e estruturadoras do *eu,* proporcionando uma *aproximação* ao conhecimento de si, da sua relação consigo próprio, com os outros e com o mundo. Por outro lado, num mundo onde os enunciados visuais são cada vez mais objecto de um estudo aprofundado, parece-nos importante, iniciar os(as) alunos(as) num exercício crítico, analítico e participativo que os dote de instrumentos de desmontagem, aferimento e validação dos mesmos enunciados. Com este intuito, propusemos dois dispositivos – o caderno gráfico e o atlas de imagens – que, no seu conjunto, pretendem incitar, nos discentes, o interesse pelo estabelecimento de relações de proximidade e intimidade com as narrativas imagéticas e sua pensatividade (Silva, 2004). Desta forma, procura-se desencadear a inquietude e o questionamento favoráveis, quer ao estudo de modelos produtores de sentido(s) nos enunciados visuais, quer à investigação das vibrações entre as imagens e destas com os sujeitos.

A estrutura do documento enuncia o propósito que o sustenta, pelo que a sequência de assuntos se organiza de modo a centrar sucessivamente o tema, revelando-o, cada vez mais na sua especificidade. Assim, inicio o relatório com relatos fragmentários acerca do lugar de estágio, deste enquanto tempo que convida a operar deslocamentos de posicionamento, de modo a (re)pensar as práticas docentes e do auditório particular ao qual me dirigi na dupla condição de aluna e docente. É também neste momento introdutório ao estágio curricular na Escola Árvore, que se evocam aspectos, de carácter mais pessoal, de relacionamento com a instituição, professores e estudantes.

Num segundo momento esboça-se uma aproximação ao(s) desenho(s). Partindo da experiência pessoal de aprendizagem do Desenho durante a minha formação académica base, Licenciatura em Arquitectura, na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP); da prática do desenho no processo do projecto de Arquitectura; das leituras, conversas e reflexões iniciadas no 1º ano do MEAV; e, sobretudo, da proximidade com o ensino da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação (DRC) do 1º ano do curso técnico de Desenho Digital 3D, no âmbito do estágio curricular na Escola Artística e Profissional Árvore, procurar-se-á conformar um espaço de proposição em torno das matérias do Desenho e do seu ensino/aprendizagem. Desta forma, encontramos na experiência pessoal não apenas o objecto mas a própria objectivação das preocupações, dos esforços e das fragilidades da prática docente na educação artística e, em particular, no ensino do desenho.

Por último enuncia-se a proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens", enquanto "paradigma estético da forma visual, paradigma epistémico do saber" (Didi-Hubermam, 2011: 14). Na sequência de um crescente interesse sobre a imagem e o seu papel centrípeto no seio da disciplina de Desenho Representação e Comunicação, propus a elaboração de um atlas a partir do arquivo de imagens que serviram de referência às matérias leccionadas no decurso do presente ano lectivo, na referida disciplina. Assiste à elaboração deste atlas de imagens o contexto teórico específico da noção de imagem e de atlas, onde a figura de Aby Warburg recebe particular reconhecimento. Ainda neste capítulo, analisam-se as estratégias consideradas na concepção da proposta, as dificuldades sentidas na sua implementação e as respostas obtidas, sendo elaborado, para cada uma, um breve comentário que, longe de pretender facultar uma interpretação sobre as imagens, procura esboçar algumas linhas auxiliares para uma leitura em sintonia com os pressupostos teóricos elencados.

Do sensível ao inteligível, procura-se mapear, através da imagem e de uma leitura contextualizada, um conjunto de noções centradas no desenho cujos movimentos, pressões ou impressões sirvam o propósito de instaurar um arquivo dinâmico, onde as imagens emergem numa constante ordenação arqueológica, restauradora do sentido original da narrativa imagética.

1.0 FRAGMENTOS DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

1.1 Um lugar de relações

Começando por enquadrar a instituição educativa na qual decorreu o estágio, e sem efectuar uma descrição exaustiva, referimos que o termo *escola* estimula, desde logo, sentidos, afectos e memórias que ultrapassam os limites construídos do espaço, sua caraterização e utilizadores, para se metamorfosear com a identidade de quem a visita ou frequenta. Neste contexto, *a escola* é também possuidora de um determinado carácter que a define e lhe confere alguma distinção relativamente a outros estabelecimentos. Paradoxalmente, moldada por uma conformação arquitectónica, pelas pessoas que a frequentam e pela narrativa histórica da sua acção educativa, *a escola* surge como corpo autónomo com identidade e singularidade capazes de dilatar os predicados universais comuns à generalidade dos edifícios escolares.

Neste sentido, (re)visitar uma escola desperta memórias, vivências e apropriações que poderão orientar futuros desenvolvimentos. Este reencontro com situações análogas poderá permitir formular proposições, identificar situações de risco, precaver constrangimentos e planear modos de acção ajustados a cada circunstância. Uma atenção às relações de semelhança ou dissemelhança poderá permitir agilizar mecanismos de aferimento perante situações que, apesar de insólitas, poderão nem por isso ser novas.

As escolas apresentam relações de similitude na morfologia e organização dos espaços físicos, no modelo de gestão escolar, nas rotinas, nas normas, nas práticas e/ou nas dinâmicas relacionais. No entanto, e apesar de se poderem estabelecer paralelismos a diversos níveis, todas as escolas comportam diferenças. Singularidades resultantes não só da sua inserção num meio social e geográfico particular, como das relações estabelecidas entre os diferentes *actores* da comunidade educativa (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários, Ministério da Educação) e destes com o território escolar[1].

Implantada no centro histórico da cidade do Porto, num edifício de raiz setecentista, a Escola Artística e Profissional Árvore (EAPA) é um estabelecimento de ensino de natureza privada (cooperativa). Vocacionada para a área artística, esta escola ministra cursos profissionais de nível secundário que visam responder às necessidades de formação do tecido

[1] Ao referir *território* escolar pretendo ampliar a noção de espaço físico escolar, considerando não só a morfologia e organização das zonas edificadas e zonas não edificadas da escola e envolvente, mas também os espaços individuais dentro do universo escolar, ou seja, as relações que cada indivíduo estabelece com os espaços, mobiliário e equipamento da escola.

empresarial envolvente.[2] Para além do desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, a EAPA atribui uma grande importância às disciplinas de carácter científico, com o propósito de preparar os(as) alunos(as) que desejam dar continuidade aos estudos no ensino superior.

Contaminada pela minha formação académica e prática profissional em Arquitectura, sinto-me tentada a fazer uma pequena abordagem antropológica em relação aos contextos espaciais da Escola Artística e Profissional Árvore. Assim, com a consciência de que o espaço é um elemento essencial na teoria sociocultural, procuro estabelecer conexões entre a morfologia da *Casa das Virtudes* (edifício erguido na íngreme encosta de Miragaia que, desde finais dos anos noventa, é ocupada exclusivamente pela EAPA) e as práticas e relações sociais da comunidade escolar. As raízes das suas características distintivas poderão residir tanto na capacidade de adaptação a uma edificação preexistente, que absorve dessa envolvente um saber estar, um saber situar-se e um saber abrir-se à cidade, como na própria configuração dos espaços, sua distribuição e limitações métricas. Não apenas a conformação do edifício possui uma densidade histórica, como a sua articulação com a função que desempenha realiza *quadros* de uma invulgar profundidade semântica. Com efeito, as características particulares da *Casa das Virtudes* não só denunciam uma articulação entre forma e função, concretizando uma configuração, organização e apropriação do espaço, como condicionam as redes de interação dos indivíduos que se movimentam nesse lugar[3].

Exemplo disso mesmo são as relações de proximidade entre professores, alunos e funcionários avivadas, no meu entender, pelos encontros casuais entre os referidos *actores* nas entradas da escola e nos espaços públicos em frente à mesma, quer na Rua do Dr. Barbosa de Castro, quer no Passeio das Virtudes. Com frequência, é possível cruzar-se com diferentes pares – professor-aluno, funcionário-aluno ou professor-funcionário – que recorrem aos espaços de transição entre o espaço urbano e o território escolar para realizarem diálogos complementares à prática pedagógica. A observação desses encontros deixa transparecer a

[2] No presente ano lectivo, a EAPA ministra os seguintes cursos profissionais: Técnico de Animação 2D/3D, Técnico Assistente de Conservação e Restauro – variante Pintura; Técnico de Desenho Digital 3D; Técnico de Design de Equipamento; Técnico de Design Gráfico; Técnico de Design de Moda e Técnico de Multimédia. Para além destes cursos vocacionados para a qualificação inicial dos jovens, a EAPA proporciona a requalificação de activos com vista à sua adaptação às novas necessidades de emprego através do curso de Educação e Formação de Adultos de Técnico de Design de Moda. Todos estes cursos conferem a certificação escolar do 12º ano e a qualificação profissional de nível IV. Para mais informação consultar http://www.arvore.pt/paginas/documentosregulamentares.php. 03/05/2012.

[3] O processo de apropriação, interpretação e utilização introduz nos espaços uma dimensão humana, social e cultural que motiva a diferença ao nível dos conceitos de espaço e lugar. Apesar de ambos se encontrarem intrinsecamente ligados e do segundo só existir com o primeiro, o lugar é uma *unidade descontínua* da *realidade única e ampla* do espaço. (Quintais, 2006: 41) A noção de lugar acarreta ordens simbólicas e representacionais dos agentes que mais directamente o produzem e habitam, despertando sentimentos de identidade e de pertença no indivíduo.

diversidade de disposições possíveis nas relações sociais e pedagógicas. Estas podem ter origens e originar (re)presentações muito díspares e determinar ambientes de ensino-aprendizagem, de partilha e de convívio com maior ou menor (re)produtividade, divergência, generosidade, conflito e cumplicidade.

Os primeiros contactos com a Escola Artística e Profissional Árvore deram-se no início do ano lectivo 2011/2012 quando fui recebida pelas professoras cooperantes na minha prática de estágio: Raquel Morais e Sofia Barreira[4]. Esses primeiros encontros colocavam a descoberto a existência de experiências diferentes mas com referências idênticas e áreas de interesse comuns o que, de algum modo, indiciava a possibilidade de se estabelecerem relações de grande cumplicidade dentro e fora do território escolar. Essa possibilidade verificou-se e propiciou tanto a partilha de experiências, conhecimentos e referências, como o confronto de modos de agir diferentes que se articularam e complementaram. Estes cruzamentos de ideias e modos de agir permitiram-me ampliar experiências, dilatar conhecimentos e acrescentar referências, e *obrigaram*-me a *parar* para reflectir e conferir um sentido ao percurso que trilhava. Foi neste contexto de disponibilidade para observar, escutar e pensar (com) o outro, para compreender as suas motivações, convicções e inquietações que procurei descobrir novos modos de pensar, novas perspectivas de olhar *um* contexto de ensino artístico (e profissional) e de o procurar entender.

Os encontros com outros(as) professores(as) e funcionários(as) da escola tiveram lugar em raras conversas na sala de professores, nas zonas comuns de circulação e/ou nos espaços públicos em frente à escola. Com a disponibilidade de tempo fortemente condicionada, não tive muitas oportunidades de convívio, confronto e partilha com os docentes das outras áreas disciplinares. Optei por dedicar o tempo que passei na escola ao trabalho de estruturação e planificação das aulas, à sua componente lectiva, ao apoio pedagógico extra-curricular no âmbito das propostas de compensação ou recuperação de módulos e ao acompanhamento, também extra-curricular, do projecto dinamizado pelo serviço educativo de Serralves "O Quarto: lugar de abrigo, identidade, evasão"[5]. Com o final do ano a aproximar-se, ainda me sentia uma *intrusa*, uma pessoa estranha que facilmente passa despercebida à azáfama escolar. Não tive oportunidade (nem vontade) de contrariar este sentimento e também não posso dizer que esse facto me tenha incomodado. Essa *invisibilidade* permitiu-me observar, movimentar e vivenciar o espaço escolar e as práticas implícitas a partir da posição difusa,

[4] As intervenções de observação, experimentação e reflexão da experiência de estágio circunscreveram-se às disciplinas de desenho leccionadas pelas professoras Sofia Barreira e Joana Araújo. No entanto, coube à professora Raquel Morais o papel de organização e supervisão dos estágios curriculares.

[5] Relativamente a este projecto, ver Anexo_10 | Memória Descritiva do Projecto Escolas/Serralves "Tantos quartos quantos aqueles que o olham".

indefinida, da condição de estagiária. Foi nessa condição que procurei entender as diferentes dimensões das relações entre pessoas, as diversas possibilidades de interpretação e gestão dos programas curriculares e os distintos processos de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, no espaço da sala de aula, a referida condição oculta dá lugar a uma *visibilidade* inevitável. Ali, a minha presença não passa despercebida: sem ser aluna e sem ser professora era uma espécie de duas coisas ou coisa nenhuma. Nesta condição peculiar senti, sobretudo no início do ano lectivo, o incómodo da exposição e o embaraço de não saber que *espaço* (físico e pedagógico) ocupar. Hesitante, experienciei múltiplas situações – aqui, ali, à frente, no fundo da sala, sentada, encostada ou a deambular entre os estiradores – e distintos posicionamentos – estudante, docente, mediador, observador, interventivo, analítico, etc. Indecisa, senti necessidade de analisar e reflectir sobre os propósitos e critérios das propostas de trabalho pensadas e colocadas em prática por outro professor, no sentido de repensar criticamente os meus próprios critérios e encontrar o(s) espaço(s) de observação e de intervenção possível(is). Espaço(s) esse(s) condicionado(s) pelo território escolar, pelo contexto de ensino, pelo programa curricular e pelas relações sociais e pedagógicas com as professoras e os discentes. Por redundante que possa parecer, são estas condicionantes, muitas vezes iguais e tantas vezes diferentes, que tornam única a experiência de estágio.

Com o passar do tempo, o sentimento inicial de constrangimento esbateu-se, a intervenção no acompanhamento do trabalho de aula tornou-se mais fluída, mais espontânea e o entrosamento com os(as) alunos(as) aconteceu. Tornou-se, então, possível o diálogo ponderado e atento às solicitações dos mesmos, aos desafios do programa e às (im)pertinências próprias da abertura ao outro. Assim, surgiam espaços transitáveis de troca de saberes e experiências que, apesar de habituais, se mostravam cada vez mais significativas e necessárias à construção de um campo comum.

Desta dupla articulação, entre as condições de aluna e de professora, espraia-se contudo uma delicada ilusão perspética do olhar que observa. Relembramos que o diálogo antes de se efetivar no outro começa por ser interior e que esta abertura ao outro é a condição necessária tanto para aprender como para ensinar.

1.2 Um tempo de transição

Não é a primeira vez que me encontro na condição de estagiária. No âmbito da minha formação académica e profissional em Arquitectura, foi através de estágios[6] que se deu a *aproximação* às exigências profissionais e institucionais da prática arquitectónica. Através da imersão directa em actividades e contextos reais de trabalho, do confronto e resolução de problemas concretos, e da interacção com outros profissionais que integram as equipas multidisciplinares que acompanham as várias fases de desenvolvimento do projecto, tive a oportunidade de construir uma visão sobre o mundo da arquitectura. Este contacto directo com as actividades, práticas e interacções inerentes ao exercício da arquitectura em espaço laboral, não só favoreceu a pesquisa e reflexão sobre os diferentes campos de acção do ofício de arquitecta(o), como constituiu um momento privilegiado de integração de competências. De entre os ganhos apontados, destacam-se ainda a edificação de uma visão mais integrada e contextualizada da prática profissional e a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer e de agir. Deste modo, as experiências de estágio permitiram-me tomar consciência tanto das exigências, limitações e desafios que a profissão de arquitecta(o) encerra, como das minhas próprias limitações e capacidades de actuação.

Apesar das evidentes diferenças entre as áreas de saber, os programas e as competências do estágio curricular em Arquitectura e do estágio pedagógico em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, reconhecem-se similitudes nos seus objectivos, bem como nas fases de transição e adaptação a uma outra realidade.

Relativamente às semelhanças nos objectivos dos referidos estágios, evidenciam-se a análise de contextos e práticas profissionais, o contacto directo com os desafios, exigências e constrangimentos do exercício profissional e a reflexão sobre as práticas profissionais próprias. Uma resposta a estes propósitos implica, tanto a observação atenta dos espaços, objectos, actividades, procedimentos e sujeitos, como a intervenção activa e a reflexão crítica sobre as diversas experiências. Assim, a proximidade e o envolvimento com o mundo laboral permite, entre outros aspectos, conhecer os seus diferentes *actores,* metodologias de trabalho e dinâmicas relacionais, (re)estruturar aprendizagens, (re)integrar competências e avaliar o seu próprio comportamento com base em padrões de desempenho e/ou a partir de uma selecção de objectivos.

[6] No ano lectivo de 2003/2004, no âmbito do 6º ano da Licenciatura em Arquitectura na FAUP, fiz estágio curricular num gabinete de arquitectura do Porto durante seis meses. Em 2005, fiz novo estágio com duração de um ano no âmbito do processo de admissão à Ordem dos Arquitectos (OA).

No âmbito da formação profissionalizante de professores, a configuração do actual modelo de estágio propõe as dimensões investigativas e reflexivas *da* e *na* acção profissional como processo de formação. Segundo esta perspectiva, o lugar de observador é ocupado, na maior parte do tempo, pelo(a) estagiário(a) que deve, não só analisar as práticas profissionais docentes em contextos escolares específicos, como reflectir sobre a sua própria experiência de aproximação ao ofício de professor(a). Ao contrário de anteriores modelos de formação que colocavam a ênfase na acção em contexto de aula – no modo como organiza e gere os tempos lectivos, como interpreta e aplica os conteúdos curriculares – este modelo procura promover e avaliar as "competências epistemológicas"[7] (Pérez Gómez, cit. in Zabalza, 1994: 66), valorizando a reflexão teórica empreendida durante o tempo de estágio. Reflexão essa que não se limita a descrever fenómenos resultantes do exercício de observação, nem a enumerar a(s) experiência(s) de participação e intervenção mas que, ao convocar as várias dimensões, procura estabelecer articulações entre a prática e o discurso do sujeito-estagiário e deste com as práticas e os discursos de outros sujeitos-professores-investigadores. Uma reflexão que promove a investigação, a confrontação e a transformação de saberes e experiências, incentivando o(a) estagiário(a) a ensaiar "movimentações e reposicionamentos constantes perante as suas convicções, num jogo de perpétuas dobras de evoluções e involuções, fluxos que vão sempre no sentido de uma auto-reflexão" (Jesus, 2011: 108).

Trata-se, então, de um processo de transformação permanente através da "reflexão-na-acção"[8] (Schön, 1983 e 1992) que configura uma disposição eminente de procura e questionamento constante. Esta metodologia do aprender a fazer (re)fazendo e (re)pensando convida a operar deslocamentos de posicionamento, de modo a (re)pensar as práticas e a proceder ao (re)ajustamento progressivo das mesmas. Acredita-se que será através de um contínuo (re)fazer e (re)pensar, sustentado por práticas de investigação, que permitirá a construção de uma identidade profissional estruturada.

Ora, nesta configuração, o(a) estagiário(a) tem a responsabilidade e o poder (ainda que condicionado) de delimitar o seu campo de acção/investigação, definir o objecto da sua reflexão e negociar posicionamentos, propostas de trabalho e instrumentos de registo da experiência. Neste sentido, o período inicial do estágio constitui, não só um tempo de

[7] "No fundo de tudo isto está subjacente, como marco conceptual e como marco axiológico e propositivo, a necessidade de nos aproximarmos daquilo a que Pérez Gómez (1984) chamou competência epistemológica, que implica um modelo de professor como o profissional que utiliza de maneira sistemática procedimentos de indagação, que é capaz de manejar os resultados das investigações aplicáveis à sua actividade e que é capaz de converter-se, ele próprio, em investigador da sua prática." (Zabalza, 1994: 66)

[8] Schön desenvolve este conceito desdobrado em três dimensões: *reflexão na acção*, *reflexão sobre a acção* e *reflexão sobre a reflexão na acção*, no sentido em que a profissinalidade docente se constrói na prática reflexiva que se exerce, não só *durante* e *depois* da aula, como através da análise retrospectiva da *reflexão-na-acção*. (Schön, 1983 e 1992)

adaptação/adequação ao novo contexto escolar e à condição de estagiário(a), como uma fase para tactear/estudar os diferentes *actores* e identificar prioridades, oportunidades e riscos. O conhecimento destas variáveis tornar-se-á importante no processo de negociação da posição que pretende ocupar. Contudo, importa referir que esta negociação não se efectua apenas entre o(a) estagiário(a) e o(a) professor(a) cooperante. Ela depende também do contexto de ensino, das políticas educativas, dos programas curriculares, dos interesses dos(as) alunos(as), do território escolar, do *ethos* da escola, assim como das dinâmicas relacionais entre estagiário(a), docentes e discentes.

Enquanto estagiária, procurei ensaiar um posicionamento dialéctico de aproximação e distanciamento simultâneo em relação à experiência vivida na Escola Artística e Profissional Árvore. Essa posição *diatópica* entre a vontade de me entrosar com a complexidade inerente à prática docente e a necessidade de me afastar em relação aos lugares de conforto, aos hábitos e convicções foi relevante na procura de sentidos para além das imposições do imediato.

Foi nessa condição transitória e transitável, que fui adquirindo uma visibilidade de mim mesma, que me permitiu ver-me ali onde sou ausente (Foucault, 1986: 3), no exercício da transposição da sua impossibilidade. Será esta, possivelmente, a construção mais exigente: aferir sobre a auto-construção do sujeito num diálogo ímpar onde as imagens se fundem e confundem naquele que observa enquanto é observado e que se descobre num lugar que ainda não é o seu.

Foi através desta correspondência e deste reconhecimento – no convívio das imagens – que fui adquirindo alguma auto-confiança capaz de dissipar as próprias fragilidades e dirigir a atenção para o auditório (*pathos*)[9]. Libertar a atenção que reservava para mim para a colocar ao serviço dos outros foi um exercício de viragem, de reposicionamento e de abertura ao outro, em vez de um sucessivo centramento sobre si. Adquire assim predominância tudo aquilo que é exterior ao sujeito-estagiário.

[9] A referência a um elemento da cadeia *ethos/pathos/logos*, ou seja, orador/público/linguagem tem a dupla intenção de anunciar o interesse em analisar o *meu* auditório da experiência de estágio e de aludir à necessidade de, na prática docente, prestar uma *atenção dirigida* aos discentes.

1.3 Um auditório particular

O meu interesse pessoal pela área disciplinar do Desenho e a minha proximidade profissional aos processos projectuais e construtivos de Arquitectura foram determinantes para a definição do curso, disciplina e turma onde desenvolvi as propostas didácticas da actividade de estágio: a turma de 1º ano do curso técnico de Desenho Digital 3D[10] (1ºDD) no âmbito da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação. Esta definição precoce do espaço de intervenção principal da minha experiência de estágio revelou-se necessária porque encontravam-se, na Escola Artística e Profissional Árvore, mais três alunas-estagiárias do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário interessadas em desenvolver práticas pedagógicas no campo disciplinar do Desenho, sendo prudente precaver a confluência de propostas de trabalho apresentadas por *alunas-professoras* numa mesma turma. Assim, procurou-se o entendimento em relação a uma distribuição equilibrada das actividades de estágio pelas turmas de Desenho e Comunicação Visual (1º e 2º anos do curso técnico de Design Gráfico) e de Desenho de Representação e Comunicação (1º ano do curso técnico de Desenho Digital 3D) leccionadas pelas professoras Sofia Barreira e Joana Araújo[11].

Apesar desta definição do *meu* espaço de intervenção, não me senti inibida em adoptar uma atitude observadora e participante nas aulas de Desenho e Comunicação Visual das turmas atribuídas às colegas que se descobriram, como eu, na condição de estagiárias. Neste sentido, procurei conhecer o programa curricular da disciplina e entender os intenções e os critérios das propostas que se propunham a desenvolver com os(as) alunos(as) do curso profissional de Design Gráfico. Prestei atenção quer à forma como apresentavam as suas propostas e enunciavam a metodologia de trabalho, quer ao modo como geriam o acompanhamento da execução dos exercícios e analisavam os resultados. Assim, tive a possibilidade de observar diferentes processos de ensino/aprendizagem, ritmos de trabalho, entendimentos particulares do desenho, relações pedagógicas e actuar noutros contextos de ensino, ampliando saberes e experiências.

[10] No âmbito da revisão curricular do ensino profissional e da racionalização da oferta formativa, em 2006 foi criado e aprovado, pela Portaria nº 1281/2006 de 21 de Novembro, o curso técnico de Design Digital 3D para substituir o anterior curso técnico de Desenhador Projectista.

[11] A professora Sofia Barreira esteve a leccionar, no presente ano lectivo, as disciplinas Desenho e Comunicação Visual e Desenho de Representação e Comunicação em substituição da professora Joana Araújo que, por motivos de saúde, esteve de *baixa médica* (Certificado de Incapacidade Temporária) até finais de Março. Aquando do seu retorno à prática profissional, o Conselho Pedagógico decidiu manter a professora Sofia Barreira em funções, constituindo um par pedagógico.

Provavelmente devido ao conhecimento prévio de que estas aulas de Desenho e Comunicação Visual não seriam o *meu* espaço de intervenção, não consegui deixar de me sentir deslocada, uma intrusa naquelas aulas. Pensei que no decorrer do estágio, com a participação nos processos de ensino e a interacção com os discentes, fosse possível construir um sentimento de pertença em relação àqueles contextos de aprendizagem. No entanto, a sensação de *deslocamento* não só perdurou até ao final da experiência de estágio, como se ampliou com o passar do tempo. Aquele espaço continuava a não me *pertencer*.

Já no âmbito das aulas de Desenho de Representação e Comunicação do 1ºDD, a situação foi muito diferente, diria até antagónica. Desde muito cedo que me senti comprometida com o êxito dos processos de ensino/aprendizagem. Mesmo quando as aulas eram estruturadas e dinamizadas pela(s) professora(s) da disciplina, sentia-me implicada no (in)sucesso das estratégias adoptadas e na natureza dos resultados obtidos. A minha familiaridade com os conteúdos e objectivos da disciplina[12] permitiu que, facilmente, compreendesse os propósitos e critérios das propostas de trabalho e pudesse cooperar no acompanhamento da execução das mesmas, envolvendo-me na busca de alternativas para superar dificuldades, medos e hesitações. Envolvimento esse que teve expressão a vários níveis. Assim, procurei expor, no final de cada aula, as minhas observações (o que tinha ou não resultado, quais os alunos que demonstravam dificuldades, bloqueios, etc.) e debate-las com a(s) professora(s) da disciplina, criando assim o hábito de tornar as análises individuais objecto de partilha e discussão. Colaborei tanto no planeamento, concepção e preparação das aulas, como em todas as fases de avaliação. E, aquando do desenvolvimento do projecto para a Prova de Avaliação Final (PAF)[13], ao verificar a necessidade de prolongar o apoio pedagógico para além do término das aulas de Desenho de Representação e Comunicação (e do tempo de estágio), disponibilizei-me a fazê-lo até a apresentação final em Junho.

Ora, este meu esforço de envolvimento e disponibilidade, de certo modo, é justificado pela relação empática criada com os alunos do 1ºDD e as professoras da disciplina. Relação essa gerada durante a experiência de estágio e proporcionada pelo desenho, mediante uma empatia (em+*pathos*) capaz de veicular a troca de ideias, conhecimentos e interesses. Uma

[12] As semelhanças deste programa curricular de Desenho de Representação e Comunicação (leccionada na EAPA) em relação ao programa de Desenho I, que frequentei na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, são muitas, justificando a minha familiaridade com os conteúdos e objectivos da referida disciplina.

[13] A Prova de Avaliação Final (PAF) consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um conjunto de exercícios teórico-práticos, baseados nas actividades do perfil de competências visado. Esta prova é realizada no 1º e 2º anos do curso e a nota final contribuirá em 5%, relativo ao 1º ano, e em 10%, relativo ao 2º ano, para a nota final na Prova de Aptidão Profissional no 3º ano do curso. No 1º ano do curso técnico de Desenho Digital 3D o trabalho assume as características de um projecto individual de concepção, desenvolvimento e comunicação do desenho de uma habitação unifamiliar, incluindo um anexo para a prática profissional, e musealização de uma ruína. (ver Anexo_5 | Regulamento Interno da Regulamento Interno da Prova de Avaliação Final do 1º ano do Curso Técnico de Desenho Digital 3D, 2011/2012)

identificação, uma afinidade capaz de fazer o auditório aderir ao enunciado (*logos*): o Desenho de Representação e Comunicação. Porquê esta *sintonia* com os discentes desta disciplina? Qual o motivo desta compreensão mútua? E com as professoras de Desenho, o que nos aproxima para além do sentido de cooperação? Comecemos pelas razões que encontro para justificar este estado de empatia com os(as) alunos(as).

Entendo que a posição fronteiriça[14] própria da condição de estagiária – entre os ofícios de aluna e professora – constitui, por si só, um factor de aproximação ao *território* ocupado pelos estudantes. Nesse lugar difícil de determinar e permeável de estagiária, convoco e recupero continuamente as minhas experiências de aluna para procurar uma aproximação possível à realidade com que me confronto. Do mesmo modo, invoco uma consciência crescente das possibilidades do ensino do desenho. Estas convocatórias permitem-me antever dificuldades, medos e hesitações e precaver constrangimentos, facilitando a interpretação e tradução das acções e representações dos discentes. Por outro lado, enquanto estagiária é como aluna que me revejo em muitas das matérias escolares e isso, provavelmente, transparece em algumas das minhas posturas e actos, nomeadamente na predisposição para a *escuta* e para *pensar com o outro*.

Tal como estes(as) alunos(as) procuram, nos *tempos iniciais* de aproximação à Escola Artística e Profissional Árvore, (re)adaptar-se a um novo estabelecimento escolar, a uma modalidade de ensino diferente e (re)integrar-se numa outra comunidade, também eu procuro (re)conhecer espaços, regras, rotinas, práticas e dinâmicas relacionais. À semelhança deles, vivo os tumultos e inseguranças de uma fase de adaptação. Neste aspecto, a transição – dos(as) alunos(as) para o ensino profissional e minha para uma docência profissionalizada – constitui uma "mudança de contexto social e gera, nos actores, um sentimento de 'começar de novo', implicando um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações" (Abrantes, 2005: 28). Assim, o confronto com um novo cenário de interacção estimula, não só a separação com o estatuto social anterior, como a procura de uma construção identitária, afigurando-se um significativo potencial emancipatório. Tanto eu como a maioria dos(as) alunos(as) do 1ºDD[15], reinventamo-nos no sentido de potenciar as representações de futuro que procuramos perseguir.

[14] A fronteira é, por essência, o lugar onde a separação entre territórios se mostra mais difícil de determinar que implica um nível relacional. Neste sentido, a noção de fronteira sugere uma dimensão permeável ou porosa, que possibilita permutas de sentidos múltiplos.

[15] Refiro a maioria porque durante a experiência de estágio vi-me confrontada com alguns casos de inadaptação ou desajustamento em relação ao curso, ao modelo de ensino e/ou à turma. Nas conversas informais durante as aulas, apercebi-me que, para alguns alunos(as), o facto de estarem a frequentar aquela escola ou aquele curso não resultava, necessariamente, de uma (primeira) escolha. Algumas inscrições derivam da ruptura com a cultura

Uma outra razão para o entendimento empático com os discentes reside na existência de um campo comum de interesse: a arquitectura. Sendo o curso técnico de Desenho Digital 3D uma formação profissional que intenta qualificar jovens "para a utilização de ferramentas de computação gráfica na execução de projectos de arquitectura e urbanismo e na criação de ambientes/elementos"[16], os alunos, na generalidade, demonstram curiosidade pelo conhecimento tecnológico, construtivo e projectual relacionado com as referidas áreas. Neste sentido, partilhamos com frequência aprendizagens, experiências e referências relacionadas com os processos de projectação e construção próprios da arquitectura.

Nesta alusão às relações empáticas com o auditório particular de Desenho de Representação e Comunicação, não posso deixar de incluir as professoras Sofia Barreira e Joana Araújo, que me introduziram na aprendizagem didáctica dos conteúdos e das estratégias de ensino da referida disciplina. Como plataforma comum, possuíamos o sentido crítico sobre os princípios e as hipóteses de descobrir, no desenho e através dele, uma origem lógica reveladora do seu sentido, do seu valor e da sua importância objectiva. A partilha do interesse pelas diferentes dimensões do ensino do desenho indiciava uma leitura epistémica sobre a possibilidade de fazer surgir um corpo de conhecimento através do desenho, da sua prática, do seu saber, do rasto que o seu movimento anima e da hipótese de fazer emergir um ser do sensível.

Apesar desta proximidade, naturalmente existem diferenças no entendimento pessoal sobre as possibilidades pedagógicas do ensino/aprendizagem das Artes Visuais em geral e do Desenho em particular, ao nível do ensino Secundário. Dissemelhanças essas que resultam, não só do contexto, do entendimento e do tempo das aprendizagens de cada qual, como do(s) sentido(s) que atribuímos às mesmas. Influem também para diferenciar os nossos posicionamentos, as referências, as leituras, os interesses, as incertezas e as convicções pessoais que acumulamos e transportamos para as nossas práticas profissionais. Adivinha-se, então, um *afastamento* natural daqueles que, ainda que percorram caminhos idênticos, experienciam vivências únicas às quais conferem significados particulares.

É na construção de uma manta de similaridades e diferenças de conhecimentos, motivações, interrogações, hesitações e convicções que moldamos a percepção da(s) realidade(s), ampliamos a lucidez e dilatamos o conhecimento. Se a experiência de estágio se revelou formadora para mim, ficou a devê-lo à predisposição para exercitar um "olhar próximo e implicado" (Correia, 2001) *das* e *nas* aulas, actividades e projectos que observei, participei e

escolar mais académica, de dificuldades económicas ou da *sobrelotação* de outros cursos profissionais devido à procura massiva.

[16] http://www.arvore.pt/paginas/digital.php, consultado em 30/05/2012.

dinamizei na Escola Artística e Profissional Árvore com a turma de 1º ano do curso técnico de Desenho Digital 3D, no âmbito da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação. No entanto, e apesar de cultivar a proximidade e a implicação nas diversas práticas pedagógicas ensaiadas com a referida turma, procurei, através da reflexão contínua e de anotações pontuais, "alcançar uma certa distância da acção, e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva" (Zabalza, 2004: 136). Melhor ainda em *contra-perspectiva*, ou seja, se a perspectiva se associa a uma certa deformação própria daquele que se mistura com "as coisas", a axonometria revela esse plano anorgânico que promove um afastamento, um hiato da razão capaz de nos afastar *das coisas*. Em suma, é a diferença entre um olhar cónico e um olhar ortográfico. Daí a necessidade de desejarmos o infinito, de operarmos um afastamento suficientemente esclarecedor, de ensaiarmos esse movimento pendular que nos faz transitar entre o *meio* e dele nos retira para, assim, nos vermos num sítio onde não estamos.

2.0 APROXIMAÇÕES AO DESENHO

Por vezes, pode ocorrer que a melhor forma para nos situarmos perante determinada realização, objectiva ou intelectual, convide a um olhar atento sobre nós próprios. Um tal percurso etnográfico, não deixa de ser um momento propício à descoberta de recantos que, apesar de habituais, por vezes se mostram inéditos. Assim, através de um exercício de memória auto-reflexivo acerca do percurso pessoal de aproximação ao Desenho, procura-se observar e analisar, neste capítulo, a forma como as diferentes aprendizagens e práticas se contaminam, potenciam e constrangem.

2.1 Da aprendizagem do Desenho na FAUP

Nesta aproximação aos momentos de aprendizagem do Desenho na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP)[17], procura-se recordar dificuldades e rever conteúdos, procedimentos e métodos deste campo disciplinar. Este propósito é condicionado, quer pela distância temporal e cognitiva que me separa desse tempo de discente do curso de Arquitectura, quer pelo surgimento de novas motivações que me aproximam do desenho, agora que já não interessa apenas aprender a desenhar, mas também aprender a ensinar a desenhar. Este novo interesse é determinante e determinador do modo como me revejo perante o processo de aprendizagem do Desenho decorrido durante a licenciatura em Arquitectura.

Para melhor enquadrar a minha iniciação às matérias do Desenho, importa referir que a minha passagem pelo ensino secundário, enquanto aluna, decorreu antes do reajuste curricular que promoveu o Desenho a disciplina estruturante do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Neste sentido, o contacto com o desenho no ensino secundário foi-me proporcionado pelas disciplinas de Oficina de Artes e Materiais e Técnicas de Expressão Plástica, através de uma experimentação oficinal que atribuía muita importância aos processos de natureza subjectiva (criatividade, imaginação, auto-expressão), ainda que sem a profundidade e o rigor conceptual e operativo da criação artística. O meu actual conhecimento sobre este campo disciplinar, leva-me a considerar insuficiente o tempo dedicado, então, a

[17] Na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, o ensino do desenho é ministrado nos dois primeiros anos da licenciatura. Enquanto aluna da mesma, frequentei a disciplina de Desenho I (1º ano) e Desenho da Arquitectura (2º ano) nos anos lectivos 1998/1999 e 1999/2000, respectivamente.

fornecer bases de desenho apoiadas na formação teórica sólida e em aspectos instrumentais e técnicos.

Talvez por isso (ou talvez não), enquanto estudante de Arquitectura encontrei várias dificuldades no contacto com o universo do desenho, nomeadamente no entendimento dos conteúdos programáticos, na assunção instrumental e técnica e no desenvolvimento de uma consciência operativa *do* e *no* desenho. Dificuldades igualmente sentidas por uma elevada percentagem de colegas (alunos), razão pela qual atribuo, este fenómeno, às diferenças de objectivos, metodologias e didácticas entre o ensino secundário e a formação universitária, neste campo disciplinar.

Foi com um surpreendente e provocante exercício que se deu início, no 1º ano, à disciplina de Desenho I. O desafio consistia em desenhar e descrever, por escrito, o retrato de um colega. Iniciava-se assim uma experiência de auto-exposição e de conhecimento mútuo na emergência da representação. A análise do conjunto dos desenhos permitiu, da parte dos(as) alunos(as), a consciência do nível de operatividade do desenho no enquadramento geral da turma. Da parte dos professores, o exercício era sintomático, servindo de referência sobre as capacidades iniciais dos discentes e as suas múltiplas dificuldades na utilização dos elementos de registo gráfico e plástico, na tradução dos fenómenos formais e no domínio dos procedimentos.

A aprendizagem do desenho na FAUP está assente na problemática de *como* desenhar, pondo em prática uma consideração muito particular sobre os modos de ver e de fazer. "Desenhar o que se vê, não o que se sabe" foi o mote de trabalho das primeiras aulas, aplicado aos quatro temas gerais: o objecto, o espaço interno, a paisagem e o corpo humano. Ao promover o conhecimento e a representação do mundo visível e do universo mental através do registo gráfico manual, a disciplina de Desenho I procura desenvolver a capacidade de observação, o conhecimento e o domínio dos elementos que constituem o acto do desenho e a sensibilidade aos valores plásticos e estéticos, nos vários níveis operativos, perceptivos e teóricos. Criar condições para que o(a) estudante possa enfrentar o acto de projectar com espontaneidade e consciência, estimular a presença da componente simbólica e poética no interior da metodologia do projecto e fomentar a satisfação e o conhecimento da necessidade e do prazer da representação são, ainda, objectivos gerais desta disciplina que se dedica, essencialmente, às questões propedêuticas do desenho[18].

A iniciação à prática do desenho a partir da observação, interpretação e representação do mundo visível revelou ser uma forma eficaz de excitar a percepção visual e de

[18] Sobre os conteúdos e os objectivos do programa da disciplina de Desenho I, consultar VIEIRA, Joaquim (1994). *Relatório da disciplina de Desenho I. Desenho do Natural*. Porto: FAUP.

consciencializar os gestos, os ritmos de trabalho, as posturas, as atitudes, as técnicas e a influência deste conjunto de procedimentos e comportamentos no trabalho de cada um. Através de um progressivo aprofundamento técnico, conceptual e metodológico foi possível sistematizar experiências, conhecimentos e processos de trabalho.

Com a aproximação do final do ano lectivo, a orientação restritiva de tarefas e ordens de trabalho, que solicita respostas objectivas no domínio dos instrumentos e procedimentos, cede espaço a uma "orientação livre"[19], no sentido de transferir para o(a) estudante a responsabilidade pela gestão do trabalho pessoal. Neste sentido, a etapa dos percursos urbanos[20] oferece ao discente

> "a possibilidade de se posicionar globalmente perante a realidade arquitectónica, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos nas fases anteriores e desenvolvendo uma maior consciência dos fenómenos da arquitectura, do desenho, e do conhecimento e fruição da realidade" (Vieira, 1994: 49).

Os receios e as aflições das primeiras aulas (de desenho na FAUP) acabam por se neutralizar face ao empenho e persistência na superação das dificuldades, de tal modo que, passados estes anos, a memória de um percurso difícil de aprendizagem, dá lugar à recordação de experiências invulgares.

O valor e o(s) significado(s) do desenho como elemento estruturante das acções de projecto adquirem um papel preponderante na FAUP. O projecto *surge* na mente e corporiza-se no papel através de um estimulante diálogo do pensamento com as suas imagens: *o processo*. Desta forma, o desenho adquire uma importância vital enquanto ferramenta de análise, concepção e comunicação de formas e ideias. É pelo desenho que se equacionam as soluções e que se pode tomar consciência das preocupações, dos problemas e das hesitações que fizeram parte dos processos de criação de formas e de espaços.

Cabe ao ensino do Desenho da Arquitectura relevar, no 2º ano, aspectos específicos da relação de cumplicidade do desenho com o projecto. O programa desta disciplina, ao incidir sobre a análise, a produção e o estudo das relações complementares entre o desenho e o projecto, procura questionar e aprofundar os processos e as atitudes, instrumentais e mentais,

---

[19] Expressão utilizada pelo Professor Pintor Vítor Silva, coordenador da disciplina de Desenho da Arquitectura, ao referir-se ao processo de ensino que abre o campo das opções e das decisões pessoais do(a) aluno(a), permitindo respostas subjectivas no âmbito da reflexão e da expressão individual.

[20] A etapa dos percursos urbanos corresponde ao desenvolvimento da última fase do processo de aprendizagem de Desenho I e consiste na realização de exercícios de representação de dois "fragmentos" da cidade (praça, quarteirão, rua). A particularidade desta fase reside na valorização e responsabilização do aluno pela escolha das imagens, da sua sequência, das técnicas e dos procedimentos. A título de exemplo, no ano lectivo em que frequentei Desenho I, os temas dos percursos foram a Praça Carlos Alberto e a Escadaria dos Guindais. A realização de um ponto de situação entre os dois percursos serviu para reorientar e esclarecer os objectivos do trabalho.

inerentes à produção de imagens generativas do projecto. Segundo um processo de ensino/aprendizagem que considera o tempo de olhar, de ver e de analisar as imagens do real para depois se dedicar a rever e a pensar as imagens que a sua prática suscita e cria, o(a) aluno(a) é conduzido(a) a ensaiar a produção de imagens do real, imagens do desenho e imagens da imaginação e da concepção arquitectural. A última matéria de estudo prende-se com as potencialidades do desenho na comunicação formal e/ou expressiva do projecto[21]. Deste modo, conclui-se um percurso consequente que pretende desenvolver a aptidão para fazer, pensar e comunicar *com* e *através* do desenho.

A definição precisa dos conteúdos e dos objectivos dos exercícios, o acompanhamento contínuo e individual do(a) aluno(a) e os processos colectivos de comparação e de discussão dos trabalhos são aspectos comuns às duas disciplinas específicas de ensino do desenho na FAUP: Desenho I e Desenho da Arquitectura.

Com incidências instrumentais complementares, ainda que diferenciadas, o âmbito do desenho é mobilizado por quase todas as disciplinas do curso, na medida em que o exercício e a aplicação do desenho são requeridos em disciplinas tão diferentes como a Construção, a História ou a Geografia. No entanto, é no Projecto que o desenho tem uma importância fundamental. Aqui o desenho permite colocar hipóteses, testar soluções e dar forma à utopia, numa sequência de formações e informações gradualmente aprofundadas e esclarecidas. "O desenho é um modo de compreender o que não existe, um modo de supor o inexistente, o virtual e o possível" (Silva, 2002: s/p). Neste sentido, o processo de desenho funde-se com o processo de projecto. Muito mais que uma separação disciplinar, aquilo que se aprende na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto e que a torna, de algum modo, única no seu modo de dar a conhecer é, precisamente, a estreita proximidade entre o desenho e o projecto. Transmite-se, portanto, um processo que envolve o desenho e o projecto na procura e na construção do(s) sentido(s) da arquitectura.

[21] Sobre os conteúdos e os objectivos do programa da disciplina de Desenho da Arquitectura, consultar SILVA, Vítor (2002). *Relatório da disciplina de Desenho da Arquitectura*. Porto: FAUP.

2.2 Da prática do desenho no projecto de Arquitectura

Entre os(as) arquitectos(as), é vulgar o emprego da palavra desenho referindo-se a distintos contextos da actividade projectual. Ou por uma certa indiferença indisciplinar ou por uma sobreposição de domínios, desenho e projecto muitas vezes soam ao mesmo, definem uma certa maneira de reflectir, de visualizar utopias, de construir realidades. Facilmente se verifica que a palavra desenho pode ser substituída por projecto sem que o sentido essencial do que se pretende comunicar se altere substancialmente. Porém, a questão primordial, neste texto, não é a de definir domínios autónomos, mas perceber que o desenho e o projecto se complementam. Ora, da minha experiência do projecto de Arquitectura verifico, por um lado, que o desenho, não só estabelece a possibilidade de comunicação e entendimento, como é um exercício catalisador e propulsor de criatividade na prática projectual; por outro lado, que o projecto pode ser motivo para as mais diversas incursões no âmbito artístico do desenho.

É prática comum à maioria dos arquitectos, o recurso ao desenho para criar, projectar e compreender a arquitectura, destacando Siza Vieira e Souto Moura pelo uso exímio do esquisso no processo projectual. Os seus cadernos adquirem um carácter *confessional*, pelo fluir de registos que estimulam o pensamento, constituindo um método de aproximação ao projecto. Já os projectos *New Babylon* (1956-1974) de Constant Nieuwenhuys, *Little Universe* (1979) de Daniel Libeskind ou *Way Out West-Berlin* (1988) de Peter Cook motivaram os seus autores/arquitectos a entrarem na esfera artística do desenho.

Pensar o projecto em Arquitectura implica experimentar o espaço, sentir as suas proporções e representar as respectivas imagens. Este pensar materializa-se em desenhos de representação capazes de se tornarem meio de concepção e comunicação dos momentos transformadores do projecto e, como tal, fulcro do desenvolvimento de ideias, conceitos e intenções. Assim, é pelo desenho que o(a) arquitecto(a) analisa a(s) realidade(s), equaciona as soluções e pode tomar consciência das preocupações, dos problemas e das hesitações que fizeram (ou fazem) parte do projecto. É este carácter formativo e investigativo que faz do exercício do desenho um tempo/espaço privilegiado para aferir a validade das ideias, dos conceitos e das intenções, fundamentando as decisões no desenvolvimento projectual. Neste sentido, torna-se necessário, não só o domínio prático dos instrumentos da representação, mas também a assunção da consciência operativa do desenho enquanto ferramenta de análise, criação e aferição.

No entanto, a operatividade do desenho não se verifica apenas no saber desenhar. Por vezes, o desenho aprisiona o sujeito nos seus movimentos, torna-se enganador e uma falsa questão, assistindo-se à própria mutilação do pensar. O exercício do desenho na prática

projectual é, sobretudo, um exercício da razão, mesmo que informado, a cada momento, nos seus múltiplos aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos e sensíveis. A sua gestualidade expressa a construção do pensar e é ela própria objecto do pensamento. Por conseguinte, é frequente que os desenhos realizados durante a concepção arquitectónica, antes ainda de serem de comunicação intencional, sejam um desencadear de *acidentes gráficos*, feitos apenas para que a mão e a mente se organizem no sentido de uma procura ainda indefinida, incerta. Estes registos servem, essencialmente, para *desbloquear* o pensamento e entusiasmar a própria pessoa que projecta.

Pensar a proximidade do desenho com o projecto implica reflectir sobre os vários modos de desenho – esquisso, esboço, contorno e detalhe – (Vieira, 1994) e sistemas de representação (projecções ortogonais e perpectivas) que servem as distintas fases do processo de projecto. Contudo, torna-se necessário dizer que não se ambiciona caracterizar, neste texto, os diferentes modos e sistemas, nem estabelecer uma ordem de actuação destes na prática projectual. Ao contrário, salienta-se que os modos e os sistemas se sucedem numa ordem imprevista e numa articulação constante, no sentido de responder aos desafios do projecto. Como Ana Leonor Rodrigues nos refere, "para 'ver' um arquitecto a pensar, é necessário olhar para os seus desenhos ou, até, vê-lo desenhar" (2000: 126).

Pela proximidade que estabelece com o pensamento, o esquisso é o modo de representação que melhor serve a vontade em definir, em encontrar uma configuração (do espaço, dos volumes, dos planos) ajustada às solicitações do projecto. É um movimento de problematização que permite o divagar descomprometido e a procura constante, onde as imagens, por vezes, premeiam realidades equívocas e pouco explícitas, uma vez que o processo que as origina é marcado por uma diversidade de estímulos e de razões nem sempre lógicas. Na minha prática projectual, procuro que o pensar *com* e *através* do esquisso acompanhe todo o processo de projecto, sempre que a dúvida se instala ou que novas hipóteses se mostram possíveis. É, por esta razão, um espaço (essencial) do devir do projecto, em que o pensamento opera de um modo mais nítido e transparente, revelando toda a complexidade e hierarquia de interrogações que o assolam. Instaura-se, deste modo, no projecto, um processo aleatório de superação da ordem estabelecida para a reinventar através do registo gráfico. Vegetal sobre vegetal, sobrepõem-se desenhos num modelo autófago[22], onde as imagens se sucedem numa ordem imprevista, movida pela vontade em conhecer a

[22] A ideia subjacente ao entendimento do desenho como modelo autófago do conhecimento compreende o desenho como consequência e consequente nos movimentos do seu actuar. Assim, a acção é ao mesmo tempo gerada e geradora de nova acção. Deste modo, as imagens sucedem-se ininterruptamente no espaço mental e real daquele que as pensa ou que é afectado por elas. É esta a propriedade viciada e viciosa que caracteriza a dinâmica das imagens e a sua vivência propícia na esfera peculiar do projecto.

forma capaz de cristalizar o conjunto de premissas que constituem os princípios ideológicos do projecto.

Embora o pensar arquitectónico se estabeleça privilegiadamente no modo de esquisso, para a sua comunicação, é usual submeter-se estes desenhos mais *desviantes* a representações mais *normativas, tais como*: desenho técnico, maquete, modelação tridimensional assistida (CAD) e fotomontagem. Neste sentido, o desenho técnico apresenta-se como ferramenta vantajosa para a tradução e interpretação das intenções do projecto, com recurso a símbolos e convenções: legendas, traços, escalas, cotas, formatos e sistemas de representação. São estas normalizações que, no cruzamento dos vários modelos representativos – plantas, cortes, alçados, perspectivas, axonometrias, modelações tridimensionais em computador, fotomontagens –, permitem o entendimento e a *eficácia* comunicativa entre o(a) arquitecto(a) e a(s) equipa(s) responsável(is) pela execução do projecto.

Os modelos reais à escala são também instrumentos de aferimento das opções projectuais. De facto, permitem uma proximidade bastante acentuada com aquilo que está a ser pensado, apresentando-se como modelos igualmente generativos das configurações do projecto. O critério de escolha da escala da maquete é o da sua adequação à escala das interrogações para as quais se procura uma resposta. Aliás, o conceito de escala é uma noção essencial à representação e ao pensar do espaço. Tanto na construção de maquetes, como no uso dos sistemas de representação,

> "o domínio da escala no representado corresponde à verificação de que o real se percepciona sempre na sua verdadeira dimensão, a da relação directa do corpo com o espaço, embora afectada pela organização e correspondente morfologia deste e pelos modos de ver e pensar daquele" (Carneiro, 1994: 99).

Depreendo, da minha prática profissional na arquitectura, uma tendência para os sistemas de tratamento informático se assumirem como espaços privilegiados de clarividência. Para além de apresentarem uma plataforma rigorosa de desenho bidimensional de elevada complexidade, são um instrumento promissor para a simulação tridimensional. Neste sentido, apresentam-se como possibilidade ou alternativa para pensar a arquitectura e as imagens do projecto. Nada como entrar num gabinete de arquitectura para, desde logo, perceber o protagonismo destes sistemas e tomar consciência de como a prática projectual é, (especialmente) hoje, feita com imagens (a partir de imagens, para ser imagem).

Num momento em que a Arquitectura se abre a novos paradigmas – e a disciplina perde autonomia e fronteiras; em que a regulamentação e a competitividade do mercado se

traduz na redução do tempo de pensar/desenhar o projecto; e em que essa redução de tempo se repercute, com frequência, no esvaziamento da acção gráfica gestual *desnecessária*[23] –, cabe ao desenho fazer valer os seus múltiplos mecanismos e modos de actuar de forma a devolver, com a devida contemporaneidade, a pertinência do gesto enquanto momento íntimo para um contacto pessoal com as operações generativas do projecto. Pode-se ainda predicar o desenho, nos movimentos projectivos que o inscrevem, de perseguir os efeitos *poéticos* nas imagens da arquitectura. Também aqui forma e conteúdo não se encontram separados. À semelhança da relação entre desenho e projecto, sugere-se uma cumplicidade de práticas, de métodos e de paradigmas que dilatem o sentido e instaurem novas valências semânticas. Que a forma seja a expressão particular e necessária de um conteúdo e que o projecto, de modo semelhante, encontre a ordem geométrica capaz de mapear o conjunto de preocupações que as imagens do seu desenhar enunciam.

2.3 Das leituras e reflexões preambulares sobre o ensino/aprendizagem do Desenho

Revisitar as leituras e reescrever as reflexões que fizemos outrora constitui um método possível para a procura de um tema, um objecto de estudo claro e conciso. Assim, através de uma jornada pelas leituras e reflexões desenvolvidas no 1º ano do MEAV a propósito do ensino/aprendizagem do Desenho, procura-se cartografar um percurso e desvelar as convicções, incertezas e inquietações que transportamos para o contexto de estágio pedagógico, no sentido de melhor entender as movimentações e os desdobramentos que pautaram a prática pedagógica que *alimenta* a escrita deste documento.

O desenho, como disciplina *predominantemente artística* e com função formativa, surge no ensino liceal português no início do século XIX (Penim: 2003). Desde aí, sofreu constantes alterações, sendo hoje lugar de conhecimento, de precisão, mas também de afectividade e sentimento.

De algum modo, o desenho espelha o entendimento e o pensamento do sujeito-desenhador. Os seus movimentos tornam possível um espaço singular para uma projecção inédita daquele que desenha, desenhando-se. A este propósito, Alberto Carneiro refere que

[23] O desnecessário, também na Arquitectura, se demonstra por vezes vital para a prossecução ou o encontro de novas motivações. Do acaso, por vezes, emerge uma razão que às anteriores substitui ou complementa. Esta noção de desnecessário pode ser pensada enquanto ecossistema de um processo de significação onde um devaneio, por periférico que seja, activa um reconhecimento do plano onde se gera a acção.

> "a pessoa desenha e desenha-se na complexidade do seu sentir e do seu pensar, segundo a problematização dos conceitos envolvidos nos seus actos de representar, na busca de soluções que possam levar ao conhecimento, ao domínio das ideias e dos instrumentos para elaborar formas e as consequentes imagens" (2001: 37).

As imagens que dele derivam revelam uma certa nudez inevitável, ao revelarem mais sobre o autor do que aquilo que o sentido literal das imagens sugere. Isto remete para algo que, de facto, parece escapar a toda e qualquer gramática ou semântica, permitindo introduzir dois aspectos complementares através dos quais o desenho poderá ser entendido: a imanência e a transcendência[24]. Isto é, o desenho com frequência constitui-se num espaço limiar, entre a possibilidade de representar a realidade observada ou a ideia e o exprimir um divagar caótico e aleatório do existir, onde o sentido literal ou denotativo se afasta do sentido conotativo. A *mensagem* deverá ser lida, neste caso, com a necessária flutuação semântica própria da natureza artística do desenho. Por conseguinte, o desenho é acima de tudo representação.

Dos vários sentidos associáveis ao termo representação merecem, aqui, especial destaque os directamente relacionáveis com o desenho enquanto estudo, comunicação e confirmação dos actos cognitivos específicos do intelecto humano. Neste sentido, representar, pelo desenho, designa a análise da realidade experimentada através do olhar mas poderá, também, considerar uma apresentação aos sentidos "duma maneira actual e concreta a imagem de uma coisa irreal, ausente ou impossível de perceber directamente" (Lalande, s/d: 420). Encontra-se igualmente associado à representação a noção de apresentar algo novamente. Daí, a associação, quase imediata, à imitação, à cópia, à reprodução, ao mimetismo, etc.

Com efeito, o exercício mimético da realidade possibilita a interiorização de acções e representações que, no futuro, permitem àquele que desenha a criação de modos de expressão próprios. O registo gráfico mimético da realidade favorece a experiência cognitiva da percepção visual, permite o desenvolvimento da *atenção dirigida*, a aproximação intelectual aos fenómenos da ilusão visual e o aperfeiçoamento de uma *destreza orgânica global*[25]. Este exercício possibilita a aprendizagem de uma gramática do desenho de relações

[24] Estas categorias deverão ser entendidas não como posturas opostas mas como classificações de um pensamento que encontra distintos modos de expressão. Assim, consideram-se pertencentes à natureza imanente todas as imagens imediatamente portadoras de conhecimento – aquelas que permitem que a informação encontre sem obstáculos a superfície das figuras – enquanto a natureza transcendente requer imagens imediatamente prósperas em pensamento – aquelas que necessitam de um desenvolvimento interpretativo para exprimirem toda a profundidade do seu sentido. (ver Wunenburger, 1999)

[25] "Esta destreza orgânica global está estreitamente ligada aos desempenhos do acto de ver, uma vez que se regula pelo imperativo consciente da direcção, alcance, limites e movimento do olhar do desenhador sobre o modelo, seja este um objecto delimitado e localizável ou uma paisagem aparentemente infinita. Esta destreza está também relacionada com o sentido de auto-localização e auto-referenciação tanto dentro do espaço como relativamente ao

abstractas entre formas, linhas, manchas, cores, planos. Diz-se abstractas porque estas relações entre presenças e importâncias visuais, manifestas ou potenciais, resultam das opções feitas pelo sujeito-desenhador.

De acordo com Merleau-Ponty, a díade percepção/representação advém de uma construção, ao nível do sujeito, de algo que vem de fora no seu sentido, não se resumindo a uma "operação do pensamento" mas considerando o "movimento do corpo em direcção ao mundo" (Merleau-Ponty: 1997). É através deste corpo emprestado ao mundo que o sujeito-desenhador transmuta o mundo em desenho. É o modo como percepcionamos este universo visual (e não só), que construímos representações de nós mesmos, dos outros e do mundo.

A propósito do ensino/aprendizagem do desenho, somos tentados a concordar com Ana Rodrigues para reafirmar que aprender a desenhar é acessível a qualquer pessoa, independentemente da sua formação cultural (Rodrigues, 2003: 85). Neste sentido, importa *desmistificar* a ideia de que desenhar é um talento com o qual apenas alguns nascem. Compreende-se que num grupo de alunos de um mesmo nível escolar não terão todos o mesmo grau de destreza manual e/ou de desempenho cognitivo da percepção visual, do mesmo modo que não dominam de igual forma as regras gramaticais ou o vocabulário de uma determinada língua. Contudo, como referida autora enuncia, "desenhar consiste sobretudo num método e, como tal, pode-se aprender, antes mesmo de ser uma expressão artística acessível a qualquer pessoa que esteja disposta a utilizá-la" (2003: 10). Porém, aprender a desenhar requer tempo: tempo a ver o real, tempo para exercitar a mão e o corpo, tempo para investigar formas/espaços, técnicas, conceitos, em suma, *tempo de procura*. No entanto, esta necessidade de tempo parece ser uma exigência contrária à nossa época que quer que tudo se realize e concretize rapidamente.

Uma outra dificuldade no ensino do Desenho poderá residir na associação da aprendizagem, nesta área disciplinar, a um processo lúdico. Efectivamente, desenhar começa por ser um prazer quando se é criança. Porém, a aprendizagem poderá provocar momentos difíceis associados ao processo de superação das dificuldades, que não deverão ser dramatizados pela comunidade educativa. Ao contrário, esta deverá apelar ao reencontro oportuno com a valorização, dignificação e entusiasmo com o acto do desenho através do incentivo à construção de um percurso pessoal com as imagens resultantes do seu próprio actuar. Sobre o modo como se processa a aprendizagem do desenho, Joaquim Vieira refere que,

---

modelo de observação, apelando às influências de uma corporeidade física própria, das quais o sentido do equilíbrio poderá ser um exemplo." (Vaz, 2002: 29)

> "O ensino e a aprendizagem do desenho faz-se fazendo o desenho [e que o] livre arbítrio, liberdade, indisciplina, normalmente associadas a espontaneidade, a autenticidade e a desejo são conceitos dominantes do processo histórico recente da destruição do estudo e duma sólida formação em desenho. É como se se assumisse a heurística como a magia do aprender sem esforço [quando] aprender é sempre disciplinar-se." (2002: 11)

O espontâneo nasce na natureza, não é uma construção humana. Todas as construções de conhecimento, obrigam a uma certa lógica de seriedade e o desenho, não é por isso, excepção.

Por conseguinte, de acordo com o docente, o grupo de discentes e/ou os conteúdos, poder-se-ão convocar diversas metodologias e o processo de ensino/aprendizagem do Desenho pode ser mais ou menos estrito, mas deverá procurar que os alunos desenvolvam uma capacidade de observação, registo e expressão que lhes sirva para o que pretendem representar, comunicar e pensar.

Ao definir o Desenho como disciplina, na acepção de aquisição de conhecimento integrado em estruturas institucionalizadas, não podemos ignorar a presença de estruturas de poder na transmissão do saber. Deste modo, as disciplinas escolares são um mecanismo de poder, representativo de uma tentativa de pôr ordem, no que tange aos saberes escolares, no sentido de assegurar a formação necessária de um estereótipo de cidadão ideal. Neste sentido, as *disciplinas* são a forma de articular o saber e o poder e constituir indivíduos em sujeitos, agindo tanto sob os seus corpos quanto ao nível dos seus saberes.

> "O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a 'disciplina' (…) [Esta permite] o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade." (Foucault, 2004: 161 e 118).

Ora, a escola contemporânea continua a constituir-se como alicerce fundamental das maquinarias disciplinares, tendo em vista que "uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica a sua eficiência" (Foucault, 2004: 148). O método de disciplina continua, desde o século XVIII, a aperfeiçoar-se através da distribuição dos alunos (mas também dos doentes, dos reclusos, dos militares), numa rede de relações que permite aos professores (e outros profissionais), enquanto agentes personificados do saber/poder, exercer a sua função mas também vigiar, hierarquizar e recompensar/punir. Foucault descreve esta rede de relações do seguinte modo:

> "Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, a arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações." (Foucault, 2004: 125)

O ensino de Artes Visuais, na escola actual, continua a ser pautado por uma série de rotinas disciplinares, tais como: a estruturação do tempo, do espaço e das relações entre os indivíduos, o silêncio em respeito à ordem, os procedimentos de observação hierárquica (directores, professores, porteiros, etc.), o julgamento normalizador, a execução de exercícios de dificuldade crescente, a realização de exames[26] (avaliações) e a hierarquização das competências, aptidões e comportamentos. Nesse sentido, os próprios currículos escolares são entendidos "como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo" (Popkewitz, 2002: 186), impondo, através de sistemas simbólicos (de relações de poder), uma noção do *eu* e do mundo.

De que forma a educação artística se poderá manter fora de um ambiente de dominação? Como é que o professor, na sua prática pedagógica, poderá atenuar as investidas da sociedade disciplinar? Como fomentar formas de resistência nos processos de ensino/aprendizagem, nomeadamente na disciplina de Desenho?

Para a configuração de formas de resistência a uma ordem disciplinadora, parece ser importante, em primeiro lugar, o conhecimento dos estudos históricos, das interpretações dos dados examinados que justificam as acções e das rotinas escolares actuais, integrando a compreensão da história como actividade teórica que recorre a lentes conceptuais na construção dos seus objectos de pesquisa, ou seja, o entendimento "das narrativas históricas como sistemas de raciocínio que constroem 'dados' históricos" (Popkewitz, 2002: 175). E, neste sentido, desenvolver um entendimento crítico dos discursos produzidos pela História.

[26] Para Foucault, o exame é exercido num conjunto de instituições da modernidade, nas quais a escola se inclui e pode definir-se do seguinte modo: "o exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as de sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (…), [permitindo que o professor], (…) ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, [levante] um campo de conhecimentos sobre os seus alunos" (2004: 154-155).

Assim, a problematização do que tomamos como dado (adquirido) – as nossas formas de raciocínio e princípios de ordenação – pode ser, de igual modo, uma estratégia para destabilizar as formas reinantes de poder disciplinar. Compreender as rotinas escolares, as acções inerentes aos processos de ensino/aprendizagem e os programas curriculares instituídos como "produtos" que corporificam sistemas de regulação e poder; e, como tal, contingentes, históricos e susceptíveis à crítica "é uma prática que desaloja princípios ordenadores" (Popkewitz, 2002: 185-186).

Para Foucault (1986), a subjectivação ou, por outras palavras, "a nossa relação com nós mesmos" emerge dos dispositivos disciplinares e de controlo por meio dos quais os seres humanos se relacionam consigo mesmos e com os outros como alvos da disciplina, da "docilidade-utilidade", no sentido de um devir. É, então, um contraponto à sujeição a práticas dominantes, constituindo uma forma de os indivíduos desenvolverem uma prática reflexiva.

É neste sentido que se entende que a procura de um posicionamento a/r/tográfico[27], enquanto procedimento de integração dos três modelos de pensamento específicos do artista-pesquisador-professor – teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção –, pode promover a observação crítica da prática e, deste modo, contribuir para uma resistência aos ambientes de dominação. Este posicionamento a/r/tográfico implica que nos aventuremos em movimentações constantes e desdobramentos múltiplos, num processo de contínuos in/fluxos, permitindo ser um "prático reflexivo em acção" (Thornton, 2005).

Na sala de aula, algumas iniciativas abrem possibilidades para ensaiar outros modelos, outras ordens, como, por exemplo, o exercício da dúvida, do questionamento (das *verdades* instituídas) e da crítica.

Apesar de se reconhecer a importância do exercício de representação do mundo visível nos processos de aprendizagem do desenho como possibilidade de interiorização de acções que, no futuro, possibilitam àquele que desenha a criação de modos de expressão próprios, parece-nos fundamental que se promova, igualmente, a experimentação de um desenho que permite a pesquisa e a divagação do pensamento; de um desenho que reflecte as analogias estabelecidas por quem desenha; de um desenho generativo de experiências significativas e estruturadoras do *eu*. Falamos de um desenho de *escrita de si*, de um desenho que se desvia dos percursos mais comummente aceites, podendo revelar imagens que, em muito, superam a

[27] Desenvolvido por Rita L. Irwin (2008), o conceito de "A/r/tografia vai além da visão da dualidade da arte e da a/r/t [artist-researcher-teacher] para incluir uma próxima dualidade, que é a escrita ou a 'grafia'. Arte e escrita unificam o visual e o textual por se completarem, se refutarem e se salientarem uma à outra. Imagem e texto não duplicam um ao outro e, sim, ensinam algo de diferente e, ainda, similar, permitindo que nos questionemos mais profundamente [sobre as] nossas práticas" (Irwin, 2008: 93). Assim, "Viver a vida de um artista que também é um pesquisador e professor é viver a vida consciente, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que intencionalmente nos coloca em posição de perceber as coisas diferentemente" (Ibidem: 96).

ordem estabelecida. Referimo-nos ao desenho que "sai dos limites do traço e do risco e envolve-se com a escrita, o som, a fotografia, a imagem em movimento, a redução da forma quase até o vazio" (Gonçalves, 2001: 174); ao desenho que permite o desbravar de existências nos pequenos vazios entre as coisas, sejam elas objectos, situações ou conceitos; ao desenho que permite a subversão e desencadeia situações novas.

Assim, entende-se que ensinar a aprender a desenhar envolve investigar em desenho, confrontar o normativo e compreender o desenho como algo mais complexo do que um simples fenómeno que resulta da expressão puramente subjectiva. Ensinar a aprender a desenhar implica "aceitar a complexidade e até mesmo entendê-la como uma condição necessária do mundo" (Thornton, 2005: 173). E, neste sentido, pede-se hoje que sejamos o ontem e o amanhã, para, nesse movimento holístico, abraçar os múltiplos desafios onde o ser humano contemporâneo se projecta, tal como Agamben (2009) o enuncia[28]. Participar no processo de ensino/aprendizagem do desenho pressupõe a reconstrução de um programa, em que a literacia visual (Hernández, 2007) se revela como um meio potencialmente eficaz para transmitir conhecimentos. Promover a emancipação (Rancière, 2002) do estudante *no* e *pelo* desenho compreende que proporcionemos encontros entre o *eu* consigo próprio, com os outros e com o mundo. Ensinar desenho na contemporaneidade compromete-nos com um contínuo e permanente questionamento crítico e reflexivo sobre as nossas próprias práticas no ensino, no sentido de problematizar as certezas e os princípios da educação.

2.4 Do ensino do Desenho de Representação e Comunicação

Após deambularmos por dificuldades, ambiguidades e rotinas disciplinares inerentes aos processos de ensino/aprendizagem do Desenho – precedido por percurso etnográfico da aprendizagem e prática do desenho em Arquitectura –, retomamos a reflexão sobre a experiência de estágio na Escola Artística e Profissional Árvore.

[28] Para Agamben "o contemporâneo é não apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de 'citá-la' segundo uma necessidade que não provém de maneira alguma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projectasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse facho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas agora." (2009: 72)

Parti para o estágio com a intenção de propor, ensaiar e analisar uma proposta didáctica que possibilitasse *verificar a hipótese*[29] de o(a) aluno(a), através dos movimentos próprios do desenho, experienciar um *estranhamento de si,* com vista a uma possível imersão nos processos de *subjectivação*[30]. Refiro-me a uma sequência de actividades que, de algum modo, colocassem os(as) alunos(as) a tomarem *consciência de si* no sentido de entenderem a mutabilidade dos sentidos éticos e morais, procurando questionar a influência destes e das relações de poder na formação dos sujeitos. Neste sentido, como promover o questionamento sobre o papel da instituição escola e dos seus objectos na produção de efeitos subjectivantes, no espaço e tempo disciplinar do Desenho? Como possibilitar, aos alunos, uma *aproximação* ao entendimento dessas "*práticas* que localizam os seres humanos em regimes de pessoa" (Rose, 2001a: 36), *no* e *pelo* desenho? Estariam aqueles alunos despertos para estas questões? Conseguiria contagiá-los com as minhas inquietações? Qual a legitimidade de levar estas questões para a disciplina de Desenho? Não estaria, de algum modo, a colocar os meus interesses e motivações de investigação à frente das finalidades da disciplina?

Apesar de me ter sido dada a oportunidade de estruturar uma proposta de planeamento e concepção das aulas para um dos módulos de Desenho de Representação e Comunicação onde, sem pôr em causa a planificação modular enunciada no programa da disciplina[31], apresentasse os ajustamentos necessários na abordagem dos conteúdos formativos de modo a ensaiar as intenções acima referidas, entendi não fazê-lo por dois motivos.

Primeiro, porque a complexidade do tema e o modo como tinha idealizado a *desconstrução*[32] dos processos de subjectivação como "meio de ver-se a si mesmo" (Barthes, 1989: 28) exigiam tempo. Tempo esse que a duração de referência da disciplina não dispunha, pensando na extensão do seu programa e na pertinência dos conteúdos propostos pelo mesmo para a formação técnica de um desenhador digital 3D. Uma aula de 150 minutos, por

[29] Reflectindo hoje, em retrospectiva, estes conceitos de verificação e de hipótese mostram-se desajustados, não apenas de uma investigação em contexto de estágio, mas também pelo objecto que me propunha estudar: os processos de subjectivação e a tomada de consciência através do desenho.

[30] A noção de processo de subjectivação deriva do trabalho teórico de Michel Foucault (1986a), retomada e explorada por Nikolas Rose (2001) para designar as práticas pelas quais somos *fabricados* num determinado tipo de sujeitos.

[31] O programa de disciplina de Desenho de Representação e Comunicação estrutura-se em seis módulos, distribuídos por dois anos lectivos, num total de 150 horas. Os três módulos leccionados no 1º ano abordam, essencialmente, a prática da representação a partir, quer da observação de um referente real, quer da materialização das imagens mentais. (Ver Anexo_1 | Programa da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação)

[32] Recorre-se à noção de desconstrução proposta por Jacques Derrida (2000) para descrever um método de leitura que procura localizar focos de conflito num discurso e convertê-lo em tema de estudo. Trata-se, então, de um *procedimento estratigráfico* que visa o *diferimento/suspensão/deslocamento* da omnipresença moderna dos princípios de legitimação, promovendo a criação de novos relatos em torno de um texto, imagem, instituição ou prática. (Miranda, 1986)

semana, mostrou-se claramente insuficiente para promover a aquisição e o desenvolvimento das diversas competências e abordar os diferentes conteúdos enunciados no programa.

O segundo motivo para o abandono da proposta inicial, foi o facto de ter encontrado a professora Sofia Barreira a leccionar a disciplina acima referida. Conhecia o seu posicionamento em relação ao ensino do Desenho através do Relatório que apresentou, em 2010 na FPCEUP e FBAUP, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e tinha interesse em entender melhor[33] o método pedagógico que desenvolveu com base na experiência de ensino de Desenho na FAUP. Ou seja, ensinar a aprender a desenhar a partir de exercícios de representação de objectos tridimensionais e/ou espaço, seja para produzir imagens a partir da observação directa do mundo visível, seja para materializar as imagens mentais, desvinculadas do referente real. Neste sentido, dispus-me a observar as apresentações e orientações dos exercícios, de modo a agenciar uma aprendizagem didáctica, quer dos conteúdos da disciplina, quer das estratégias de ensino utilizadas pela referida professora.

Porém, deve-se assinalar que o termo observação é, neste contexto, demasiado redutor, uma vez que, mesmo nas situações de aparente ausência de acção, tive consciência que podia intervir nos processos de ensino/aprendizagem. Trata-se, então, de um observar que impulsiona a reflexão *sobre* e *na* acção, permitindo encontrar espaço(s) para a participação e intervenção; uma observação que informa a *reflexão sobre a reflexão-na-acção* (Schön, 1983 e 1992) através de um tempo de escrita que procura traduzir a experiência de estágio e encontrar outros sentido(s) para além das imposições do imediato.

Ainda com o propósito de me *tornar próxima* da complexidade inerente à prática de ensino de Desenho de Representação e Comunicação, procurei: (1) colaborar tanto no planeamento e preparação das aulas, como nas diferentes fases de avaliação; (2) envolver-me no acompanhamento da realização dos exercícios e na busca de alternativas que permitissem, aos alunos, superar as suas dificuldades e hesitações; (3) conceber e apresentar propostas de trabalho pertinentes relativamente à especificidade do curso profissional e que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos; (4) e, transformar as análises individuais, resultantes da observação e intervenção nas aulas, em objecto de partilha e discussão.

Assim, a minha participação e intervenção no contexto de ensino da disciplina em questão estrutura-se, essencialmente, em dois níveis: por um lado, a colaboração em relação às diferentes dimensões da prática docente; por outro lado, a identificação de *silêncios* nas

[33] Digo entender melhor porque, tal como referi, licenciei-me na FAUP e, enquanto aluna, pude experienciar uma didáctica do Desenho semelhante às "lições" que a professora Sofia Barreira (2010) apresenta no seu Relatório de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, *Como ensinar a aprender a desenhar?*.

orientações programáticas e nas práticas docentes que permitissem um espaço de autonomia possível para a experimentação de outras possibilidades pedagógicas de abordar o desenho. Neste sentido, apresentou-se duas propostas didácticas na mesma disciplina, em tempos diferentes: "O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem", em Dezembro de 2011 e "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da criação de atlas de imagens", em Abril de 2012.

O rigor e a precisão na definição dos exercícios propostos ao longo do módulo 1 – Materiais e Técnicas de Representação –, tinham imposto temas, características do suporte, instrumentos, procedimentos e duração, procurando circunscrever problemas específicos relacionados com os processos de observação e representação do espaço e das formas do espaço. Na realização desses exercícios, os(as) alunos(as) tinham sido confrontados(as) com a necessidade de desenvolver a percepção visual, a destreza manual e a consciência operativa *do* e *no* desenho, de compreender os conceitos elementares da perspectiva linear e de superar estereótipos, maneirismos, vícios e outras dificuldades de formulação gráfica. Para muitos estudantes, os momentos difíceis associados aos processos de superação das dificuldades e à própria natureza dos exercícios realizados nas aulas motivaram, quer desabafos sobre a vontade de produzirem desenhos de outra natureza, quer a mostra de desenhos que tinham realizado fora da sala de aula ou noutros contextos de ensino/aprendizagem. Assim, ao apresentarmos a proposta "O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem"[34], no início do módulo 2 – Representação Tridimensional –, quisemos propor uma plataforma de trabalho onde os(as) alunos(as) pudessem, não só exercitar os conteúdos, técnicas e procedimentos do desenho experimentado em aula, mas também explorar outras dimensões do acto de registar graficamente. A sugestão do uso do caderno gráfico foi, então, pensada e apresentada, quer como suporte de uma prática do desenho que visa a recuperação, actualização e transformação dos conhecimentos apreendidos em aula, quer como espaço para a produção de *outros desenhos*, dos desenhos de cada um. Referimo-nos a duas motivações distintas para o registo, com frequência (ou não), no caderno gráfico.

Por um lado, a vontade em resgatar e aprofundar as aprendizagens agenciadas nas aulas. Nesta perspectiva, o(a) aluno(a) assume-se como portador(a) de experiências e conhecimentos adquiridos na disciplina, sendo possível constatar que gestão faz dessas mesmas aprendizagens fora do espaço físico da sala de aula. Aprendizagens essas que poderão adquirir outro(s) sentido(s) pela mobilização e aplicação, de forma autónoma, dos conteúdos leccionados a outras situações.

[34] Anexo_3 | Planificação do Módulo 2 – Representação Tridimensional

Por outro lado, o anseio de reportar interesses que transcendem a disciplina ou mesmo a Escola. Neste sentido, o caderno gráfico é adoptado, pelo(a) aluno(a), como plataforma para exteriorizar as suas vivências, reacções ou reflexões, expor as suas imagens subjectivas e/ou impulsionar o questionamento e a divagação do pensamento. O caderno gráfico tem, assim, a potencialidade de se afirmar como *solo* propício para a *abertura de fendas*, o *rasgamento do firmamento*, a *procura de um pouco de caos livre* para espreitar uma nova visão[35]; *lugar* favorável para *detonar* a ordem habitual das coisas e desencadear situações novas, ideias novas e outras razões para desenhar ou escrever.

Numa ou noutra situação, a utilização deste objecto – o caderno gráfico – pode ser vantajosa para desencadear procedimentos heurísticos que, também nos processos de aprendizagem do Desenho, se afirmam como processos de actuação necessários na ponderação de outras possibilidades, de novas ideias, de novos sentires. Em ambas as situações, o convite ao uso do caderno gráfico pode ser entendido como um convite à auto-análise, ao exercício de reflexão sobre os processos criativos, mas também sobre si próprio e a(s) sua(s) realidade(s). A formação plena da pessoa pede um espaço assim, onde seja possível proceder ao registo das explorações mentais, das derivas e das captações, possibilitando a procura/encontro de outros sentidos, a criação de novas analogias. A opção de introduzir o caderno gráfico teve, então, o propósito de fazer contemplar, no ensino/aprendizagem de Desenho de Representação e Comunicação, um *campo periférico* onde gravitem conteúdos programáticos, técnicas, procedimentos, observações, percepções, representações, interpretações, traduções, reacções, intenções, interrogações, considerações, associações, projecções, reflexões… ou tantas outras (in)acções.

No momento de definição das características do suporte de registo – o caderno – identifiquei três requisitos: o formato, a capa e a encadernação. De entre os formatos comercializados disponíveis, convencionei ser o A4 pela possibilidade de, uma vez aberto, a justaposição das páginas permitir a conformação do A3, mais próximo do formato utilizado para exercitar os procedimentos da representação da realidade visível, até então desenvolvidos nas aulas. Esta área de intervenção – A4 extensível ao A3 – permite, também, explorar as noções de escala e de composição do suporte enquanto conjunto de imagens. Quanto à capa, sugeri que fosse dura, de modo a oferecer resistência suficiente, sem terem necessidade de recorrer a outros suportes portáteis. No sentido acima exposto, foi ainda definido que a encadernação não poderia ser com espirais e que as folhas fossem lisas.

[35] "(…), o artista, pratica uma fenda na sombrinha, rasga mesmo o firmamento para fazer passar um pouco de caos livre e ventoso e engendrar numa brusca luz uma visão que surge através da fenda, (…)" (Deleuze e Guattari, 1992: 178)

Não fazia questão que este elemento fosse considerado na classificação. Tinha pensado no caderno gráfico como *espaço alternativo*, quer para aprofundar experiências e saberes desenvolvidos nas aulas, relacionados com o fazer gráfico do desenho, quer para dimensionar aspectos relacionados com a construção de competências reflexivas. Mesmo o tempo de acompanhamento semanal[36] dedicado ao caderno gráfico foi pensado com o intuito de estimular a prática contínua de desenhar/escrever, mostrando as suas potencialidades e apresentando possibilidades de trabalho, sempre na forma de sugestão. No entanto, depois de discutida esta questão com a professora da disciplina, concluiu-se que atribuir à proposta uma ponderação na classificação final do módulo (1 em 20 valores) poderia servir de incentivo para alguns discentes. Neste caso, quais seriam os critérios de avaliação? Sendo o objectivo principal da proposta promover um hábito, pareceu-nos evidente que não classificaríamos a natureza ou a qualidade dos registos mas apenas o simples facto de terem o caderno e registarem com regularidade. Ainda, assim, estas questões foram deixadas em aberto para discussão e negociação com a outra parte directamente implicada, os(as) alunos(as) que, quando confrontados com as mesmas, concordaram com a ponderação e os critérios sugeridos, com excepção de um aluno. De acordo com o mesmo, é "incorrecto sermos avaliados por isso, pois, o caderno gráfico deve ser uma coisa que parte de nós, que façamos por vontade própria, não por obrigação." Na resposta ao aluno, partilhei as minhas inquietações em relação a esta questão, reforçando que a ponderação na classificação final seria apenas como factor de valorização. Devo mencionar que o argumento não foi suficiente e que, de entre os poucos alunos que não atenderam à proposta, este foi um deles. Apesar de já ter o hábito de desenhar com regularidade, este aluno manteve o mesmo posicionamento, não deixando que o seu caderno (o que já utilizava anteriormente) fosse sujeito à avaliação.

No final do módulo 2 – Representação Tridimensional –, no momento de reflexão e avaliação sobre os processos de ensino/aprendizagem, procurei perceber se a proposta do caderno gráfico tinha alterado a vontade de registar. As suas respostas reflectem os diferentes modos como acolheram a proposta: inquérito

> "Não pois já realizava os meus registos gráficos antes de ser lançada esta proposta." | "Sim, comecei a olhar à minha volta de maneira diferente. Comecei a observar e a tentar registar o que achava interessante." | "Sim, porque tenho um caderno onde os meus desenhos ficam

[36] Em todas as aulas do módulo 2 – Representação Tridimensional – de Desenho de Representação e Comunicação houve espaço/tempo para o acompanhamento do trabalho desenvolvido no caderno gráfico. Nesse espaço/tempo foram apresentadas imagens dos cadernos gráficos (diários visuais, diários de viagem, blocos de desenhos, cadernos de esboços - a nomenclatura é variada) de autores de diferentes áreas profissionais (artistas plásticos, arquitectos, desenhadores de BD, ilustradores, realizadores, estudantes) para ilustrar a multiplicidade de registos possíveis e convidamos os(as) alunos(as) a apresentarem os seus registos à turma de modo a proporcionar a partilha e a discussão sobre os processos individuais de trabalho.

guardados." | "Após ter comprado o caderno, passei a andar sempre com ele e, quando tinha um pouco de tempo, lá fazia um desenho." | "Sim, não é que seja uma obrigação desenhar, mas despertou-me novos horizontes, novas ideias. Penso que foi bastante positivo lançar esta proposta." | "Sim, a proposta de uso do caderno gráfico alterou a minha vontade de registar/desenhar com regularidade. Agora, é como se fosse um vício desenhar lá." | "Não, mantive a mesma vontade." | "Não, eu já tinha esse hábito. Serviu apenas para reforçar essa ideia/vontade." | "Agora, sinto mais vontade de desenhar coisas novas, de experimentar novos métodos, outros materiais."[37]

Poderíamos, ainda, acrescentar outras considerações dadas as potencialidades do caderno gráfico e das operações decorrentes do mesmo. Dos vários desdobramentos possíveis, ficam por descrever e explorar, nomeadamente: o envolvimento dos(as) alunos(as) com a proposta, as conversas desencadeadas a propósito da mesma, o conjunto de imagens produzido, assim como, a incorporação desta *ferramenta de aprendizagem* – o caderno gráfico – nos elementos de entrega da Prova de Avaliação Final e consequente ajustamento dos seus propósitos.

Num momento lectivo posterior, em que se sentiu necessidade de proporcionar o reencontro com as matérias leccionadas, propus a hipótese de articular essa necessidade com a minha vontade de ensaiar a construção de *atlas de imagens*, como metodologia que permite, na digressão entre imagens, estabelecer conexões, criar constelações de sentido(s) e entender, criticamente, a proliferação de mensagens visuais. Assim, surgiu a proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da criação de atlas de imagens" que, por ser objecto de reflexão crítica no próximo capítulo, não se explora neste.

[37] Anexo_8: Questionário sobre a proposta "O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem".

3.0 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PROPOSTA: DESENROLAR O *NOVELO* DAS APRENDIZAGENS

3.1 Nota introdutória

Como tive oportunidade de referir, este quarto capítulo constitui-se como uma reflexão crítica sobre a proposta de trabalho intitulada "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da criação de atlas de imagens", realizada na disciplina de Desenho de Representação e Comunicação, com a turma de 1º ano de Desenho Digital 3D. Deste modo, desenvolve-se um conjunto de reflexões que exploram as intuições e indícios, em torno da possibilidade do atlas de imagens constituir um dispositivo visual de conhecimento pertinente para o campo da Educação Artística. Essas reflexões resultam de dois momentos distintos, mas convergentes.

Assim, num primeiro momento, apresenta-se o atlas de imagens, enquanto realidade heterogénea, que serve o propósito de provocar um novo *imput* epistemológico, além de favorecer uma aproximação à imagem e à estética da sua montagem. Essa aproximação implica entender o desenho enquanto imagem e identificar nele propriedades comuns ao campo das imagens, sendo com base nesta premissa que se estrutura o presente capítulo. É através desse pressuposto – do desenho enquanto imagem heterogénea –, que se começa por fazer uma aproximação à imagem dialéctica. Neste enquadramento, será fundamentada uma nova arqueologia da imagem, que reconheça a dimensão dinâmica da mesma e edifique um novo conceito de arquivo, onde estas se inscrevam num contínuo processo de actualização, de redescoberta e de restauro perante a narrativa histórica.

Partindo desta noção de arquivo, procurar-se-á reflectir acerca dos vínculos que fixam as imagens na superfície das *lâminas,* numa ordem restaurada, como se de secções se tratassem. Ao recortar a história, estas secções devolvem-nos imagens que, apesar de conhecidas, não deixam, por isso, de se apresentar como inéditas pela ordem que estabelecem e pelas associações que promovem. Neste seguimento, procura-se abordar um novo campo epistémico, baseado numa estética da montagem aberta a processos heurísticos, que permeiam *desvios* ou *impertinências* de sentido na ordem do discurso.

Num século fortemente marcado pelo *logos*, a linguagem permitia um acesso privilegiado ao pensamento, tornando visualmente possível pensar o próprio pensamento. O exercício de um *atlas de imagens* é exemplificativo dessa vontade em formular uma nova ordem, com base num arquivo imagético. As imagens passam a ser designadas por *signos* visuais (Grupo μ, 1993) e apresentam-se, agora, como enunciados linguísticos. Neste contexto, o atlas de imagens de Aby Waburg antecipou o propósito de construir uma narrativa da

história apenas com imagens, conferindo-lhes a capacidade de desdobrar e reorganizar a rede de acontecimentos, em contraponto com uma ordem linear.

Fazemos ainda referência à retórica da imagem, como possibilidade de exercitar uma leitura sobre as densidades e profundidades semânticas que as imagens inscrevem, dirigindo a atenção para o espaço entre imagens, para o vazio que as separa e as unifica sobre a base isotópica da história. A imagem sobre a *lâmina* surge, assim, como unidade recortável, heterogénea e alotrópica que, pela diferença, impertinência ou destruição aparente da ordem estabelecida, permita a reescrita/releitura de uma história autêntica.

Num segundo momento, explora-se estas questões ligadas ao atlas de imagens, a partir da proposta de trabalho que ensaiamos em contexto escolar. Gera-se, desta maneira, a oportunidade para a análise das estratégias consideradas na concepção da proposta, das dificuldades sentidas na sua implementação e das respostas obtidas. Contudo, importa sublinhar que não se pretende, apenas, relatar o mecanismo de construção, aplicação e avaliação de uma proposta de trabalho, mas aproveitar para reflectir sobre a necessidade de ensaiar metodologias que permitam, na digressão entre imagens, estabelecer conexões, problematizar *verdades* e entender, criticamente, a proliferação de mensagens visuais. Deve-se, ainda, referir que a proposta que se apresenta não é (nem teve a pretensão de ser) expressão superlativa das possibilidades do atlas de imagens enquanto dispositivo visual de conhecimento, mas a proposição possível, atendendo às circunstâncias proporcionadas pelo contexto escolar, na experiência de estágio. Por conseguinte, a sua configuração e experimentação constitui um ponto de partida que nos convida a operar deslocamentos de posicionamento para, no futuro, procedermos ao (re)ajustamento progressivo da mesma e ao equacionamento de outras, em função do sentido que se procura perseguir. Assim, o exercício da escrita constitui um movimento propício à ordenação do pensamento, servindo-nos para aumentar a lucidez. É, portanto, um texto que não busca qualquer completude.

3.1.1 O desenho enquanto imagem

Entender o desenho como imagem significa identificar nele determinadas propriedades comuns ao campo das imagens e partilhar com este a sua definição. Esta abertura do desenho à imagem e da imagem ao desenho implica um novo entendimento sobre o desenho, que o reconheça como "categoria ambivalente e divergente, que se situa entre o concreto e o abstracto, entre o real e o pensado entre o sensível e o inteligível" (Wunenburger, 1999: xi). Diferentemente do que se passava na filosofia clássica, em que a

imagem era conceptualizada como objeto por oposição à imaterialidade do pensamento (Auroux, 1993)[38], enuncia-se, aqui, o sentido de que a imagem poderá representar, tanto um objecto material, como conceptual, presente ou ausente do ponto de vista perceptivo, capaz de enunciar as suas particularidades identitárias que permitam o seu reconhecimento. Henri Bergson definiu a imagem como "uma dada existência que é mais do que aquilo a que o idealista chama uma representação, mas é menos do que aquilo a que o realista chama *coisa*; uma existência situada a meio-caminho entre a *coisa* e a *representação*" (1911: xi-xii). Nesta ordem de ideias, o desenho de carácter tecnicista e instrutório complementa-se, acolhendo novas valências mais distantes das convenções notacionais – próprias de um pensamento lógico –, para se associar a um "pensamento analógico e arcaico, inconsciente e intransponível dificilmente formulável em palavras" (Jung, 1910 apud McGuire, 1974: 298-299).

Percebemos, deste modo, o carácter por vezes ilógico com que o pensamento absorve as imagens para, sem se deixar guiar por uma qualquer estrutura vertical, proceder a saltos lógicos, a processos heurísticos de superação da ordem estabelecida, apresentando-se como espaço de possibilidade(s). E, assim, partindo de desenhos entendidos como imagens, tem origem um pensamento em que estas se articulam, numa ordem difícil de antecipar, permeável ao acaso e às circunstâncias do momento.

Detendo-nos, neste sentido, num pensamento que nos surpreende por se encontrar além das imagens, percebemos a necessidade do imaterial, do autêntico ou até do *sublime*[39], quando a ele nos referimos. Associamos este pensamento à metáfora de "um estado de sobrevoo sem distância, rente à terra, (…) [que nesse processo cartográfico não deixa] escapa[r] nenhum precipício, nenhuma dobra ou hiato", de Deleuze e Guattari, quando estes se referem ao pensamento-sujeito enquanto "jangada sobre a qual ele mergulha no caos para o enfrentar" (Deleuze e Guattari, 1992: 184). É nesse oceano de imagens que imergimos e, por vezes, parecemos brincar, como se de uma concha se tratasse.

[38] De uma maneira geral, os filósofos, desde Platão, sempre viram na imagem uma forma inferior de representação, ou seja, um obstáculo ao pensamento. A filosofia tradicional é dualista: a imagem está do lado da matéria, o pensamento autêntico é imaterial. Para pensar é preciso ir para além das imagens." (Auroux, 1993: 205).

[39] Como conceito estético, o sublime designa uma qualidade de extrema amplitude ou força, que transcende o belo. O sublime é ligado ao sentimento de inacessibilidade diante do incomensurável. Como tal, o sublime provoca espanto, pela surpresa e fascinação que advém da sua contemplação e pela vontade de exprimir o inexprimível.

3.2 Enquadramento conceptual: o atlas de imagens

3.2.1 Imagem dialéctica

Acalentando a hipótese de um pensamento que se articula, exponencia e vive da imagem, procuraremos entender a sua realidade dividida, dupla ou fissurada. O interesse pela heterodoxia da imagem permite desdobrar o seu sentido, num entendimento capaz de reconstruir a narrativa histórica onde se insere. Esta reconstrução – dialéctica – quebra a leitura cronológica da história, reinventando-a. É através da imagem que se rompe a *falsa continuidade* da história, dando lugar a uma nova síntese. Ao colocar a imagem no centro dos seus estudos, tanto Aby Warburg no *Mnemosyne* (1924/1929), como Walter Benjamin n'O *Livro das Passagens* (1927/40) – cuja concepção inicial deste é contemporânea do atlas warburguiano –, formularam, através das suas *montagens*, novos entendimentos sobre o saber histórico. Como afirma Walter Benjamin, a imagem dialéctica é uma imagem crítica, que advém do confronto problemático entre o passado e o presente:

> "Não é preciso dizer que o passado esclarece o presente ou que o presente esclareça o passado. Uma imagem, pelo contrário, é aquilo em que o Outrora encontra o Agora, num clarão para formar uma constelação (…) só as imagens dialéticas são imagens autênticas". (2006: 504)

O carácter dialéctico assenta no conflito entre tese e antítese com vista a formular uma síntese, vista como uma situação nova que carrega dentro de si elementos resultantes desse embate. A síntese torna-se, então, uma nova tese, que contrasta com uma nova antítese, gerando uma nova síntese, num processo em cadeia infinito. É este o jogo de sentidos que a imagem promove, capaz de *aclarar* a escrita de uma história autêntica. Com base nesta concepção de imagem, Walter Benjamin declara o fracasso da visão positivista, reclamando um novo paradigma para o conhecimento histórico. A imagem dialéctica cristaliza essa desintegração, enquanto momento desconstrutivo, constituindo-se como crítica pela legibilidade que apresenta. Neste sentido, a imagem, ao possuir uma temporalidade de face dupla - Outrora e Agora –, produz, no confronto, um efeito de cognoscibilidade. Inaugura-se, por assim dizer, a procura de uma *verdade messiânica*, difícil de encontrar mas que se persegue.

Esta nova concepção da história promove, ainda, uma certa leitura arqueológica da imagem, negociando os limites da sua temporalidade. O arquivo é a base para uma nova *arquitectura* das imagens, na qual a *verdade histórica* surge nessa dobra dialéctica onde o Agora e o Outrora se tocam. Deste modo, a imagem não se reduz a uma representação mimética. Pelo contrário, afirma-se como "o intervalo tornado visível, a linha de fractura entre

as coisas" (Didi-Huberman, 2000: 114), como fissura que torna exposta a abertura e que permite "ler o nunca escrito" (Idem, 2011). As características de uma tal imagem são, desde logo, a disseminação, no sentido em que se desagrega a continuidade da história e da homogeneidade do tempo; o clarão, que permite ver uma nova constelação onde a leitura do autêntico surge enquanto fenómeno originário da história; e, a actualidade, uma vez que, do confronto entre o Agora e o Outrora, se desenha o futuro. Neste sentido, a grande valência da imagem será pertencer a uma modalidade futura, reescrevendo a própria noção de arquivo como fonte do devir.

A imagem dialéctica será aquela que promove uma "ruptura na continuidade do pensamento, fazendo emergir um contra-ritmo: o ritmo dos tempos heterogéneos, marcando o verdadeiro compasso da história" (Cantinho, 2007: s/p). Promove-se a leitura de uma história "sincopada por imagens, rompendo o fio narrativo de uma história contínua" (Ibidem). Para elucidar esta noção de imagem dialéctica, Didi-Huberman recorre à metáfora do relojoeiro que desmonta o relógio para ver como funciona (2000: 120). Este, ao deixar de funcionar, opera uma sincope, que permite o reacerto para uma nova temporalidade. Por outro lado, o acto de *desmontar* possibilita ver a verdadeira dimensão das coisas, nos seus ínfimos detalhes, sendo portanto uma imagem que nos surpreende e fascina pela novidade e pela problemática associada ao suposto conserto.

Assistimos, com Aby Warburg e Walter Benjamin, ao estilhaçamento da harmonia das grandes narrativas – dimensão muito explorada na pós-modernidade – e uma consequente reescrita a partir dos fragmentos reunidos. Por esta via, a imagem dialéctica instaura um corte epistémico fundamental, desmontando a história para fazer surgir a historicidade.

3.2.2 Plano de montagens

Historiador de arte e antropólogo de imagens (como ele próprio se intitulava), Aby Warburg procedeu, entre 1924 e 1929, à mais fundamental concepção de *atlas de imagens* constituído por 79 painéis, o qual designou de *Mnemosyne* (nome grego da deusa da memória), sendo considerado, por isso, o precursor da iconologia. O plano onde organizava e reorganizava as suas imagens assumia essa particularidade, tão magistralmente descrita por Deleuze, de seccionar o caos, trazendo dele "variedades que já não constituem uma reprodução do sensível no órgão, mas que erguem um ser do sensível" (1992: 177). As noções de *estética do pathos* e de *iconologia dos intervalos* foram métodos inovadores de análise das imagens, através dos quais estas deixam de ser o simples reflexo da realidade, e propõem uma

reescrita da história. Uma história que em *Mnemosyne*, ao contrário das demais, não recorre a palavras para retratar os factos, fazendo antes uso de imagens provenientes de diversas fontes: fotografias, recortes de jornais e revistas, reproduções de obras de arte, ou ampliações de pormenores das mesmas e ainda desenhos. A proveniência desta diversidade imagética era dispersa, tanto em termos culturais, como civilizacionais, sendo que a sua selecção obedecia, essencialmente, a critérios previamente definidos por Warburg.

Como nos refere Didi-Huberman, a disposição das imagens tinha como objectivo constituir uma "forma visual do saber, através de uma forma sábia de ver" (2011: 14). Esta forma inédita do saber procurava eliminar o hiato entre a obra de arte e a sua interpretação. Aquilo que preocupava Warburg seria uma espécie de choque visual entendível por duas vias: por um lado, como resultado de uma leitura transversal da história; por outro, pela aparente ruptura temporal/espacial da imagem. O que Warburg propõe poderá ser entendido, na reescrita que formula, como uma arqueologia da imagem, capaz de gerar um arquivo dinâmico ao serviço de uma *arquitectura* renovada, que nos possibilite a construção (*tékhton*) original (*arkhé)* da história. Ou seja, o seu plano de montagens, nas operações construtivas – junção, imbricação e implicação – fazem uso de uma terminologia de encaixe dos elementos construtivos próprios da arquitectura, dando, no entanto, a conhecer um "novo paradigma estético da forma visual e epistémico do saber" (Didi-Huberman, 2011: 14). Neste sentido, o caminho que Aby Warburg propunha era duplamente inovador. As imagens, recuperadas da história, são dispostas numa ordem promotora de conhecimento – gnosiológica – e inauguram, também, um novo modelo de conhecimento – epistémico – pelos princípios, hipóteses e resultados, com o intuito de determinar a sua importância enquanto paradigma de uma narrativa imagética. A *montagem* warburguiana poderá, assim, servir o propósito de *pensar o não pensado*, recuperando, através de um arquivo redescoberto, uma memória perdida "na extensão movediça do não pensamento" (Foucault, 2005: 361). A pergunta surge magistralmente formulada por Michel Foucault,

> "A questão já não é: como é possível fazer com que o homem pense o que não pensa, habite o que lhe escape sob a forma de uma ocupação muda (…) [mas antes] Como pode o homem ser essa vida cuja rede, cujas pulsações, cuja força subjacente excedem indefinidamente a experiência que dela é imediatamente dada?" (Idem: 362)

De facto, as imagens não são o corolário de uma historiografia mas apenas certos fragmentos dessa passagem do ser humano pelo *teatro do mundo*, que reforçam no espírito a leitura da *não-imagem* de suporte à imagem. Assim, mais que as imagens seleccionadas, importa pensar a sua disposição e o espaço que as une/separa, de modo a, nas palavras de

Didi-Huberman (2011), "ler o nunca escrito" ou, talvez, o nunca pensado ou, até, o nunca vivido. Parece existir, em *Mnemosyne,* uma certa atenção pela dissemelhança entre imagens e pelo seu carácter heterogéneo, que levou Warburg a criar diferentes graus de afastamento/proximidade, permitindo ao leitor percorrer o que lhe escapa sob a forma de uma rede de associações, analogias e metáforas.

Para além das naturais associações entre imagens, encontramos em *Mnemosyne* a ruptura da unidade, não fosse essa, antes de mais, uma característica dos factos históricos, como também da própria personalidade de Aby Warburg: "A minha doença consiste em que perco a capacidade de vincular as coisas segundo as suas simples relações de causalidade, que se reflecte tanto no plano espiritual como no real (…)" (Didi-Huberman, 2011: 178). Poderemos verificar, nas palavras do autor, uma franca tendência para vincular as imagens em relações que saem fora de uma cadeia linear causa/efeito. Julgo que a sua dificuldade, se assim a podemos designar, mais não será que o reconhecimento da exigência em seleccionar – recortando a história – e articular as imagens numa ordem que, ao ser exposta, fere ou reconcilia, aproxima ou afasta o outro. A inscrição das imagens no plano de montagem, mesmo sobre a forma mais indecisa, encontra-se sempre ligada a uma ética e a uma política. A imagem desde a sua expressão mais primária é uma acção, um acto perigoso.

3.2.3 Iconologia dos intervalos e estética da montagem

Apesar de todas as diferenças de método e conteúdo que podem separar a investigação de um antropólogo das imagens e a produção de um artista visual, reparamos que ambos partilham o método heurístico — ou método experimental — de descobrir mais que investigar, através de imagens heterogéneas, o sentido da história. Observa-se, deste modo, que Warburg partilha com os artistas do seu tempo uma mesma paixão pela afinidade visual operatória, o que o converte em contemporâneo de artistas plásticos de vanguarda (Kurt Schwitters ou László Moholy-Nagy), de fotógrafos de *estilo documental* (August Sander ou Karl Blossfeldt), de cineastas de vanguarda (Dziga Vertov ou Sergei Eisenstein), de escritores que ensaiavam a montagem literária (Walter Benjamin ou Benjamin Fondane) e, inclusivamente, dos poetas (Vladimir Mayakovsky). É esta capacidade de se *misturar* com o seu tempo que lhe permite *diagnosticar* aquilo que poderá ser entendido como *quadros* de um pensamento contemporâneo.

Ensaia-se aquilo que mais tarde viria a ser designado por Jacques Derrida como *desconstrução* da narrativa histórica. Esta desconstrução, longe de uma destruição, visa uma

desmontagem, uma decomposição dos elementos da *escrita* imagética, para a restaurar, reescrevendo-a e descobrindo partes do texto dissimuladas no espaço que separa as imagens. É desta *iconografia dos intervalos* ou desta economia da escrita (do grego *oikos*, que significa casa) que, perante a impossibilidade em tudo referir, se escreve o que se apresenta como essencial, sem fechar excessivamente o âmbito do sentido e abrindo espaço ao subjectivo. Podemos ainda observar esta *oikos* numa articulação com a *arkhé* ao permitir a gestão, organização e diferença a partir dos enunciados visuais, num processo contínuo de composição fracturante, desviante e subversiva. Ainda de acordo com Derrida, perante a *inexistência de factos, restam-nos apenas interpretações,* actualizadas num processo contínuo e vertiginoso. Deste modo, as questões da verdade e da origem deverão ser constantemente desconstruídas, através de uma arqueologia da escrita (discursiva/imagética) que, ao *escavar* os textos, procura restaurar os seus significados corrompidos, pondo a descoberto novos contextos e novas leituras. As lacunas na escrita são inevitáveis. As imagens não comunicam o que prometem. Ao inscreverem-se numa ordem dinâmica, jamais poderão ser emolduradas. Nas palavras de Derrida (2006), só uma "arquiescritura" libertadora, não mais sujeita a um logos e a uma verdade, poderá gerar uma abertura, um devir, sem início ou fim, onde tudo se origina pelo intermediário, pelo meio, através de uma outra lógica.

É esta lógica do vazio, do espaço *entre*, ou até de um não-espaço, que abre lugar para o outro, para novos espaços, para novas imagens. Este espaço intermédio e intermediário é aquele que possibilita a adequação à identidade do aluno – flexibilizando e agilizando – criando espaços (outros) para a construção da memória do aluno e para a sua subjectividade, para o seu questionamento e para a possibilidade de novo(s) discurso(s).

Neste sentido, a contemporaneidade das imagens exige essa proximidade com a origem (*arkhé*), legitimadora de uma arqueologia das imagens reedificada, capaz de actualizar um arquivo onde o Arcaico e o Moderno coabitam. Giogio Agamben, no seu texto "o que é o contemporâneo?" sustenta o ser contemporâneo numa relação fracturante entre tempos. Por conseguinte, ser contemporâneo é operar essa fractura, fazendo dela um "lugar de compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações" (2009: 71). Não poderia ser de outro modo: uma atenção dirigida ao não-vivido – passado e futuro –, capaz de pautar um presente incalculável mas que se abre ao outro, na possibilidade de uma aprendizagem mútua, complementar e divergente.

3.2.4 Retórica e poética da imagem

Warburg recorre a uma *escrita* que premeia a independência das imagens, assumindo não haver nenhuma conexão cronológica necessária entre as mesmas. Nos seus painéis, a contiguidade física das imagens representa uma contiguidade temática, geográfica ou histórica, procurando, nas múltiplas possibilidades formais, restaurar o sentido original de uma *verdade* histórica. Teremos que recordar, com Ferdinand de Saussure, que a "linguagem é uma forma e não uma substância" (Saussure apud Derrida, 2006: 70) para, desse modo, entender que a estrutura linguística se deverá aproximar mais de um jogo de sentidos do que de uma escrita padronizada. Precisamente, enquanto forma, a linguagem deverá procurar a cristalização que melhor realize a substância. Neste sentido, só conferindo a necessária mobilidade às imagens, poderemos denunciar as ilusões que a escritura perspectiva.

Aqui chegados, podemos ainda apelidar os planos de montagem de Warburg de produzirem um efeito heterotópico, ao apresentarem uma aparente desordem de cujos fragmentos emergem inúmeras ordens possíveis. Esta noção, derivada do pensamento de Foucault, afasta-se da ideia "consoladora" da utopia para se aproximar mais do carácter "ameaçador ou inquietante" da heterotopia (Didi-Huberman, 2011: 51). Warburg, nas suas montagens, acaba por denunciar esses "espaços de crise e de desvio, ordens específicas de lugares incompatíveis e tempos heterogéneos (...) máquinas específicas de imaginação que criam um espaço de ilusão que denuncia como ainda mais ilusório todo o espaço real" (2011: 51-52)[40]. É esta iconologia dos intervalos que Warburg põe em prática, revelando todo o seu carácter problemático e não axiomático, em oposição às grandes narrativas, ao idêntico e ao constante. Assiste-se, com Warburg, à inauguração de uma nova gramática da imagem marcada pelo dissemelhante, pelo contraste e pelo jogo, aparentemente, inoperante e insondável do cogito.

Ao lermos o atlas *Mnemosyne* como enunciado visual, poderemos entendê-lo como realidade dividida. Entre a forma e o conteúdo, o significante e o significado, o denotativo e o conotativo, o literal e o literário, o normativo e o desviante, estrutura-se todo um edifício linguístico capaz das mais complexas operações gramatológicas. Neste contexto, os enunciados apresentam-se como entidades divididas entre dois eixos que expressam a dimensão imanente e transcendente dos mesmos. Recorremos à Retórica, enquanto disciplina do campo da linguística, para estudar os modelos de produção de sentido nos enunciados

[40] No original, "espacios de crisis y desvio, ordenamientos concretos de lugares incompatibiles y tiempos heterógénos (...) máquinas concretas de imaginación que crean un espacio de ilusión que denuncia como más ilusório aún todo el espacio real" (Didi-Huberman: 2011: 51-52).

visuais e, enquanto ferramenta conceptual, na análise dos usos convencionais e desviantes das imagens.

Desde a Antiguidade que a retórica se estrutura em três eixos, que poderíamos designar por: orador/público/linguagem. No contexto do atlas de imagens, podemos entender, no primeiro eixo, que aquele que escolhe e relaciona as imagens no *plano de montagem* é o orador, aquele que tem o intuito de organizar um discurso – uma narrativa –, e estabelece, por esta via, um compromisso com a verdade. Daí a atenção à dimensão ética do enunciado (*ethos*). Num segundo momento, encontramos o público que lê o enunciado e que é percorrido por emoções, reagindo à imagem, à sua organização ou ao seu vazio (*pathos*). Para concluir a cadeia, e não necessariamente por esta ordem, encontra-se a linguagem – sintaxe, semântica e pragmática –, que organiza a razão e os argumentos, através das figuras de composição (*logos*). Em suma, podemos valorizar, independentemente, qualquer um dos eixos *ethos/pathos/logos*, mas fá-lo-emos à custa da unidade retórica e do equilíbrio que, ao ser negado, aproxima a retórica do erro, da violência ou da mentira. (Meyer, Carrilho e Timmermans, 2002) As imagens deverão, assim, responder a esta tripla exigência: ter um compromisso com a verdade arcaica (*arkhé*) ou, se assim quisermos, arqueológica; promover na ordem e no contexto, onde se inserem, uma empatia (em+*pathos*) ou, até, uma simpatia (sim+*pathos*), promovendo a adesão do público; possuir uma linguagem que registe, estruture e veicule a comunicação. Deste modo, a retórica procura um equilíbrio assente num triplo compromisso, onde os enunciados, além de responderem a uma ordem sintáctica de continuidade, proximidade e sequência dos signos, obedecem, na relação que estabelece com outros signos, a uma ordem semântica que, por sua vez, ao ser usada pelo orador/comunicador, responde a uma pragmática, numa ordem, sequência e contexto específico.

Deste modo, entre a forma visual que dá corpo à narrativa e o entendimento desse vínculo que prende as imagens e as organiza num mesmo plano de composição, entrevê-se um campo permeável à retórica da imagem. Neste sentido, à retórica, enquanto "ciência dos enunciados alotópicos ou desviantes" (Grupo μ, 1993: 263), compete disponibilizar um conjunto de operações para fazer face às impertinências de sentido que operam na junção/união/intercepção/sobreposição dos signos visuais que compõem o painel. Neste seguimento, a retórica poderá ser um instrumento favorável a uma leitura mais esclarecida sobre a narrativa que as imagens constroem e a produção da significação que a elas se associa. A retórica serve, então, o "estudo dos mal-entendidos e o modo de os resolver" (Richards, 1936: 3), de maneira a, não só evitar equívocos e ambivalências de sentido, como contribuir para perceber "de que forma a boa comunicação difere da má" (Ibidem). Assim, conscientes

de que não somos "donos do sentido das imagens" (Bourdieu, 1996), poderemos, no entanto, com a ajuda da retórica, melhor posicionar a noção de *desvio* e de *impertinência* na leitura das montagens que Aby Warbug realizou.

A imagem, por conter em si ou na sua proximidade, a citação de uma outra imagem, pode ser entendida no campo das meta-imagens[41], tirando partido, no seu modo de significação, de marcas semânticas que lhe são externas[42]. Sendo a Retórica uma disciplina, cujo objectivo geral "consiste em descrever o funcionamento retórico de todas as semióticas mediante fortes operações que sejam semelhantes em todos os casos" (Grupo μ, 1993: 231)[43], foram desenvolvidos quatro modos retóricos que tentam mapear diferentes relações entre a base isotópica e o elemento desviante. Da análise destes modos, derivam quatro figuras retóricas: tropo, interpenetração, emparelhamento e tropos projectado. Esta sequência de modos retóricos, tal como refere o Grupo μ, descreve uma progressão no sentido de aumentar cada vez mais a distância entre o grau percebido (sempre manifestado por definição) e o grau concebido (cada vez mais exterior ao enunciado). "O desvio apresenta-se aqui, sob a forma de um conflito entre os conjuntos de manifestações externas e as determinações internas a propósito de um segmento do enunciado" (Idem: 247)[44]. Importa considerar ainda que, este processo de produção de desvios, assenta sobre a consideração daquilo que é a norma ou o grau zero de um enunciado visual. Entende-se por norma ou grau zero de uma imagem o estado literal das suas entidades, de tal modo que estas estabeleçam entre si relações unívocas. Contudo, como referimos anteriormente, em Warburg, a imagem tende a ser uma entidade heterogénea, a sua natureza assume-se dialética. Surge, deste modo, um espaço flutuante onde os significados ondulam e originam vagas expressivas de difícil circunscrição. A este propósito, Umberto Eco recorre à noção de "galáxias expressivas" e de "sentidos nebulosos" (Eco apud Grupo μ: 1987: 178-191). É sobre estes sentidos, tantas vezes ambivalentes, que a retórica procura reduzir o *desvio* gerado pelas impertinências semânticas que a imagem promove. A retórica poderá, assim, servir o propósito de procurar mapear estas operações que sobrepõem, interseptam, juntam ou afastam as imagens, respondendo por esta

[41] Da mesma forma, o intertexto é um texto introdutório a um outro texto, que lhe serve de apoio, introdução, ou que de algum modo se demonstra importante para a sua completude.

[42] Pode ainda referir-se a propósito o termo Palimpsesto, designando uma prática que consistia no aproveitamento de um mesmo suporte para elaborar diferentes representações, permitindo que umas afectassem as outras uma vez que o suporte ia acumulando vestígios de representações anteriores, de tal modo que cada representação continha em si sedimentos das representações anteriores.

[43] No original, "es describir el funcionamento retórico de todas las semióticas mediante operaciones potentes que sean idénticas en todos los casos" (Grupo μ, 1993: 231)

[44] No original, "La desviacion se presenta aqui bajo la forma de un conflicto entre los conjuntos de manifestaciones externas y los de determinaciones internas a propósito de un segmento del enunciado." (Idem: 247)

via ao exercício de superação da ordem convencional do pensamento, assim como aos requisitos de composição do enunciado.

Podemos ainda identificar a configuração do atlas de imagens como possuidora de uma poética entendida à luz de uma disciplina que recolhe, não apenas a comunicação, mas também a dimensão criativa, heterotópica e simbólica das imagens. De modo sucinto, as suas montagens revelam imagens que se organizam de modo coordenado, em vez de se encontrarem subordinadas, constituindo justaposições fora de qualquer ordem hierárquica. Nessa *poiética,* o pensamento imagético, alcança maior intensidade, sem recear a descontinuidade, pois reconhece nas imagens o seu carácter dialéctico. Nesta metodologia, organizam-se os conteúdos de modo que as partes esclareçam a leitura total, procedendo-se sempre de modo experimental sobre o suporte final de apresentação.

Qual a pertinência da construção de atlas de imagens para o campo da educação artística? Que tipo de experiências é que os estudantes agenciam através da construção de atlas de imagens? Quais as possibilidades deste dispositivo visual de conhecimento fluir dentro do contexto escolar? Num mundo cada vez mais repleto de mensagens visuais, torna-se fundamental que os(as) alunos(as), na sua generalidade, e os de Artes Visuais, em particular, entendam criticamente os fenómenos da imagem, da disposição de imagens e dos espaços que as separam. Neste sentido, a configuração de atlas de imagens provoca, não só estranheza e questionamento, como favorece o estudo dos modelos de produção de sentido nos enunciados visuais, a investigação sobre os processos de interpretação e a criação novos relatos. Esta inquietação que o atlas de imagens provoca, desencadeia, assim, tempos de suspensão que permitem a reflexão, e, por conseguinte, a problematização das narrativas visuais, dos seus princípios de ordenação e das formas de raciocínio implícitas na sua produção. A estrutura em rede de disposição das imagens no atlas, distante de qualquer hierarquia e permeável à contínua reformulação, apresenta grandes semelhanças com o espaço rizomático em que vivemos hoje, constituindo, por isso, um dispositivo visual de conhecimento com o potencial de favorecer um saber mais fluído.

Do ponto de vista metodológico, o atlas de imagens abre espaço, tal como referimos, ao exercício da dúvida e da pesquisa, mas também à transdisciplinaridade e à incorporação das memórias dos estudantes e dos seus interesses fora do contexto escolar, permitindo, através da experimentação de novos posicionamentos, formas de compreensão e de actuação, a decomposição das narrativas que as imagens veiculam, a formulação de novas ordens e, bem ainda, a desconstrução dos discursos curriculares e das práticas docentes. O atlas, ao possibilitar encontros de similitudes e diferenças pela disposição de *coisas* díspares numa

mesma *lâmina*, permite o exercício de um pensamento que se movimenta numa extensão heterogénea: desde o estabelecer de relações de continuidade, entendidas no contexto das metonímias, até o operar rupturas de sentido(s), mais próximo da metáfora.

3.3 O enunciado da proposta

Após esta jornada pelas diversas leituras em torno da imagem e do atlas, com o intuito de (in)formar um discurso que reflecte sobre as possibilidades que o atlas de imagens pode gerar em contexto escolar, torna-se necessário apresentar o enunciado da proposta de trabalho "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens"[45], contextualizando o momento lectivo em que decorreu. Assim, importa referir que esta proposta foi pensada no âmbito da terceira unidade significativa de aprendizagem de Desenho de Representação e Comunicação – o módulo de Representação Espacial – que, em termos de indicações programáticas, pretende "alargar os conteúdos temáticos da disciplina, a par do consequente aprofundamento de metodologias de representação gráfica"[46], abordados nos módulos anteriores. A estes desígnios, associa-se a preparação para a Prova de Avaliação Final (PAF)[47], que solicitava a criação de imagens de representação, em modo de esquisso, capazes de se tornarem meio de concepção e comunicação do projecto individual. Uma vez que havia sido proposto o uso do caderno gráfico anteriormente, considerou-se que seria de inclui-lo nos elementos de entrega da PAF enquanto suporte transdisciplinar para analisar a realidade, desenvolver ideias, equacionar as soluções e representar as imagens do projecto. Neste sentido, as duas primeiras aulas do módulo foram dedicadas à análise da área de intervenção do projecto – o Horto das Virtudes – através da realização de um conjunto de esquissos. Depois desta aproximação ao sítio do projecto, sentiu-se que seria importante o reencontro com as matérias leccionadas nos módulos precedentes, no sentido de proporcionar a tomada de consciência das potencialidades da aplicação dos conteúdos e procedimentos desenvolvidos anteriormente, na prática projectual. Foi, então, neste momento lectivo que encontrei uma oportunidade para ensaiar a construção de atlas de imagens. Para isso, falei às professoras Sofia Barreira e Joana Araújo sobre as suas

[45] Ver Anexo_4 | Planificação do Módulo 3 – Representação Espacial.

[46] Ver Anexo_1 | Programa de Desenho de Representação e Comunicação.

[47] Ver Anexo_5 | Regulamento Interno da Prova de Avaliação Final do 1º ano do Curso Técnico de Desenho Digital 3D, 2011/2012.

potencialidades e sobre as minhas intuições. O seu entendimento foi positivo. As intenções faziam (todo o) sentido e o momento era oportuno para as colocar em prática.

Deste modo, encontrava-se espaço para a aproximação às imagens, à noção de arquivo como fonte do devir e a um processo de pensamento que se articula, exponencia e vive da imagem. Proximidade essa que serviria, não só o propósito de revisitar conteúdos, narrativas e discursos da disciplina, mas também pensar o não pensado, permitindo, deste modo, a procura de outros significados e sentidos para o saber. Neste sentido, o *novelo* que se pretende desenrolar não é formado por um fio único, com apenas duas pontas, mas constituído por um (en)redado de fios, diferentes nas suas propriedades, que cada um, na sua singularidade, vai construindo, ao juntar novas experiências e saberes.

Confirmado o tempo lectivo disponível para esta proposta de trabalho – três aulas de 150 minutos –, concluiu-se a estruturação da mesma, definindo estratégias de actuação que agilizassem a realização da actividade, de acordo com os objectivos delineados: (1) revisitar o arquivo individual das aprendizagens; (2) promover a partilha de saberes, aumentado os conhecimentos de cada um; (3) estimular a pesquisa e o questionamento; (4) lutar contra amnésia das imagens; (5) criar constelações de sentido(s); (6) promover a construção de pequenos relatos em torno do desenho, aproximando os(as) alunos(as) do exercício crítico, analítico e participativo; (7) desenvolver a responsabilização individual, a socialização e o trabalho colaborativo; e, (8) escutar as diferentes leituras dos conteúdos abordados na disciplina de DRC. Tal como os objectivos deixam transparecer, propunha-se um trabalho de grupo em que, a partir do arquivo de imagens referência das propostas e exercícios desenvolvidos nas aulas e disponibilizado em formato digital[48], configurassem um painel, no qual a rede de relações entre imagens representasse uma perspectiva transversal e dialógica sobre os conteúdos desenvolvidos na disciplina. Procurando alargar a rede de conexões, sugeriu-se a inclusão de fotografias dos trabalhos individuais desenvolvidos nas aulas e/ou a pesquisa de outras imagens.

Ao contemplar a memória descritiva e justificativa nos elementos de entrega, pretendeu-se fomentar a escrita enquanto movimento propício à ordenação das relações e das reflexões produzidas no processo de configuração do atlas de imagens. Escrever implica e proporciona colocar em ordem o pensamento, em função do(s) sentido(s) que se procura perseguir. Assim, associar a construção do atlas com a escrita, em simultâneo, teve o propósito de colocar em confronto dois processos de pensamento distintos e, com isso, relevar a ponte

[48] Com o enunciado da proposta, foi entregue, a cada grupo, um CD com todas as imagens de referência às propostas e exercícios desenvolvidos nas aulas de DRC, ao longo do ano lectivo. No processo de compilação das imagens, identificou-se cada imagem (apenas) com um número, não havendo a preocupação de as ordenar de acordo com a sequência temporal ou temática dos exercícios.

estabelecida entre ambos como condição de uma actividade profunda, avivando a inquietação, o questionamento.

Para além da identificação dos recursos, no enunciado entregue aos alunos(as), denuncia-se a estruturação do tempo reservado ao desenvolvimento da proposta e os critérios de avaliação, subdivididos em três momentos: desenvolvimento do trabalho, elementos de entrega (painel e memória descritiva) e apresentação do trabalho. Esta subdivisão serviria, por um lado, para nos tornar mais atentos em cada momento e, por outro lado, para reforçar o envolvimento, a responsabilidade e a atitude crítica/analítica durante os processos de desenvolvimento e apresentação/discussão dos trabalhos. Deste modo, tentava-se incutir a ideia de que só através do envolvimento com o trabalho, poderiam resultar respostas autênticas.

Na apresentação da proposta aos estudantes, procurei, não só completar e clarificar, no discurso oral, o enunciado escrito, como partilhar as imagens que me serviram de referência para pensar a proposta. Comecei, então, por projectar uma fotografia (fig._1) onde aparece Aby Warburg com as mãos pousadas nas costas de uma cadeira, juntamente com a sua assistente, Gertrud Bing, e Franz Alber. Atrás deles, é perfeitamente visível, entre livros e pastas, um painel com algumas imagens incluídas no *Bilderatlas Mnemosyne*, projecto inacabado que servira de mote na concepção desta proposta. Para além de uma apresentação sucinta da biografia e obras do historiador de arte alemão, falei sobre a extrema complexidade do problema historiográfico e (por que não) artístico que Warburg constituiu, ao ter contribuído para questionar o entendimento da História da Arte, mostrando que a história das imagens é uma história de "objectos temporalmente impuros" (Didi-Huberman, 2002), temporalmente complexos, estruturada por configurações anacrónicas. Isto tornava-se evidente nas imagens seguintes. Ao proporcionar o encontro, na mesma *lâmina* preliminar (fig._2) do seu atlas *Mnemosyne*, de um mapa geográfico da Europa e Médio Oriente, um conjunto de animais fantásticos associados às constelações do céu e a árvore genealógica de uma família de banqueiros florentinos, Aby Warburg enuncia a inesgotável complexidade histórica (a árvore genealógica), geográfica (o mapa) e imaginária (os animais do Zodíaco). Uma complexidade que Warburg ambiciona relatar, sem procurar sintetizar, descrever de modo exaustivo ou classificar. Os painéis 46 (fig._3) e 79 (fig._4) reforçam, ainda mais, as relações díspares entre fotografias, recortes de jornais e revistas, desenhos e reproduções de obras de arte ou ampliações de pormenores das mesmas, resultando em planos de montagens de coisas, lugares e tempos heterogéneos. Estes dois painéis reiteram a força, inerente ao gesto de Warburg, de conduzir a uma reflexão acerca da *desmontagem dos tempos* na história das sociedades. Observa-se isto, de um modo directo, no último painel de *Mnemosyne*, onde

Warburg dispõe, num mesmo plano, o ritual suicida samurai – harakiri –, o catálogo de castigos corporais japoneses, o ritual eucarístico na Basílica de São Pedro, a *Missa em Bolsena*



Fig._1 Gertrud Bing, Aby Warburg e Franz Alber, Roma, 1928

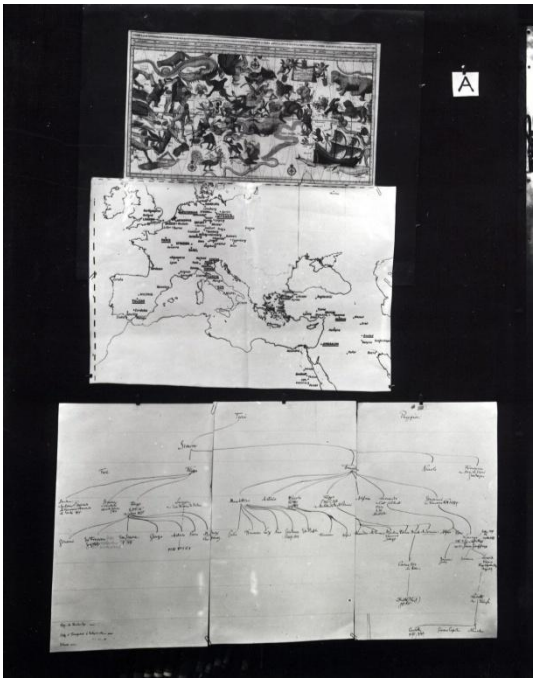


Fig._2 Aby Warburg: Painel A do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1927-1929



Fig._3 Aby Warburg: Painel 46 do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1927-1929



Fig._4 Aby Warburg: Painel 79 do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1927-1929

pintada por Rafael Sanzio, no Vaticano, a notícia de um acidente de comboio, uma página da secção desportiva do jornal *Hamburger Fremdenblatt* (Didi-Huberman, 2011: 178).

Em complemento, recorri às minhas experiências profissionais enquanto arquitecta para invocar o papel da imagem e destes planos de montagens, no âmbito de uma metodologia do projecto. Mostrei, então, uma imagem fotográfica da parede do escritório do arquitecto Eduardo Souto Moura (fig._5), onde ressalta a proliferação de imagens díspares: "Na parede, sem uma hierarquia reconhecível, imagens decorrentes da produção própria do escritório (esquissos e faxes relativos a projectos em desenvolvimento) debatiam-se misteriosamente com imagens recortadas de jornais ou revistas" (Ursprung, Lopes e Bandeira, 2011: 10). Servi-me, ainda, de uma fotografia do meu *bulletin board* (fig._6) para denunciar esse convívio (des)necessário e aparentemente ilógico, onde as imagens realizam múltiplas narrativas, explicando que uma certa desobediência aos critérios normativos convencionais possibilita uma aparente afasia, onde a dispersão e a multiplicidade de conteúdos sugerem dimensões semânticas, artísticas e culturais nos enunciados que preconizam. Eram esses espaços de contiguidade, de confronto e de oposição que procuraríamos experimentar nesta proposta de trabalho.



Fig._5 Eduardo Souto Moura: *Atelier*, 2010

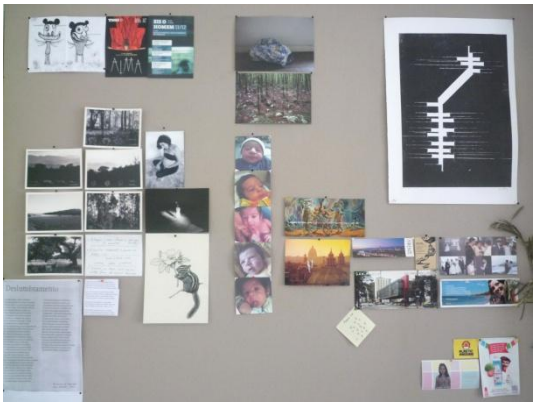


Fig._6 Ana Cachucho: *Bulletin board.* 2012

Com vista a alargar o campo de referências, apresentou-se alguns trabalhos *contemporâneos* do *Mnemosyne* de Warburg – *Dada Metropolis* de Erwin Blumenfeld (fig._7), *Arbeitsmaterial* de John Heartfield (fig._8), *Le Phénomène de l'extase* de Salvador Dalí (fig._9) e *Przygoda* de Stefan Themerson (fig._10) –, bem como algumas obras em que o atlas warburguiano terá incitado os seus artistas a repensar, sob a forma de compilação e reorganização, os processos de criação e apresentação das artes visuais. Desde o *Album* de Hannah Höch (fig._11), os *Arbeitscollagen* de Karl Blossfeldt (fig._12) ou a *Boîte-en-valise* de Marcel Duchamp (fig._13), até aos *Atlas* de Gerard Richter (fig._14), os *Inventaires* de Christian Boltanski (fig._15), as montagens fotográficas de Sol LeWitt(fig._16) ou mesmo o *Album* de



Fig._7 Erwin Blumenfeld: *Dada Metropolis. M94*, 1930



Fig._8 John Heartfield: *Arbeitsmaterial.*[Material de trabalho], ca.1933



Fig._9 Salvador Dalí: "Le Phénomène de l'extase"*, in Minotaure, revue artistique et littéraire,* 1933



Fig._10 Stefan Themerson: *Przygoda,* ca. 1928



Fig._11 Hannah Höch: *Album*, 1933

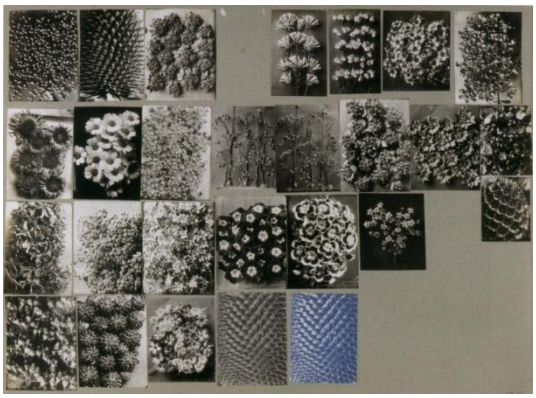


Fig._12 Karl Blossfeldt: *Urformen der Kunst* [As formas originárias da Arte] (Painel 10), 1905-1925

Hans-Peter Feldmann (fig._17), todos eles acabam por colocar em crise toda uma estrutura de tradição pictórica. Desde modo, alguns artistas *afastam-se* da *tela* enquanto *superfície de inscrição* duradora, para tomarem a *mesa* como suporte que permite uma abertura permanente a novas possibilidades, novos encontros, novas multiplicidades, novas configurações.

> "O quadro consistiria, por isso, na inscrição de uma obra (a *grandíssima opera del pittore*, escrevia Alberti [1435]) que pretende ser definitiva perante a história. A mesa é um simples suporte de um trabalho que se pode sempre corrigir, modificar, e mesmo começar de novo. Uma superfície de encontros e de posições passageiras: nela se põe e se tira, alternadamente, todo o seu 'plano de trabalho', (…) que é recebido sem hierarquia." (Didi-Huberman, 2011: 18)[49]

Contudo, parecem existir algumas diferenças substanciais entre o atlas *Mnemosyne* e estas compilações que são interpretadas, até hoje, como arquivos. É que, ainda segundo Didi-Huberman,

> "O atlas escolhe num momento dado, enquanto o arquivo nega-se a escolher durante muito tempo. Aponta para um argumento e procede por *cortes* violentos, enquanto o arquivo renuncia ao argumento e impõe o que é inabarcável na sua *massa*. (…) O atlas propõe-nos *mesas* de orientação, enquanto o arquivo nos obriga a nos perdermos entre as suas caixas. O atlas deixa-nos ver os trajectos da sobrevivência no intervalo das imagens, enquanto o arquivo não constituiu ainda esses intervalos na espessura dos volumes, pilhas ou ficheiros. Supostamente, nenhum atlas seria possível sem um arquivo que o anteceda: o atlas ofereceria, nesse sentido, o 'devir-ver' e o 'devir-saber' do arquivo." (Idem: 187)[50]

A encerrar as imagens de referência à elaboração do enunciado da proposta, juntei o atlas de imagens *Henrique Pousão: Infância, Experiência e História do Desenho* (fig._18) de Vítor Silva (2011), que se encontra anexado ao livro homónimo que agrupa um conjunto de ensaios, na sua maioria, dedicados ao estudo da pintura de Pousão, *Esperando o Sucesso*, tal como o atlas.

---

[49] "El quadro consistiria, por lo tanto, en la inscripción de una obra (la *grandíssima opera del pittore*, escribía Alberti [1435]) que pretende ser definitiva ante la historia. La mesa es mero soporte de una labor que sempre se puede corrigir, modificar, quando no comenzar de nuevo. Una superficie de encuentros y de posiciones pasajeras: en ella se pone y se quita alternativamente todo quanto su 'plano de trabajo', (…), recibe sin jearquiquía." (Didi-Huberman, 2011: 18)

[50] No original, "El atlas escoge en un momento dado mientras que el archivo se niega a escoger durante mucho tiempo. Apunta a un argumento e procede por *cortes* violentos, mientras que el archivo renuncia al argumento e impone lo que es inabrazale en su *masa*. (…) El atlas nos propone *mesas* de orientación, mientras que el archivo nos obliga a perdernos entre sus *cajas*. El atlas nos deja ver los trayectos de la supervivência en el intervalo de las imágenes, mientras que el archivo no há constituído aún tales intervalos en el grosor de sus tomos, pilas o fajos. Por supuesto, ningún atlas sería posible sin archivo qe lo anteceda: el atlas ofrecería en esse sentido el 'devenir-ver' y el 'devenir-saber' del archivo." (Idem: 187)



Fig._13 Marcel Duchamp: *Boîte-en-valise*, 1935-1941



Fig._14 Gerhard Richter: *Folha de Atlas n.º 7*, 1962



Fig._15 Christian Boltanski: *Inventaire des objects ayant appartenu a une vieille dame e Baden-Baden*, 1973



Fig._14 Sol LeWitt: *On the Walls of the Lower East Side*, 1976

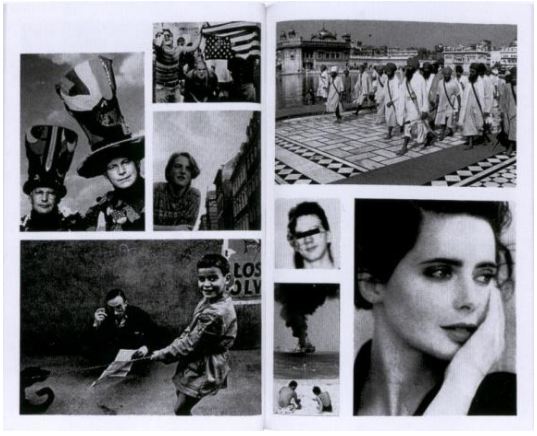


Fig._17 Hans Peter Feldmann: *Voyeur*, 2009

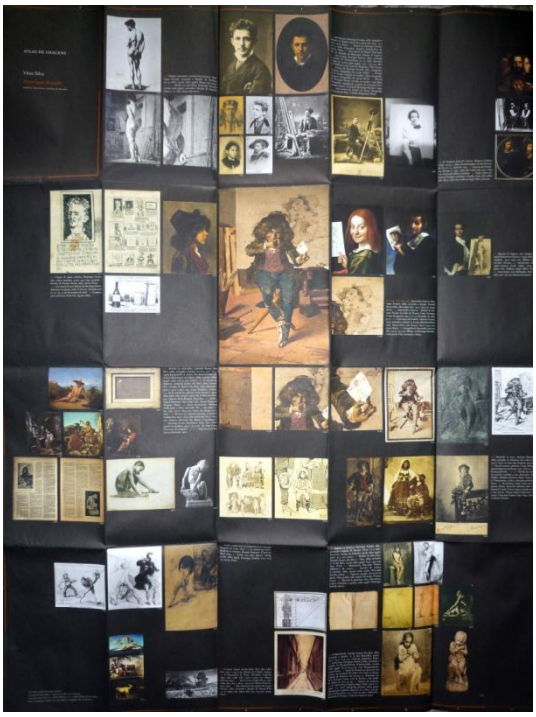


Fig._18 Vítor Silva: *Henrique Pousão: Infância, Experiência e História do Desenho*, 2011

descritiva), evitou-se fixar outras fronteiras. Acima de tudo, este seria um espaço de experimentação, mas no qual deviam sempre procurar justificar as suas opções.

Neste reencontro com as imagens que tinham servido de referência à realização das propostas de trabalho, ao procurarem reconhecer os diferentes momentos de aprendizagem, estavam a revisitar o *arquivo* individual das aprendizagens, pelo que me interessava perceber até que ponto seriam capazes de identificar os diferentes conteúdos programáticos, temas e exercícios. Neste sentido, aproveitei os pedidos de esclarecimento de dúvidas, junto de cada grupo, para observar o(s) processo(s) de reconhecimento das imagens e escutar a verbalização dos seus pensamentos. Na sua generalidade, conseguiram descrever, com relativa facilidade, as técnicas e os procedimentos dos diferentes exercícios, apresentando maior dificuldade ao nível da utilização do léxico específico.

Na segunda aula (20_Abril_2012), surgiu outra *adversidade*: havia apenas um computador portátil disponível, no gabinete de equipamento, para requisição. Assim, por sugestão dos(as) alunos(as), utilizariam os computadores da biblioteca, ficando o grupo que tinha o portátil a trabalhar na sala de aula. Embora, praticamente, já não houvesse necessidade de esclarecimento sobre o enunciado ou outra orientação, circulei entre os dois espaços, a fim de observar as dinâmicas de trabalho, procurando não interferir nos seus trabalhos. Durante a aula, discutiram-se ideias, definiram-se intenções e selecionaram-se imagens, construindo redes de transmissão e relação entre as mesmas. A partir da visualização das imagens do arquivo, as conversas em grupo, com facilidade, divagavam por outros assuntos, para além do âmbito da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação, seja tocando conteúdos de outras disciplinas, seja abordando temas claramente relacionados com interesses exteriores à Escola. Num primeiro impulso, a vontade seria fazê-los recentrar a atenção nas imagens e na discussão em torno das mesmas, pois, de acordo com os prazos estabelecidos na proposta, no final da aula, o atlas de imagens e a memória descritiva deveriam ficar concluídos e encontravam-se longe disso. No entanto, a intenção da proposta era criar um espaço para que os(as) alunos(as) pudessem, a partir de imagens, estabelecer relações, questionar *certezas* e construir novos discursos, sendo importante o pensamento crítico e divergente. Assim, a validade desta abordagem cartográfica, através do atlas de imagens, assume-se num tempo e espaço onde a flexibilidade e permeabilidade de contaminação por outros interesses e conhecimentos se demonstra uma exigência, tendo em vista que estes movimentos transdisciplinares promovem a diluição de fronteiras, num apelo à busca de significados múltiplos, complexos e descontínuos. Por isso, controlou-se aquele impulso inicial, permitindo a divagação do pensamento, a flutuação de assuntos e a experimentação de uma acção libertadora dos constrangimentos disciplinares.

No final da aula, ao reunirmo-nos novamente na sala de aula para fazer um ponto de situação, confirmou-se a necessidade de mais tempo para concluir o trabalho. Tempo esse que, por várias razões (rigidez da planificação modular, preparação dos elementos de entrega para a PAF, etc.), a disciplina de Desenho de Representação e Comunicação não poderia despender, pelo que teriam de *encontrá-lo* fora das aulas. O facto de haver um feriado nessa semana ampliou as possibilidades de encontro, pelo que, entre os elementos de cada grupo, lá combinaram encontrar-se para continuar a configuração dos seus atlas.

No início da aula seguinte (27_Abril_2012), dos três grupos que apresentariam o trabalho naquela aula, apenas um tinha condições de o fazer. Nos outros dois grupos – um porque tinham esquecido, em casa, o suporte digital com os elementos de entrega, outro porque a pessoa responsável por trazer o trabalho ainda não tinha chegado –, só poderiam apresentar mais tarde. Combinou-se, então, que na primeira parte da aula tentariam encontrar uma solução para esses contratempos e preparar a apresentação. Assim aconteceu. Na apresentação, cada grupo explicou a estrutura formal do seu painel e a rede de relações que teceram entre as imagens, com os diferentes elementos do grupo a contribuírem para a construção de um discurso verbal não linear, *sinuoso* ou *ramificado*, reflexo de uma procura de significados em múltiplas direcções. Esta multiplicidade de pequenos relatos, na oralidade, espelha não só a complexidade e a pluralidade de significados das conexões estabelecidas entre imagens, como a diversidade de experiências e saberes de cada aluno(a). Já nas memórias descritivas, tal não se verifica. Estas não traduzem a multiplicidade de relações intricadas, nem os sentidos plurais das conexões, pensando que fique a dever-se, quer ao facto de não terem sido realizadas em simultâneo com a configuração dos painéis (tal como tínhamos sugerido), quer à necessidade de *pôr em ordem* palavras, conceitos e pensamentos que possibilitem a escrita.

Depois desta reconstrução do processo de desenvolvimento da proposta, apresentam-se os trabalhos dos quatro grupos – os atlas com respectivas memórias descritivas –, para, então, se fazer uma breve análise dos mesmos.

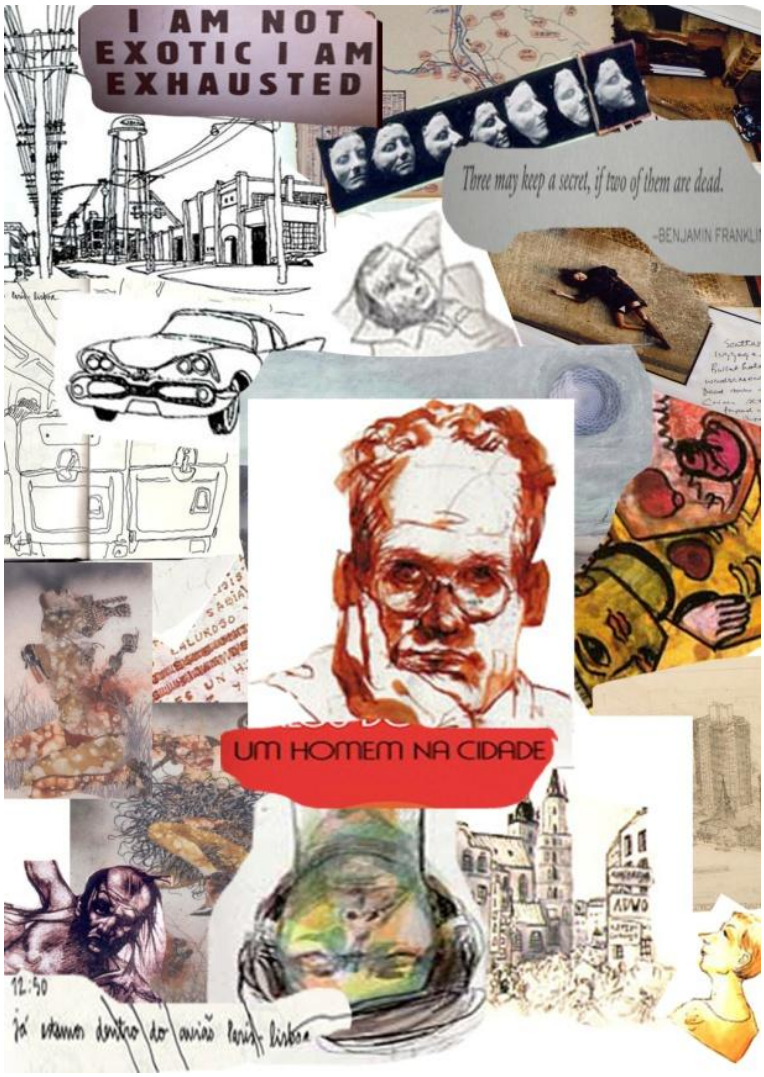


Fig._19 Trabalho desenvolvido pelo Grupo 1 | Atlas de imagens: *Um homem na cidade*

"O painel criado com base nas imagens dadas, tinha como objetivo dar a conhecer o nosso raciocínio no que diz respeito ao quotidiano descoordenado que verificamos em nosso redor e como o homem se enquadra nele, tentando, mas a maior parte das vezes fracassando, com o alvo de ser flexível para com este ambiente. É possível compreender este fenómeno através da organização do painel, que contém uma imagem central que dá especial enfoque ao homem pensante e, subjacente a esta, uma série de imagens que surgem como uma explosão. Esta explosão pretende realçar tanto a agitação e o mistério (referência à imagem com o texto: "Three may keep a secret if two of them are dead") do quotidiano numa cidade, como o desalinho do pensamento humano face a esta cidade (referência à imagem com o texto: "Im not exotic I am exchausted"), como já referido no parágrafo anterior. Para realizar o painel, escolhemos imagens relacionadas com a vertente caderno gráfico. Estas imagens possuem diferentes técnicas tais como desenho de contorno, perspetiva, cor, sombra, colagem e texto." Grupo 1 | Memória descritiva: *Um homem na cidade*



Fig._20 Trabalho desenvolvido pelo Grupo 2 | Atlas de imagens: Sem título

"Seleccionamos um conjunto de imagens de diversos diários gráficos, com diferentes técnicas e modos de representação. Decidimos inserir estas imagens, ou fragmentos delas, porque o diário gráfico que a professora Ana inseriu na nossa turma foi importante, tanto para treinar as variadas técnicas estudadas nas aulas de Desenho Representação e Comunicação, como também para nos habituarmos a registar nos tempos livres. Desde que o diário gráfico foi inserido nas aulas, não só as aulas ficaram mais interessantes, como mudou um pouco o nosso quotidiano. Chega de folhas pautadas ou quadriculadas soltas, chega de desenhos nas bordas dos cadernos! Agora temos um caderno onde podemos desenhar, escrever, mas sobretudo libertar a nossa criatividade. No canto inferior direito e numa diagonal sobrepondo outras imagens, apresentamos algumas imagens de desenho de contorno porque foi dos exercícios que mais exigiu a nossa concentração. Apesar de difícil, consideramos uma matéria bastante interessante. Ainda do lado direito, incluímos um desenho, a grafite, em perspectiva linear, uma das primeiras matérias que nos foi ensinada e que, também, pode ser aplicada em qualquer situação e em qualquer trabalho. No extremo esquerdo, aparece um fragmento de uma imagem sobre o método dos arquitectos, porque foi uma matéria tão interessante como prestável. Para além do desenho de Frank Loyd Wright, no canto superior direito, centramos no painel uma imagem de modelação tridimensional de um projecto do arquitecto Souto Moura, porque o nosso curso de Desenho Digital 3D aborda, de uma maneira muito significativa, a arquitectura." Grupo 2 | Memória descritiva: Sem título



Fig._21 Trabalho desenvolvido pelo Grupo 3 | Atlas de imagens: *O mundo da Arquitectura*

"A ideia para este painel surgiu-nos quando estávamos a ver uma das imagens sobre os desenhos que fizemos com os meninos da escola de Miragaia. Notamos que os desenhos feitos por nós eram, claramente, diferentes dos desenhos que eles fizeram (embora tivessem sido feitos acerca da mesma coisa). Devido à diferença de idades que havia, pensamos que se tratasse de uma espécie de evolução em termos de habilidade, percepção e interpretação. Focados nesta ideia de evolução, começamos a pensar em temas mais abrangentes como a evolução da habitação ou as fases de desenvolvimento de um projecto. Por fim, decidimos juntar estes dois últimos temas. No nosso painel, mostramos um pouco da evolução histórica da Arquitectura, depois o que é preciso para realizar um projecto e ainda alguns itens adicionais como frases inspiradoras e meios riscadores. Assim, o nosso "percurso" do painel (em espiral) começa numa série de imagens sobre a evolução da habitação (canto superior direito) e, logo de seguida, passa para as várias fases que existem num projecto – idealização, concepção e concretização –, culminando com a montagem de fotografias da maquete realizada em Desenho Técnico no caderno gráfico (centro do painel)." Grupo 3 | Memória descritiva: *O mundo da Arquitectura*

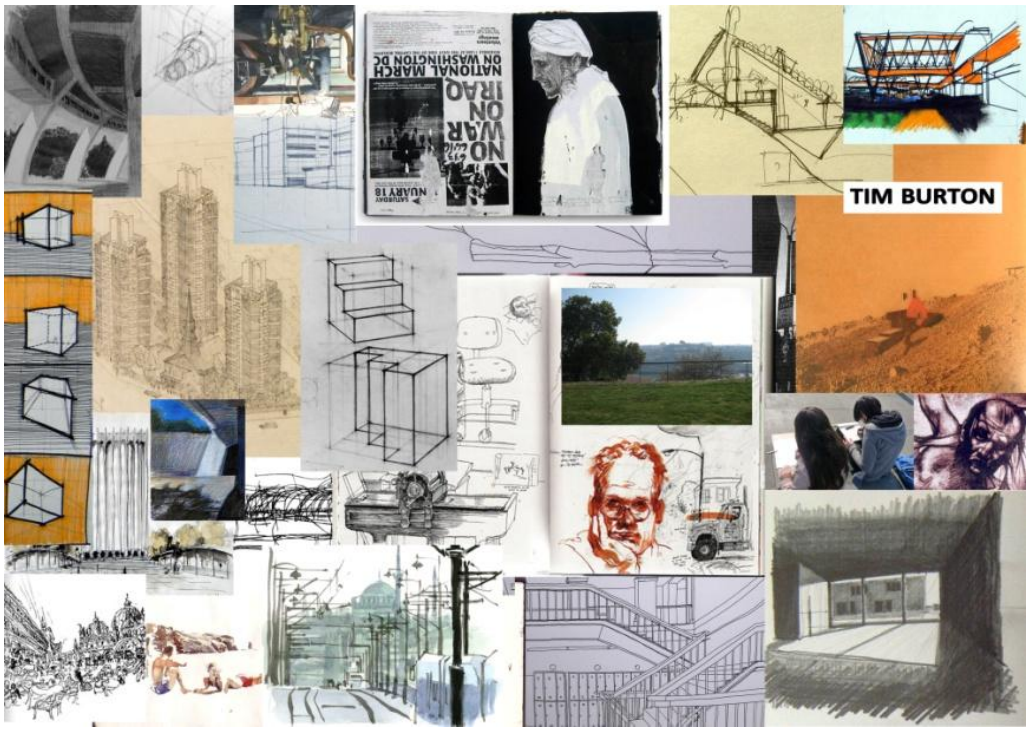


Fig._22 Trabalho desenvolvido pelo Grupo 4 | Atlas de imagens: *Um ano num trabalho*

> "A construção do painel partiu da proposta do caderno gráfico, por isso a imagem central mostra uma página de um caderno. Como estamos a estudar arquitectura, usamos várias imagens de desenhos alusivos ao tema e que apresentassem não só os diferentes sistemas de representação abordados em DRC: axonometrias e perspectivas de observação e imaginação, como também os diferentes registos gráficos experimentados: esquissos, esboços e desenhos de contorno. A escolha de imagens com cor teve como intenção mostrar desenhos realizados com várias técnicas. Outra referência que quisemos fazer e, por isso, a colocamos também no centro do painel, integrada no caderno gráfico, foi ao espaço do Horto das Virtudes. Esta imagem fotográfica mostra o local para o qual estamos a desenvolver o nosso projecto PAF. Há também a referência ao trabalho de um realizador — Tim Burton — que nos foi apresentado nas aulas e que quisemos destacar por admirarmos o seu trabalho criativo enquanto desenhador." Grupo 4 | Memória descritiva: *Um ano num trabalho*

O que me chamou mais à atenção quando vi, pela primeira vez, o conjunto de painéis concluídos foi a ausência de espaços entre as imagens que, ao sobreporem-se, adensam assim toda a narrativa histórica. O uso de sobreposições, opunha-se ao modelo de atlas ensaiado por Aby Warburg que, em *Mnemosyne*, procede à justaposição das imagens, abrindo espaço à subjectividade no intervalo entre as mesmas. Qual será, então, a razão para este recurso exaustivo de sobreposições? Penso que a resposta a esta questão se encontra em *Dada Metropolis* de Erwin Blumenfeld e *Arbeitsmaterial* de John Heartfield que, talvez pela estética

da sua montagem, quando apresentados no lançamento da proposta, despertaram o interesse dos discentes. Outra característica que ressalta em todos os painéis é a necessidade de estabelecer uma hierarquia entre as imagens "ou fragmentos delas", dando maior destaque a algumas imagens e propondo um centro visual, que invariavelmente coincide com o centro geométrico do painel. Mesmo que isso não fosse assim tão evidente – como nos painéis dos grupos 3 e 4 –, as memórias descritivas fazem referência a esta *geometria da composição*:

> "(…) É possível compreender este fenómeno através da organização do painel, que contém uma imagem central que dá especial enfoque ao homem pensante e, subjacente a esta uma série de imagens que surgem como uma explosão. (…)" Grupo 1 | Memória descritiva: *Um homem na cidade*

> "(…), centramos no painel uma imagem de modelação tridimensional de um projecto do arquitecto Souto Moura, porque o nosso curso de Desenho Digital 3D aborda, de uma maneira muito significativa, a arquitectura." Grupo 2 | Memória descritiva: Sem título

> "Assim, o nosso "percurso" do painel (em espiral) começa numa série de imagens sobre a evolução da habitação (canto superior direito) e logo de seguida passa para as várias fases que existem num projecto – idealização, concepção e concretização –, culminando com a montagem de fotografias da maquete realizada em Desenho Técnico no caderno gráfico (centro do painel)." Grupo 3 | Memória descritiva: *O mundo da Arquitectura*

> "(…) Outra referência que quisemos fazer e, por isso, a colocamos também no centro do painel, integrada no caderno gráfico, foi ao espaço do Horto das Virtudes. (…)" Grupo 4 | Memória descritiva: *Um ano num trabalho*

A procura de uma razão geométrica parece ainda entrar em colisão com algumas expressões referentes à natureza generativa dessa mesma composição. No Grupo 1 (fig._19), apesar do princípio de composição, assume-se que na matriz desse preenchimento/dispersão se encontra uma "explosão". As imagens sucedem-se segundo uma inquietante desordem resultante desse *vigor explosivo,* que possibilita essa divagação num movimento centrífugo.

Com um semelhante princípio de composição, o Grupo 2 (fig._20) procede, igualmente, ao destaque de uma imagem, colocando-a no centro visual. As restantes imagens parecem ter dificuldade em *sobreviver* a uma fusão que as recorta e as funde numa narrativa que preenche, satura e *panfletiza* o painel. Julga-se existir uma vontade implícita em agrupar as imagens num cenário visual que serve os princípios discursivos.

Depois de delineada a ideia, o Grupo 3 (fig._21) inicia a montagem do seu atlas, recorrendo a imagens que saem fora do arquivo disponibilizado. Mostram, deste modo,

vontade em perseguir um determinado objectivo que os próprios enunciam: apresentar a "evolução da habitação" e as "fases de desenvolvimento de um projecto". Desenvolvendo a composição em espiral, estes discentes propõem um percurso de ancoragem das imagens que, no conjunto, conformam um tecido visual heterogéneo, devido à introdução de diferentes sistemas de representação: projecção ortogonal, perspectiva linear, modelação tridimensional, gráfico de barras.

O painel realizado pelo Grupo 4 (fig._22) apresenta a particularidade de ser o único em que, na sua configuração, apenas se recorre à sobreposição ou à ferramenta "*crop*" para isolar parte de um todo. Apesar de se preservar a *identidade* das imagens, também não se opta por criar vazios, espaços de desambiguação, que deixem respirar as imagens.

Do conjunto dos quatro atlas, e das respectivas memórias descritivas, podemos salientar três categorias de análise: subjectividade, metacognição e os conteúdos de aprendizagens expressos.

No que diz respeito à subjectividade, conceito que abarca uma relação complexa com a linguagem e a experiência (Weedon, 1989), as palavras e as expressões utilizadas abrem-nos caminho para o conhecimento das subjectividades dos(as) seus(suas) autores(as). Enquanto "os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do indivíduo, o seu sentido de si própria, e as suas formas de compreender a sua relação com o mundo" (Weedon 1989: 32-33), e articulada com um leque alargado de práticas discursivas, a subjectividade emerge nas memórias descritivas, trazendo os seus interesses, mesmo que na subversão ou desvio da proposta pedagógica que fizemos:

> "(…) quotidiano descoordenado (…) explosão. Esta explosão pretende realçar tanto a agitação e o mistério (…), como o desalinho do pensamento humano (…)" Grupo 1 | Memória descritiva: *Um homem na cidade*

> "Desde que o diário gráfico foi inserido nas aulas, não só as aulas ficaram mais interessantes, como mudou um pouco o nosso quotidiano. Chega de folhas pautadas ou quadriculadas soltas, chega de desenhos nas bordas dos cadernos!" Grupo 2 | Memória descritiva: Sem título

Para além da subjectividade, podemos encontrar explícitos mecanismos de metacognição[52], no sentido da capacidade que diz respeito "ao conhecimento do próprio

[52] Segundo Célia Ribeiro, seguindo também Lauwson, "Apesar do termo metacognição ser relativamente recente na literatura, entrou em voga por volta dos anos 1970, sendo introduzido na Psicologia por Flavell, já desde o início do século que pedagogos e psicólogos (Dewey, 1910; Huey, 1908, 1968; Thorndike, 1917, citados em Brown, 1987) demonstraram estar conscientes de que o estudo e a leitura envolvem um tipo de atividades agora denominadas de metacognitivas" (2003: 109).

conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos" (Ribeiro, 2003: 110), por parte dos(as) estudantes que elaboraram estes atlas:

> "O painel criado com base nas imagens dadas, tinha como objetivo dar a conhecer o nosso raciocínio (…)" Grupo 1 | Memória descritiva: *Um homem na cidade*

> "(…) foi dos exercícios que mais exigiu a nossa concentração (…)" Grupo 2 | Memória descritiva: Sem título

> "Notamos que os desenhos feitos por nós eram, claramente, diferentes dos desenhos que eles fizeram (embora tivessem sido feitos acerca da mesma coisa). Devido à diferença de idades que havia, pensamos que se tratasse de uma espécie de evolução em termos de habilidade, percepção e interpretação." Grupo 3 | Memória descritiva: *O mundo da Arquitectura*

Os atlas realizados constituíram uma ferramenta para activar a passagem das aprendizagens da memória a médio (ou longo) prazo para retornarem para a memória a curto prazo e consciente. Assim, podemos observar a explicitação dessa *viagem*:

> "(…) diferentes técnicas tais como desenho de contorno, perspetiva, cor, sombra, colagem e texto (…)" Grupo 1 | Memória descritiva: *Um homem na cidade*

> "(…) imagens de desenho de contorno (…) desenho, a grafite, em perspectiva linear (…) método dos arquitectos (…) modelação tridimensional (…)" Grupo 2 | Memória descritiva: Sem título

> "(…) as várias fases que existem num projecto – idealização, concepção e concretização –, culminando com a montagem de fotografias da maquete (…)" Grupo 3 | Memória descritiva: *O mundo da Arquitectura*

> "(…) axonometrias e perspectivas de observação e imaginação, (…) esquissos, esboços e desenhos de contorno. (…)" Grupo 4 | Memória descritiva: *Um ano num trabalho*

A fim de terminar os comentários à forma como a proposta se desenvolveu importa referir que não houve oportunidade para uma reflexão conjunta, entre docentes e discentes, sobre a proposta e os trabalhos desenvolvidos, tendo-se perdido um momento importante de partilha, confrontação e debate. No sentido de resgatar algumas dessas reflexões, pedi aos alunos(as) que respondessem, por escrito, às seguintes questões: Que interesse(s) encontraram na proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens"? Atribuíram mais importância às aprendizagens anteriores depois desta possibilidade de revisitar as imagens que serviram para apresentar as matérias de DRC?

Deste modo, apresenta-se de seguida o conjunto dos discursos dos(as) alunos(as), cujas transcrições respeitam na íntegra as suas respostas, mantendo-se, por isso, a construção frásica e a pontuação. Contudo, não cabendo aqui mostrar as respostas de todos os(as) discentes[53], dada a extensão que tomaria e a repetição de ideias, a escolha recaiu sobre aqueles em que as mesmas são mais claras e desenvolvidas, procurando abarcar todos os grupos:

> "Ao rever as imagens apresentadas, ao longo do ano lectivo, foi possível recordar todo o processo realizado ao longo do ano, fazendo surgir uma vontade de repetir *de novo* alguns dos métodos aprendidos. Permitiu que existisse uma ligação memorial entre todos os trabalhos feitos até então. Despertou também um sentido de organização, movimento e desencadeamento das ideias. (…) É óbvio que recordar ajuda no processo de vivência, neste sentido, rever as imagens já anteriormente 'usadas' fez com que houvesse uma auto-análise acerca do que outrora foi feito e ideias novas surgiram." (Aluna do Grupo 1)

> "Voltar a ver as imagens apresentadas foi importante, não só para ter uma visão geral dos exercícios que fizemos e dos métodos que utilizamos, como também para tomar consciência das nossas capacidades. (…) foi importante para rever o que aprendemos e nos ajudar no desenvolvimento de outros projectos." (Aluno do Grupo 2)

> "(…) foi uma proposta que ajudou a sintetizar todas as matérias deste ano lectivo. (…) Também se pôde adicionar imagens de outros trabalhos, tornando, assim, o painel mais abrangente não se resumindo a uma só disciplina. A organização do painel, depois da selecção das imagens, também foi um desafio: era preciso ter-se em conta que, como se tratava de um painel para uma apresentação, poderia ser interpretado (por quem o visse) de várias formas. (…) Atribuir mais importância não diria, porque aquando da apresentação inicial das várias matérias, percebeu-se logo de imediato a grande importância que estas iriam ter no futuro. Assim, esta possibilidade de revisitar as imagens ajudou-me a rever e a relembrar estas várias matérias que foram dadas ao longo do ano, funcionando como um 'marcador' que veio sublinhar de novo a grande importância delas." (Aluno do Grupo 3)

> "Com esta proposta, que foi muito interessante, conseguimos, não só relembrar a matéria antiga, como pô-la de novo em prática. (…) Penso que atribuímos mais importância às aprendizagens anteriores porque, explicado na aula, é uma coisa, mas rever, outra vez, passado algum tempo, dá outro sentido à matéria." (Aluno do Grupo 4)

[53] Ver Anexo_9 | Questionário sobre a proposta "Desenrolar o novelo das aprendizagens através da construção de atlas de imagens".

Para finalizar, resta-nos referir que, após a apresentação da proposta e dos trabalhos resultantes da mesma à comunidade escolar (e aberta a toda a comunidade educativa), na exposição de Comemoração dos 30 anos da Escola Artística e Profissional Árvore, inaugurada em Maio (18_Maio_2012), foi reconhecida pertinência à metodologia ensaiada, vindo a ser sugerida enquanto elemento de avaliação da Prova de Avaliação Final (PAF). Neste sentido, foi solicitado aos alunos(as) que, individualmente, elaborassem um painel, tendo como base as imagens do processo de projecto de uma "habitação unifamiliar, incluindo um anexo para a prática profissional"[54]. Assim, os(as) discentes foram convidados a fotocopiar os registos que tinham produzido no caderno gráfico, no âmbito da PAF, e a procederem à montagem de uma *mesa* que elucidasse a aplicação das aprendizagens na disciplina de Desenho de Representação e Comunicação ao processo do projecto da PAF.

Foi com agrado que acompanhei este repensar e refazer do atlas de imagens, agora numa nova proposta. Tivemos, assim, oportunidade para a introdução de ligeiras alterações à proposta inicial que visaram, no essencial, dois aspectos: (1) trabalho, desta vez, em suporte físico, em que, a partir dos desenhos desenvolvidos no caderno gráfico, poderiam desenhar por cima, redesenhar, acrescentar ou subtrair informação, mapear e criar relações entre imagens; e, (2) comunicar o conceito desenvolvido no projecto individual. Estes painéis[55] apresentam, por isso, algumas diferenças relativamente aos primeiros. De facto, a diferença entre os objectivos dos trabalhos justifica a dissemelhança nas respostas. Se, por um lado, o primeiro atlas visava a construção de relações ambíguas e ambivalentes entre conteúdos, imagens e narrativas díspares, o segundo exercício focava-se na comunicação de um processo específico de desenho e produção projectual, que impunha, por isso, uma vertente mais unívoca, em que os conteúdos e as formas se organizam de modo a evitar o equívoco. Por outro lado, privilegiou-se uma dimensão mais física no contacto com as imagens organizadas, redesenhadas, sobrepostas e subtraídas à escala real. Resta-nos, ainda, observar o carácter dialéctico do exercício em questão, estimulado por um método em que as imagens sugerem dinâmicas de montagem que legitimam novas imagens, num processo autófago, onde o arquivo é repensado, redescoberto e representado.

[54] Ver Anexo_4 | Planificação do Módulo 3 – Representação Espacial.

[55] Ver Anexo_7| Painéis de comunicação do processo do projecto da PAF do 1ºDD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Si continua – coraggio! – ricominciamo la lettura!"
(Aby Warburg, 1927)

Este relatório procura contribuir para uma investigação centrada no ensino/aprendizagem do desenho. Foi nesse âmbito que se desenvolveu um conjunto de reflexões através de um percurso com início na minha aprendizagem e experiência profissional em Arquitectura e que se desenrolaram até à pertinência do atlas de imagens na educação artística. Reflexões essas que, enquadradas com a especificidade do campo de estudo, procuram contribuir para futuros desenvolvimentos no seio das comunidades escolares. Faz-se, assim, uso da própria ideia enunciada no atlas de imagens, acerca da constante redescoberta de sentido(s) que, apresentando-se na condição de esboço, reclama(m) uma permanente actualização. Partilha, ainda, com o seu objecto de estudo, a intenção de reinventar a noção de arquivo ou catálogo. Ela própria deverá ser entendida, na cristalização que propõe, como produto de um contexto, de uma dobra que nega a linearidade da escrita.

Este relatório pertence, assim, a um tempo, a um espaço e aos sujeitos nele intervenientes. As reflexões que nele se esboçam registam um certo caos endémico específico do estudo em questão. É pelo mapeamento desse caos que se procura pensar os predicados das imagens, numa atenção dirigida e crítica, capaz de desenrolar o inteligível a partir do sensível. Não posso deixar de reforçar o valor da condição díspar (na disposição) das imagens que, pelo carácter heterodoxo, se abrem à dialética de um pensamento reinventado: saber ver para, assim, ver com sabedoria. Inaugura-se, desta forma, um modelo de conhecimento duplamente problemático que se, por um lado, reclama uma implicação com a dimensão experimental da imagem capaz de esclarecer o sujeito, por outro, estabelece o jogo das aparências permitido pela manipulação da mesma, enquanto sedução ou mentira.

Os enunciados visuais surgem como entidades significantes, quer por aquilo que denotam, quer pelo conjunto de relações que conotam. Inviabiliza-se, deste modo, uma leitura linear e literal, permitindo novas abordagens que enquadram as imagens no campo literário dos desvios de sentido. Assim, e para concluir o paralelo estabelecido entre o estágio e a reflexão teórica, verifica-se um contágio benéfico a ambos onde o desenvolvimento escrito, não só denota os sintomas de uma experiência vivida, como a exemplifica, contribuindo assim para a expressão circular e paradoxal de afectação mútua.

A efervescência epistemológica experimentada durante o mestrado contribuiu para estimular a vontade de, em breve, colocar em prática enunciados resultantes da pesquisa e

das reflexões que temos vindo a fazer, usufruindo da amplitude dos contextos pedagógicos vindouros. Neste sentido, fazemos referência ao estágio curricular como um tempo de aproximação às dinâmicas inerentes à prática docente em Artes Visuais e, de modo particular, à aprendizagem didáctica das matérias e das estratégias de ensino do Desenho (de Representação e Comunicação), que permitiu, não só a construção de um corpo de conhecimento operativo e consciente, como o encontro de problemáticas que gostaríamos de aprofundar no futuro. Por exemplo, (e) ainda sobre a proposta "Desenrolar o novelo das aprendizagens através da construção de atlas de imagens" e as possibilidades deste dispositivo visual de conhecimento fluir dentro do contexto escolar: O que poderia acontecer se a proposta tivesse mais tempo de duração? O que sucederia se o arquivo disponibilizado aos alunos fosse ampliado e incluísse as imagens das diferentes disciplinas do curso? Como transformar o atlas de imagens numa forma generativa de conhecimento, no ensino de Artes Visuais?

Com a conclusão deste mestrado, o triângulo dinâmico desenhado pelas actividades de arquitecta-pesquisadora-docente sai reforçado, o que poderá ser preponderante para, não só captar imagens reveladoras do contexto onde se actua, como (in)formar uma participação mais significante naquilo que podemos designar como uma construção conjunta, participativa e aberta a diferentes valências. Em suma, pensamos que, ao termos por base este tripé, poder-se-á captar, não apenas uma imagem mais nítida da realidade, mas também, uma imagem com mais *layers*, mais desdobramentos, como se de um caleidoscópio se tratasse.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Pedro (2005). "As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico". in *Interacções*, n.º 1, pp. 25-53.

ACKERMAN, S. James (2003). *Architettura e disegno, La rappresentazione da Vitruvio a Gehry*. Architetti e architetture/9, Milano: Mondadori Electa.

AGAMBEN, Giorgio (1993). *A comunidade que vem*. Lisboa: Editorial Presença.

AGAMBEN, Giorgio (2011). *O aberto. O homem e o animal*. Lisboa: Edições 70.

AGAMBEN, Giorgio (2009). *O que é o contemporâneo? e os outros ensaios*. trad. Vinícius Nicastro Honesko, Chapecó, SC: Argos.

AUROUX, Yvonne Weil Sylvain (1993). *Dicionário de Filosofia*. Porto: ASA.

BARREIRA, Sofia Moura Pinheiro (2010). *Como ensinar a aprender a desenhar?* Relatório de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Porto: FPCEUP/FPAUP.

BARTHES, Roland (1989). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70.

BENJAMIN, Walter (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

BENJAMIN, Walter (2006). *Passagens*. Trad. de Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BERGSON, Henri (1911). *Matter and Memory*. Trad. de Nancy Margaret Paul e W. Scott Palmer, London: George Allen and Unwin.

BOURDIEU, Pierre (1996). *As regras da arte: génese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Presença.

CALHAU, Fernando (1999). *A Indisciplina do Desenho*. Vila Nova de Famalicão: Fundação Cupertino de Miranda.

CARNEIRO, Alberto (1994). "Campo, sujeito e representação no ensino e na prática do desenho/projecto: tópicos para uma possível ciência poética do desenho/projecto". in *Unidade* 4, Porto: AEFAUP, pp. 96-101.

CARNEIRO, Alberto (1995). *Campo Sujeito e Representação no Ensino e na Prática do Desenho/Projecto*. col. seis lições, Porto: FAUP.

CARNEIRO, Alberto (2001). "O Desenho, projecto da pessoa". *in Actas do Seminário Os Desenhos do Desenho, Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Porto: PFCEUP.

CORREIA, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Cultura*, (15), pp. 19-43.

CÔRTE-REAL, Eduardo (2001). *O Triunfo da Virtude. Origens do Desenho Arquitectónico*. Lisboa: Livros Horizonte.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix (1992). *O que é a filosofia?.* Lisboa: Editorial Presença.

DERRIDA, Jacques (2006). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.

DIDI-HUBERMAN, Georges (2000). *Devant le Temps: Histoire de l'art et anachronism des images*. Paris: Minuit.

DIDI-HUBERMAN, Georges (2002). *L'image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris: Minuit.

DIDI-HUBERMAN, Georges (2008). *Devant l'Image: Question posee aux fins d'une histoire de l'art*. Paris: Minuit.

DIDI-HUBERMAN, Georges (2011). *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?.* Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

EFLAND, Arthur D.(1979). "Conceptions of Teaching in Art Education". in *Art Education*. vol. 32, n.º 4, Abril, pp. 21-33.

EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K. e STUHR, P. (2003). *La Educatión en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.

EISNER, Elliot (2008). "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?". in *Currículo sem Fronteiras*, nº2, Jul/Dez, pp. 5-17.

FOUCAULT, Michel (1986a). *The History of Sexuality, vol. III – The Care of the Self*. Nova Iorque: Pantheon Books.

FOUCAULT, Michel (1986b). *"De outros espaços". in Cercle d'Études Architecturales.* Trad. de Pedro Moura com base no texto publicado em *Diacritics*, 16-1.

FOUCAULT, Michel (1992). "A escrita de si". *in O que é um autor?* Lisboa: Passagens, pp. 129-160.

FOUCAULT, Michel (2005). *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70.

FOUCAULT, Michel (2004). “Os corpos dóceis”. in *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes.

GONÇALVES, Luísa (2001). “Sem título”. *in Actas do Seminário Os Desenhos do Desenho, Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Porto: PFCEUP.

GRUPO µ (1987). *Retórica general*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

GRUPO µ (1993). *Tratado del signo visual*. Madrid: Cátedra.

HERNÁNDEZ, Fernando (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Outra narrativa para la educación de las artes visuales.* Barcelona: Octaedro.

IRWIN, Rita (2008). “A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica”. *in* Barbosa, Ana Mae e Amaral, Lilian (org.), *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SESC SP.

JESUS, Joaquim (2011). *O lugar do olhar. A cianotipia no ensino em artes visuais*. Porto: Universidade do Porto.

JUNG, Carl Gustav (1974). “Carl Gustav Jung para Sigmund Freud, 2 de Março de 1910”. in MCGUIRE, William (ed.). *The Freud/Yung Letters*. London: Hogarth.

Lalande, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. vol. II, 10ª edição, Porto: Rés Editora, s/d.

LEACH, Neil (2005). *A anestética da Arquitectura*. Lisboa: Antígona.

MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria e TIMMERMANS, Benoît (2002). *História da Retórica*, Lisboa: Temas e Debates.

MICHAUD, Philippe-Alain (2004). Aby Warburg and the Image in Motion. Trad. De Sophie Hawkes, Nova Iorque: Zone Books.

PÉREZ-ORAMAS (2006). Luís. *An atlas of Drawings*. Nova Iorque: MoMA.

POPKEWITZ, Thomas S.(2002). “História do Currículo, Regulação Social e Poder”. in *O sujeito da Educação*. org. Tomaz Tadeu da Silva, pp. 173-210.

QUINTAIS, Luís (2006). “Fazer o Lugar: a antropologia e a arquitectura em diálogo”, in *Revista NU*, 26, pp. 40-41.

RANCIÉRE, Jacques (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica.

RANCIÉRE, Jacques (2010). *A Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora.

RICHARDS, I.A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Nova Iorque: Oxford University Press.

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira (2000). *O Desenho: Ordem do Pensamento Arquitectónico*. Lisboa: Editorial Estampa.

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira (2003). *O que é Desenho*. Lisboa: Quimera.

ROSE, Nikolas (2001). "Como se deve fazer a história do eu?". *in Revista Educação & Realidade*, vol. 26, nº1, pp. 33-57.

ROSE, Nikolas (2001a). "Inventando nossos eus". *in* Silva, Tomaz Tadeu (Org.), *Nunca fomos humanos.* Belo Horizonte: Autêntica, pp. 137-204.

SILVA, Vítor (2002). *Relatório da disciplina de Desenho da Arquitectura*. Porto: FAUP.

SILVA, Vítor (2004). *Ética e Política do Desenho. Teoria e Prática do Desenho na Arte do Século XVII*. Porto: FAUP.

SILVA, Vítor (2011). *Henrique Pousão: Infância, Experiência e História do Desenho*. Porto: Dafne Editora.

SCHON, Donald A. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 78-91.

SCHON, Donald A. (1983). *The reflexive practitioner*. Aldershot: Ashgate.

SPINELLI, Italo e VENUTI, Roberto (1998). *Mnemosyne. L'Atlante della memoria di Aby Warburg*. Roma: Artemide Edizioni.

URSPRUNG, Philip; LOPES, Diogo Seixas e BANDEIRA, Pedro (2011). *Eduardo Souto Moura: Atlas de Parede Imagens de Método*. Porto: Dafne Editora.

VARELA, Júlia e ALVAREZ-URIA, Fernando (1992), "A maquinaria escolar". in *Teoria & Educação*, São Paulo, nº6, pp. 68-96.

VAZ, Susana (2002), "O exercício do desenho do natural e a educação da sensibilidade". in *PSIAX - Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*. nº1, Porto: FAUM/FAUP/FBAUP, pp. 28-34.

VIEIRA, Joaquim (1994), *Relatório da disciplina de Desenho I. Desenho do Natural.* Porto: FAUP.

VIEIRA, Joaquim (1995), *O Desenho e o Projecto são o mesmo? Outros textos de desenho.* Col. seis lições, Porto: FAUP.

VIEIRA, Joaquim (2002), "Como está a vontade de desenhar?". *in Revista PSIAX, Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*. nº1, Porto: FAUM/FAUP/FBAUP, pp. 10-17.

VIEIRA, Joaquim (2003) “A necessidade de representação: Representação. Abstracção. Apresentação”. in *PSIAX - Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*. Nº2, Porto: FAUM/FAUP/FBAUP, pp. 15-27.

VIEIRA, Joaquim (2004), “Desenho e Pintura não são o mesmo”. in *PSIAX - Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*. Nº3, Porto: FAUM/FAUP/FBAUP, pp. 5-14.

VIEIRA, Joaquim (2005), “Eu desenho e projecto. Desenhar em Alta e Baixa Tensão”. in *PSIAX - Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*. Nº4, Porto: FAUM/FAUP/FBAUP, pp. 7-14.

WUNENBURGER, Jean-Jacques (1999). *Filosofia delle Immagini.* Traduçao de Sergio Arecco, Torino: Guilio Einaudi Editore.

ZABALZA, Miguel Ángel (1994). *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.* Porto: Porto Editora.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA/RETIRADA NA INTERNET

CANTINHO, Maria João (2007). “O voo suspenso do tempo: estudo sobre o conceito de imagem dialéctica na obra de Walter Benjamin”. in *Zunái. Revista de poesia & debates*. Edição XV, Maio 2008, retirado de http://www.revistazunai.com/ensaios/maria_joao_cantinho_walter_benjamin.htm, em 03/06/2012.

MIRANDA, José Bragança de (1986). “A questão da desconstrução em Jacques Derrida: Contribuição para a análise do discurso do método na modernidade”. in Babo, Maria Augusta (Org.), Textualidades, 3, retirado de http://www.cecl.com.pt/rcl/03/rcl03-02.html, em 09/06/2012.

THORNTON, Alan (2005). “The Artist Teacher as Reflective Practitioner”. in *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), pp. 166-174, retirado de http://www.nsead.org//publications/ijade.aspx, em 21/02/2008.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo_1 | Programa da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação

Anexo_2 | Planificação do Módulo 1 – Materiais e Técnicas de Representação:

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula

Anexo_3 | Planificação do Módulo 2 – Representação Tridimensional:

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula
- Apresentação de diapositivos sobre a proposta "O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem"

Anexo_4 | Planificação do Módulo 3 – Representação Espacial

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula
- Apresentação de diapositivos sobre "Perspectiva linear. Complementaridade de dois métodos"
- Apresentação de diapositivos sobre a proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens"

Anexo_5 | Regulamento Interno da Prova de Avaliação Final do 1º ano do Curso Técnico de Desenho Digital 3D, 2011/2012

Anexo_6 | Páginas dos cadernos gráficos do 1ºDD

Anexo_7 | Painéis de comunicação do processo do projecto da PAF do 1ºDD

Anexo_8 | Questionário sobre a proposta "O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem"

Anexo_9 | Questionário sobre a proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens"

Anexo_10 | Memória Descritiva do Projecto Escolas/Serralves "Tantos quartos quantos aqueles que o olham"

NOTA: Os anexos acima identificados são apresentados em suporte digital no CD anexo a este relatório.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo_1 | Programa da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação

Anexo_2 | Planificação do Módulo 1 – Materiais e Técnicas de Representação:

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula

Anexo_3 | Planificação do Módulo 2 – Representação Tridimensional:

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula
- Apresentação de diapositivos sobre a proposta "O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem"

Anexo_4 | Planificação do Módulo 3 – Representação Espacial

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula
- Apresentação de diapositivos sobre "Perspectiva linear. Complementaridade de dois métodos"
- Apresentação de diapositivos sobre a proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens"

Anexo_5 | Regulamento Interno da Prova de Avaliação Final do 1º ano do Curso Técnico de Desenho Digital 3D, 2011/2012

Anexo_6 | Páginas dos cadernos gráficos do 1ºDD

Anexo_7 | Painéis de comunicação do processo do projecto da PAF do 1ºDD

Anexo_8 | Questionário sobre a proposta "O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem"

Anexo_9 | Questionário sobre a proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens"

Anexo_10 | Memória Descritiva do Projecto Escolas/Serralves "Tantos quartos quantos aqueles que o olham"

ANEXO_1

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DESENHO DE REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ministério da Educação

Direcção-Geral Formação Vocacional

CURSOS PROFISSIONAIS DE NÍVEL SECUNDÁRIO

Técnico de Desenho Digital 3D

PROGRAMA

Componente de Formação Técnica

Disciplina de

Desenho de Representação e Comunicação

Escolas Proponentes / Autores

Esc. Artística e Profissional Árvore – Porto	Arqº Miguel Tomé Arqº Rui Canela Lopes
Escola de Tecnologia e Gestão – Barcelos	Arqº Francisco Freitas Profª Susana Gonçalves
E P de Vasconcelos Lebre – Mealhada	Arqª Manuela Fernandes Arqª Eulália Batista
ETAP Vale do Minho	Arqº Valdemar Porto Arqº Tiago Caldas

Direcção-Geral de Formação Vocacional

2006 / 2007

Parte I

Orgânica Geral

EM VALIDAÇÃO

Índice:

		Página
1.	Caracterização da Disciplina ……. ……. …	2
2.	Visão Geral do Programa ……. ….....	2
3.	Competências a Desenvolver. ……. ….	3
4.	Orientações Metodológicas / Avaliação ….	3
5.	Elenco Modular ……..…….....	5
6.	Bibliografia ……. ……. ….	6

1. Caracterização de disciplina

A disciplina de Desenho de Representação e Comunicação, integrante da área técnica e tecnológica do curso de Técnico de Desenho Digital 3D, procura abordar uma série de conteúdos formativos que possibilitem ao aluno o domínio dos conceitos fundamentais da linguagem plástica e dos meios técnicos e expressivos do desenho, fomentando a capacidade de representação da realidade visível e de imagens mentais.

Neste sentido, esta disciplina abre espaço para um entendimento abrangente da representação e comunicação gráfica, nas suas componentes artística e cultural. Permite, por isso, um desenvolvimento do espírito crítico propiciador da pesquisa e do tratamento de todas as formas de comunicação e representação, da investigação sobre materiais e técnicas, suportes e instrumentos e um interesse pela aplicação e utilização das novas tecnologias.

De uma forma sucinta, o programa persegue os seguintes objectivos:

Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional e tridimensional.

Dominar os conceitos estruturais do desenho e da linguagem plástica.

Desenvolver modos próprios de representação, expressão e comunicação visuais, explorando as técnicas de representação do espaço e das formas.

Conhecer as fases metodológicas do projecto publicitário e da composição gráfica.

Desenvolver capacidades de trabalho em equipa.

Entender os modos do desenho como parte integrante do processo criativo.

Dar competências na utilização das aplicações informáticas utilizadas na composição e comunicação.

Fomentar o correcto uso das ferramentas específicas.

Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos, representações e processos.

2. Visão Geral do Programa

O programa da disciplina estrutura-se em seis módulos, distribuídos por dois anos lectivos, ao longo dos quais se pretende induzir nos alunos o domínio das ferramentas básicas de criação de representações da realidade visível e mental, assim como, o conhecimento de aspectos da composição e comunicação gráfica.

A continuidade e sequencialidade dos primeiros módulos deste elenco pretende-se absoluta, pelo facto apontarem para um sucessivo aprofundamento e consequente gradual complexidade dos conteúdos. Abordam essencialmente a prática da representação, concretizada em dois procedimentos fundamentais: o desenho de observação de objectos tridimensionais e de espaços e a construção de visualizações que materializam imagens mentais, desvinculadas do referente real.

O conhecimento dos elementos estruturais da linguagem plástica, a exploração técnica e criativa de materiais e instrumentos e o desenvolvimento da acuidade perceptiva, constituem o suporte para o desenvolvimento das competências atrás referidas.

Serão igualmente abordados conceitos relativos à composição gráfica do campo bidimensional, articulados com a realização de projectos de comunicação em suportes variados, que incluam o recurso a ferramentas de desenho assistido por computador.

A exploração de processos de comunicação formal e expressiva de projectos, articulando criticamente procedimentos operativos e gráficos diversificados num enquadramento criativo, permite complementar o ciclo de formação desta disciplina.

EM VALIDAÇÃO

3. Competências a Desenvolver

Na disciplina de Desenho de Representação e Comunicação pretende-se que o aluno adquira e desenvolva as seguintes competências.

Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional e tridimensional.

Manipular intencionalmente os diferentes processos técnicos da representação e da comunicação.

Aplicar adequadamente os suportes e os instrumentos, necessários à construção de uma mensagem visual.

Dominar as diferentes fases metodológicas, para a concretização de projectos de representação e comunicação.

Utilizar as competências na utilização das aplicações informáticas utilizadas na representação e comunicação.

4. Orientações Metodológicas / Avaliação

Orientações Metodológicas

O desenvolvimento programático desta disciplina processa-se de forma faseada e evolutiva no sentido do gradual aprofundamento dos temas e metodologias da representação e composição, gráficas, garantindo assim uma sustentada assimilação dos procedimentos operativos.

Deverá proceder-se a um diagnóstico inicial do grau de competência e conhecimentos adquiridos pelos alunos nos módulos anteriores.

Sem pôr em causa o papel da planificação modular, como resposta estruturante ao desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, o início de cada módulo poderá servir, assim, para ponderar ajustamentos na abordagem dos conteúdos formativos.

As ferramentas pedagógicas de ensino do desenho devem partir do reconhecimento do aluno enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de adaptar os métodos e os procedimentos à especificidade de cada estudante.

Sendo a experimentação um dado fundamental, a sua concretização é realizada preferencialmente a partir de trabalhos práticos que estabelecerão organicamente a convergência da fundamentação teórica dos conceitos programáticos, do domínio técnico e da dimensão criativa e artística do desenho.

Embora o desenvolvimento de exercícios em grupo se possa revelar metodologicamente relevante em situações específicas, será sempre de privilegiar o processo de pesquisa individual enquanto suporte do método de ensino-aprendizagem.

Os trabalhos práticos devem ser efectuados tanto no interior da sala de aula como no exterior, proporcionando assim maior variedade temática e o consequente enquadramento de procedimentos metodológicos e técnicos que, de outra forma, ficariam excluídos do processo de formação.

O espaço da prática e a aprendizagem do desenho deve ainda estender-se para além da própria disciplina, encontrando campo de intensa aplicação nas restantes áreas da formação técnica, pelo que se revela premente a articulação e partilha de experiências entre estas e o desenho de representação e comunicação.

Será ainda de estimular nos estudantes o gosto pelo uso do desenho nas mais diversificadas situações e o reconhecimento da sua qualidade de ferramenta estruturante do pensamento visual.

EM VALIDAÇÃO

Orientações Metodológicas / Avaliação (cont.)

Avaliação modular

A avaliação deverá ser contínua e orientada por objectivos pré-estabelecidos. Deve ser planeada com rigor através da definição de metas e critérios precisos que caracterizem as competências a desenvolver pelos alunos. É de relevar a importância do conhecimento desta matriz de objectivos e parâmetros de avaliação por parte dos alunos, desde o início do módulo, para assim melhor estruturem o processo de trabalho.

A avaliação contínua fundamenta-se na observação directa e permanente dos trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos, o que garante o conhecimento em tempo real da evolução do processo de aprendizagem, e possibilita a introdução de medidas que garantam o incremento do desempenho individual e a colmatação de lacunas de formação. Devido ao carácter eminentemente prático da disciplina e à especificidade do processo de ensino-aprendizagem do desenho de representação, entende-se que os elementos de avaliação sumativa a implementar deverão assumir um teor prático ou teórico-prático**,** com predomínio desta última valência.

A avaliação compreende assim as modalidades formativa (interacção professor - aluno) e sumativa (localizada no tempo), em que esta última incorpora os dados da primeira, com vista a captar a evolução do aluno.

Na disciplina devem avaliar-se os seguintes aspectos da formação, evolução e práticas de aprendizagem:

Poder de observação aliado à capacidade de interpretar e registar.

Desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha e experimentação de materiais.

Domínio dos meios de representação.

Criatividade dos trabalhos e projectos.

Interesse pelos fenómenos artísticos.

Envolvimento e capacidade de integração no trabalho de equipa.

Empenho no trabalho realizado.

Apresentação dos trabalhos.

Aquisição e compreensão de conhecimentos.

Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos perante novas situações.

Assiduidade, pontualidade, comportamento, responsabilidade e participação nas actividades.

EM VALIDAÇÃO

5. Elenco Modular

Número	**Designação**	**Duração de referência** (horas)
1	Materiais e Técnicas de Representação	21
2	Representação Tridimensional	24
3	Representação Espacial	30
4	Desenho de Comunicação	21
5	Planificação e Criação de *Storyboards*	24
6	Desenho de Síntese	30

EM VALIDAÇÃO

6. Bibliografia

AA.VV., Atlas of human anatomy for the artist. Nova Iorque. Oxford University Press. 1951.

AA.VV., Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do seminário. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2001.

ALMEIDA, Virgílio; RIBEIRO, José Miguel, A Suspeita: Os Bastidores do Filme. Lisboa. Bedeteca de Lisboa. 2001.

ARNHEIM, Rudolf, Arte e Percepção Visual*, Nova Versão*. S. Paulo. Pioneira. 1986.

BERGER, John, Modos de ver. Lisboa. Edições 70. 1972.

BERLO, David K., O Processo da Comunicação – Introdução à teoria e à prática. Lisboa. Dinalivro. 1990.

BITTI, P.R. e ZANI, B., A comunicação como processo social. Lisboa. Estampa. 1993.

BRONOWSKY, Jacob, Arte e Conhecimento. Ver, imaginar, criar. Lisboa. Edições 70. 1969.

BRUSATIN, Manlio, Storia delle Linee. Torino. Einaudi. 1993.

CALMY, Gisele, L'Education du gest Graphique. France. Ed. Fernand Nathan. 1980.

CÀMARA, Sergi, O Desenho Animado. Barcelona. Editorial Estampa. 2005.

CHING, D. K. e JUROSZEK, Steven P., Representação gráfica para desenho e projecto. Barcelona. Gustavo Gili. 2001.

CORNER, J. e HAWTHORN, J. (eds.), Communication studies. Londres. Arnold. 1980.

DE FLEUR, Melvin, Teorias de Comunicação de massa. Rio de Janeiro. Zahar ed.. 1976.

DE RUPERTIS, Roberto, Il disegno dell'Architettura. Roma. La Nuova Itália Scientifica. 1994.

DONDIS, D. A., La sintaxis de la Imagen. Barcelona. Gustavo Gili, 1976.

EDWARDS, Betty, Aprender a Dibujar. Madrid. Hermann Blume. 1984.

EDWARDS, Betty, Desenhando com o lado direito do cérebro. Rio de Janeiro. Ediouro Editora. 2000.

ESCARPIT, R., Théorie générale de l'information et de la communication. Paris. Hachette. 1976.

FISKE, John, Introdução ao estudo da comunicação. Porto. Asa. 1993.

FOSTER, Hal, Vision and Visuality. Discussion in Contemporary Culture. [s.l]. The New Press. 1998.

GERMAN-FABRIS, Fundamentos del Proyecto Gráfico. Barcelona. Ediciones Don Bosco. 1973.

GOMBRICH, E. H., Arte e Ilusão. Rio de Janeiro. Martins Fontes. 1986.

GONÇALVES, L. e ALÍRIO, E., Programa de oficina de Artes, 12.º Ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. [s.l]. DGIDC. 2005.

HOWARD, K., Dibujar y Pintar. Barcelona. Naturart. 1992.

JOLY, Martine, Introdução à análise da imagem. Lisboa. Edições 70. 2001.

KANDINSKY, W., Ponto, Linha e Plano. Lisboa. Edições 70. 1987.

LAMBERTS, S., El Dibujo – Técnica y Utilidad. Madrid. Hermann Blume. 1985.

MAIER, M., Processos Elementales de Proyectación y Configuración. Barcelona. Gustavo Gili. 1982.

MARCOLLI, Atilio, Teoria del Campo: corso de educazione della visione. Florença. Sansoni, 1989.

EM VALIDAÇÃO

Bibliografia (cont.)

MASSIRONI, Manfredo, Ver pelo Desenho. Aspectos técnicos cognitivos, comunicativos. Lisboa. Edições 70. 1982.

MENDELOWITZ, Daniel M. e WAKEMAN, Duane A., Guide to Drawing. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich. 1993.

MOLINA, Juan (coordenador), Estratégias del Dibujo en el Arte Contemporaneo. Madrid. Cátedra. 1999.

MOLINA, Juan (coordenador), Las lecciones del Dibujo. Madrid. Cátedra. 1995.

MOREAUX, Arnold, Anatomie Artistique de l'homme. Paris. Librarie Maloine S.A. [s.d.].

MUNARI, Bruno, A Arte como Ofício. Lisboa. Presença. 1982.

MUNARI, Bruno, Design e Comunicação Visual. Lisboa. Edições 70. 1979.

NICOLAIDES, Kimon, The natural way to draw. Boston. Houghton Mifflin. 1969.

PAPANEK, V., Diseñar para el Mundo Real. Madrid. Hermann Blume. 1977.

RAMOS, A. et al., Desenho A, 10.º, 11.º e 12.º Anos, Curso Científico-humanístico de Artes Visuais. [s.l.]. DGIDC. [s.d.].

RAU, B., Pablo Picasso – Obra Gráfica. Barcelona. Ed. Gustavo Gili. 1982.

RECHT, Roland, Le Dessin d'Architecture. Origine et Fonction. Paris. Adam Biro. 1995.

ROBBINS, Edward, Why Architects Draw. Cambridge, Massachussets. M.I.T. Press. 1997.

ROCHA, C. S. e NOGUEIRA, M., Panorama das Artes Gráficas. Lisboa. Plátano. [s.d.]. vols. I, II e III.

ROCHA DE SOUSA, Desenho. Lisboa. Ministério da Educação. 1980.

RODRIGUES, Ana Leonor Madeira, O Desenho. Ordem do Pensamento Arquitectónico. Lisboa. Editorial Estampa. 2000.

ROSA PUENTE, J., Dibujo y Educación Visual. México. Gustavo Gili. 1986.

SAUSMAREZ, Maurice, Desenho Básico. As dinâmicas da Forma Visual. Lisboa. Ed. Presença. 1979.

SCOTT, R. W., Fundamentos del Diseño. Buenos Aires. Editorial Victor Leru. 1977.

STURKEN, Marita e CARTWRIGHT, Lisa, Practices of looking, an introduction to visual culture. Oxford. Oxford University Press. 2003.

UBACK, Tomás (ed.), Desenho livre para arquitectos. Lisboa. Editorial Estampa. 2004.

VILPPU, Glenn, Vilppu Drawing Manual. [s.l]. Vilppu Studio. 1997.

WELLINS, Mike, Storytelling through Animation. [s.l.]. Charles River Media. 2005.

WHITEHEAD, Mark, Animation: The Pocket Essential, UK. Pocket Essentials. 2004.

WILLATS, John, Art and Representation. New Principles in the Analysis of Pictures. Princeton, New Jersey. Princeton University Press. 1997.

WILSON, B. et al., La Enseñanza del Dibujo a Partir del Arte. Barcelona. Paidós. 2004.

WOLF, M., Los efectos sociales de los med*ia*. Barcelona. Paidós. 1994.

WOLF, M., Teorias da comunicação. Lisboa. Presença. 1995.

EM VALIDAÇÃO

Parte II

Módulos

EM VALIDAÇÃO

Índice:

			Página
Módulo	**1**	Materiais e Técnicas de Representação	9
Módulo	**2**	Representação Tridimensional	13
Módulo	**3**	Representação Espacial	16
Módulo	**4**	Desenho de Comunicação	19
Módulo	**5**	Planificação e Criação de *Storyboards*	22
Módulo	**6**	Desenho de Síntese	25

TÉCNICO DE DESENHADOR DIGITAL 3D

MÓDULO 1

Materiais e Técnicas de Representação

Duração de Referência: **21 horas**

1. Apresentação

Os conteúdos propostos pelo módulo 1 são transversais à execução de todos os outros módulos, pois a experimentação de matérias diversificadas e os procedimentos técnicos a desenvolver permanecem constantes em todo o programa da disciplina.

A introdução teórico-prática, que se pretende breve, procura dar a conhecer os materiais de trabalho e os elementos fundamentais da linguagem plástica.

As primeiras abordagens práticas permitirão a realização de exercícios de treino da percepção que promovam a passagem do pensamento verbal para o reconhecimento visual. A concretização de desenhos de observação, recorrendo a processos intuitivos de representação, permitirá compreender os fundamentos metodológicos de dois modos operativos: o contorno e a estrutura.

2. Objectivos de Aprendizagem

Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos.

Dominar os conceitos elementares da linguagem plástica.

Conhecer os elementos estruturais do desenho e suas capacidades expressivas.

Superar estereótipos, maneirismos, vícios e outras dificuldades de formulação gráficas.

Desenvolver a capacidade de manipulação dos elementos constituintes do desenho enquanto prática.

Entender o desenho como instrumento de análise e de representação.

Desenvolver a percepção visual e a destreza manual fomentando capacidades de observação do real.

Expor métodos para expressar a existência de objectos tridimensionais numa superfície bidimensional.

Entender e interpretar as relações dimensionais entre formas, distinguindo proporção de escala.

EM VALIDAÇÃO

3. Âmbito dos Conteúdos

Os suportes do desenho, os instrumentos, modos e processos:

Suportes:

Papéis e outras matérias.

Propriedade do papel: espessura, texturas e cores.

Formatos e normalizações.

Modos de conservação.

Materiais:

Meios riscadores (grafite e afins), graus de dureza e espessuras.

Meios aquosos (aguada, têmpera e afins).

Modos de conservação.

Técnicas de representação:

Modos de registo: natureza e carácter do traço (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude e gestualidade), e da mancha (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom e gradação).

Modos de transferência: quadrícula, decalque, projecção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos.

Elementos estruturais da linguagem plástica:

A linha:

Função da linha da construção de formas plásticas.

Rigor e expressividade.

Linhas implícitas e explícitas.

Linha de contorno, linha estrutural e linha gestual.

O valor e a textura:

Caracterização das superfícies.

Valores tácteis e visuais.

Naturais e artificiais.

Regulares e irregulares.

A cor:

O fenómeno físico: o espectro solar.

A visão: a anatomia do olho humano e o seu funcionamento.

As sínteses, aditiva e subtractiva.

As dimensões da cor: matiz, saturação e tom.

As cores primárias, secundárias e terciárias.

EM VALIDAÇÃO

Âmbito dos conteúdos (cont.)

Métodos e modos de desenho de representação:

Percepção visual e reconhecimento de formas.

Meios simples de ajuda à percepção.

Definição de formas a partir do espaço negativo.

Domínio de campos de imagem:

A escala do desenho.

Ajuste do desenho às dimensões do suporte.

Tamanho relativo e relações estabelecidas no campo visual: a proporção das formas.

Espaço pictórico e perspectiva empírica:

Determinação intuitiva de orientação de linhas.

Indicadores de profundidade.

Redução de medidas. O desenho de contorno e o desenho diagramático.

4. Bibliografia / Outros Recursos

AA.VV, Os Desenhos do Desenho, nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do seminário. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2001.

ARNHEIM, Rudolf, Arte e Percepção Visual, Nova Versão. S. Paulo. Pioneira. 1986.

BERGER, John, Modos de ver. Lisboa. Edições 70. 1972.

BRONOWSKY, Jacob, Arte e Conhecimento. Ver, imaginar, criar. Lisboa: Edições 70. 1969.

BRUSATIN, Manlio, Storia delle Linee. Torino. Einaudi., 1993.

CALMY, Gisele, L'Education du gest Graphique. France. Ed. Fernand Nathan. 1980.

CHING, D. K. e JUROSZEK, Steven P., Representação gráfica para desenho e projecto. Barcelona. Gustavo Gili. 2001.

DONDIS, D. A., La sintaxis de la Imagen. Barcelona. Gustavo Gili. 1976.

EDWARDS, Betty, Aprender a Dibujar. Madrid. Hermann Blume. 1984.

EDWARDS, Betty, Desenhando com o lado direito do cérebro. Rio de Janeiro. Ediouro Editora. 2000.

GOMBRICH, E. H., Arte e Ilusão. Rio de Janeiro. Martins Fontes. 1986.

GONÇALVES, L. e ALÍRIO, E., Programa de oficina de Artes, 12.º Ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. [s.l]. DGIDC. 2005.

HOWARD, K., Dibujar y Pintar. Barcelona. Naturart, 1992.

KANDINSKY, W., *Ponto, Linha e Plano*. Lisboa. Edições 70. 1987.

LAMBERTS, S., El Dibujo – Técnica y Utilidad. Madrid. Hermann Blume. 1985.

MARCOLLI, Atilio, Teoria del Campo: corso de educazione della visione. Florença. Sansoni. 1989.

MASSIRONI, Manfredo, Ver pelo Desenho. Aspectos técnicos cognitivos, comunicativos. Lisboa. Edições 70. 1982.

EM VALIDAÇÃO

Bibliografia (cont.)

MENDELOWITZ, Daniel M. e WAKEMAN, Duane A., Guide to Drawing. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich. 1993.

MOLINA, Juan (coordenador), Las lecciones del Dibujo. Madrid. Cátedra. 1995.

NICOLAIDES, Kimon, The natural way to draw. Boston. Houghton Mifflin. 1969.

PAPANEK, V., Diseñar para el Mundo Real. Madrid. Hermann Blume. 1977.

RAMOS, A. et al., Desenho A, 10.º, 11.º e 12.º Anos, Curso Científico-humanístico de Artes Visuais. DGIDC. [s.d.].

RAU, B., Pablo Picasso – Obra Gráfica. Barcelona. Ed. Gustavo Gili. 1982.

ROCHA, C. S. e NOGUEIRA, M., Panorama das Artes Gráficas. Lisboa. Plátano. [s.d.]. Vols. I, II e III.

ROCHA DE SOUSA, Desenho. Lisboa. Ministério da Educação. 1980.

ROSA PUENTE, J., Dibujo y Educación Visual. México. Gustavo Gili. 1986.

SAUSMAREZ, Maurice, Desenho Básico. As dinâmicas da Forma Visual. Lisboa. Ed. Presença. 1979.

SCOTT, R. W., Fundamentos del Diseño. Buenos Aires. Editorial Victor Leru. 1977.

STURKEN, Marita e CARTWRIGHT, Lisa, Practices of looking, an introduction to visual culture. Oxford. Oxford University Press. 2003.

UBACK, Tomás (ed.), Desenho livre para arquitectos. Lisboa. Editorial Estampa. 2004.

VILPPU, Glenn, Vilppu Drawing Manual. [s.l]. Vilppu Studio. 1997.

WILSON, B. et al., La Enseñanza del Dibujo a Partir del Arte. Barcelona. Paidós. 2004.

EM VALIDAÇÃO

TÉCNICO DE DESENHADOR DIGITAL 3D

MÓDULO 2

Representação Tridimensional

Duração de Referência: **24 horas**

1. Apresentação

Este módulo pretende abordar alguns dos métodos e técnicas de representação de objectos tridimensionais através do desenho de construção. Procura articular, de forma faseada, os elementos fundamentais do desenho: a linha e os valores de claro-escuro.

Em complemento, e numa segunda fase, aborda o exercício do desenho de imaginação, propondo a produção de imagens que não decorram directamente da experiência perceptiva do real. Para tal, assume uma dupla aproximação metodológica: a reprodução de imagens guardadas na memória (imaginação reprodutiva) ou a recombinação de elementos na criação de novas imagens (imaginação criativa).

2. Objectivos de Aprendizagem

Explorar vários níveis de observação e representação dos objectos tridimensionais de carácter geométrico.

Dominar os procedimentos gráficos e dos procedimentos técnicos da representação de objectos orgânicos.

Saber aplicar os modos do desenho estrutural à representação de objectos e da figura humana.

Aplicar em registos de técnicas diversificadas as gradações na identificação da superfície das formas e dos valores de claro-escuro.

Representar tridimensionalmente objectos comunicados por desenhos bidimensionais.

EM VALIDAÇÃO

3. Âmbito dos Conteúdos

Técnicas de representação em desenho linear: o desenho de construção:

A estrutura.

Linhas reguladoras principais.

Simplificação geométrica de objectos com recurso a formas básicas.

Representação de formas geométricas.

Representação de formas orgânicas.

Representação da figura humana:

Modelo nu - proporções e construção.

Modelo em acção - gesto, movimento.

Modelo vestido.

Representação dos volumes e superfícies:

Valor lumínico e volume.

Comportamento da luz nas formas.

Sombra (própria e projectada).

Reflexão, brilho e transparência.

Textura e massa (textura efectiva, textura simulada, textura inventada).

Interacção linha-estrutura-textura, representação de formas.

Representação mental de objectos:

Vistas múltiplas.

Desenho tridimensional de objectos espaços a partir de representações bidimensionais.

Desenho de memória.

Desenho de imaginação.

EM VALIDAÇÃO

4. Bibliografia / Outros Recursos

AA.VV., Atlas of human anatomy for the artist. Nova Iorque. Oxford University Press. 1951.

BRUSATIN, Manlio, Storia delle Linee. Torino. Einaudi. 1993.

CALMY, Gisele, L'Education du gest Graphique. France. Ed. Fernand Nathan. 1980.

CHING, D. K. e JUROSZEK, Steven P., Representação gráfica para desenho e projecto. Barcelona. Gustavo Gili. 2001.

DONDIS, D. A., La sintaxis de la Imagen. Barcelona. Gustavo Gili. 1976.

EDWARDS, Betty, Aprender a Dibujar. Madrid. Hermann Blume. 1984.

EDWARDS, Betty, Desenhando com o lado direito do c*érebro*. Rio de Janeiro. Ediouro Editora. 2000.

GONÇALVES, L. e ALÍRIO, E., Programa de oficina de Artes, 12.º Ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. [s.l]. DGIDC. 2005.

HOWARD, K., Dibujar y Pintar. Barcelona. Naturart. 1992.

LAMBERTS, S., El Dibujo, Técnica y Utilidad. Madrid. Hermann Blume. 1985.

MENDELOWITZ, Daniel M. e WAKEMAN, Duane A., Guide to Drawing. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich. 1993.

MOLINA, Juan (coordenador), Las lecciones del Dibujo. Madrid. Cátedra. 1995.

MOREAUX, Arnold, Anatomie Artistique de l'homme, Paris. Librarie Maloine S.A. [s.d.].

NICOLAIDES, Kimon, The natural way to draw. Boston. Houghton Mifflin. 1969.

PAPANEK, V., Diseñar para el Mundo Real. Madrid. Hermann Blume. 1977.

RAMOS, A. et al., Desenho A, 10.º, 11.º e 12.º Anos, Curso Científico-humanístico de Artes Visuais. DGIDC. [s.d.].

RAU, B., Pablo Picasso – Obra Gráfica. Barcelona. Ed. Gustavo Gili. 1982.

ROCHA DE SOUSA, Desenho. Lisboa. Ministério da Educação. 1980.

ROSA PUENTE, J., Dibujo y Educación Visual. México. Gustavo Gili. 1986.

SAUSMAREZ, Maurice, Desenho Básico. As dinâmicas da Forma Visual. Lisboa. Ed. Presença. 1979.

SCOTT, R. W., Fundamentos del Diseño. Buenos Aires. Editorial Victor Leru. 1977.

UBACK, Tomás (ed.), Desenho livre para arquitectos. Lisboa. Editorial Estampa. 2004.

VILPPU, Glenn, Vilppu Drawing Manual. [s.l]. Vilppu Studio. 1997.

EM VALIDAÇÃO

MÓDULO 3

Representação Espacial

Duração de Referência: **30 horas**

1. Apresentação

O módulo de Representação Espacial pretende, em solução de continuidade com o anterior, alargar os conteúdos temáticos da disciplina, a par do consequente aprofundamento de metodologias de representação gráfica. O método do desenho estrutural, agora aplicado à representação de espaços, implicará o conhecimento de processos de projecção em perspectiva linear. Por fim, o desenho linear será complementado com a aplicação de valores texturais e de claro-escuro apoiados na noção de perspectiva atmosférica, procurando assim, incrementar gradualmente os níveis de informação contidos nas imagens criadas.

Na tentativa de proporcionar o desenvolvimento pelos alunos de processos cognitivos fundamentais para esta área de formação, integra-se neste módulo a prática do desenho de imaginação. A materialização de imagens mentais, de algo que não é observado, procura incrementar as capacidades de visualização tridimensional de projectos. Deve ser acompanhada com a realização de exercícios de leitura/interpretação de representações bidimensionais de espaços e sua transposição para imagens de síntese em perspectiva.

2. Objectivos de Aprendizagem

Desenvolver a acuidade perceptiva para representação de espaços.

Dominar o método da perspectiva linear.

Saber situar-se e representar um espaço imaginário.

Reconhecer a importância da luz no entendimento do espaço e da posição das formas no espaço.

Explorar várias técnicas e materiais aplicados à representação de espaços arquitectónicos (interior, exterior, paisagem).

Representar espaços tridimensionais com inclusão de objectos e de figura humana (situar-se num campo tridimensional imaginário).

Desenvolver a imaginação e as capacidades de percepção e de síntese.

EM VALIDAÇÃO

3. Âmbito dos Conteúdos

Análise e representação espacial:

Espaço interior.

Espaço exterior.

Paisagem.

Sistemas de representação: perspectiva linear:

Princípios de perspectiva linear.

Escala relativa.

Distância e posicionamento.

Convergência ou ponto de fuga.

Cruzamento ou linhas estruturais.

Relações de conjunto e de detalhe.

Luz e sombra na representação espacial:

Grau de iluminação e distância relativa entre as formas.

Sombra própria e sombra projectada.

Orientação dos raios solares.

Orientação e insolação de superfícies.

Valor tonal.

Profundidade de campo e perspectiva atmosférica.

Representação mental de espaços:

Vistas múltiplas e alteração do ponto de vista.

Axonometria.

Desenho tridimensional de espaços a partir de representações bidimensionais.

Desenho de memória.

Desenho de imaginação (imaginação reprodutiva e imaginação criativa).

EM VALIDAÇÃO

4. Bibliografia / Outros Recursos

BRUSATIN, Manlio, Storia delle Linee. Torino. Einaudi. 1993.

CALMY, Gisele, L'Education du gest Graphique. France. Ed. Fernand Nathan. 1980.

CHING, D. K. e JUROSZEK, Steven P., Representação gráfica para desenho e projecto. Barcelona. Gustavo Gili. 2001.

DE RUPERTIS, Roberto, Il disegno dell'Architettura. Roma. La Nuova Itália Scientifica. 1994.

EDWARDS, Betty, Aprender a Dibujar. Madrid. Hermann Blume. 1984.

EDWARDS, Betty, Desenhando com o lado direito do cérebro. Rio de Janeiro. Ediouro Editora. 2000.

GONÇALVES, L. e ALÍRIO, E., Programa de oficina de Artes, 12.º Ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. [s.l]. DGIDC. 2005.

LAMBERTS, S., El Dibujo – Técnica y Utilidad. Madrid. Hermann Blume. 1985.

MENDELOWITZ, Daniel M. e WAKEMAN, Duane A., Guide to Drawing. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich. 1993.

MOLINA, Juan (coordenador), Las lecciones del Dibujo. Madrid. Cátedra. 1995.

NICOLAIDES, Kimon, The natural way to draw. Boston. Houghton Mifflin. 1969.

PAPANEK, V., Diseñar para el Mundo Real. Madrid. Hermann Blume. 1977.

RAMOS, A. et al., Desenho A, 10.º, 11.º e 12.º Anos, Curso Científico-humanístico de Artes Visuais. [s.l.]. DGIDC, [s.d.].

RECHT, Roland, Le Dessin d'Architecture. Origine et Fonction. Paris. Adam Biro. 1995.

ROBBINS, Edward, Why Architects Draw. Cambridge, Massachussets. M.I.T. Press. 1997.

ROCHA DE SOUSA, Desenho. Lisboa. Ministério da Educação. 1980.

RODRIGUES, Ana Leonor Madeira, O Desenho. Ordem do Pensamento Arquitectónico. Lisboa. Editorial Estampa. 2000.

ROSA PUENTE, J., Dibujo y Educación Visual. México. Gustavo Gili. 1986.

SAUSMAREZ, Maurice, Desenho Básico. As dinâmicas da Forma Visual. Lisboa. Ed. Presença. 1979.

SCOTT, R. W., Fundamentos del Diseño. Buenos Aires. Editorial Victor Leru. 1977.

UBACK, Tomás (ed.), Desenho livre para arquitectos. Lisboa. Editorial Estampa. 2004.

EM VALIDAÇÃO

MÓDULO 4

Desenho de Comunicação

Duração de Referência: **21 horas**

1. Apresentação

Pretende-se que o aluno compreenda, analise e reconheça, de uma maneira isolada e independente, as qualidades específicas dos elementos da comunicação visual, tendo em vista a sua posterior manipulação expressiva na formação de composições gráficas, recorrendo a diversos suportes e materiais, com apoio de meios informáticos.

Neste módulo serão apresentados, de forma breve, os fundamentos e principais técnicas do desenho publicitário, os direitos da comunicação e o valor da publicidade como fenómeno de comunicação.

As matérias teóricas referidas servirão fundamentalmente para sustentar a concepção e execução de elementos gráficos de apresentação final.

2. Objectivos de Aprendizagem

Desenvolver a capacidade de reflexão sobre o discurso publicitário.

Conhecer e compreender os procedimentos de implementação da acção publicitária.

Desenvolver capacidades analíticas na leitura imagética, tendo em conta os três tipos de mensagens aí contempladas (plástica, icónica e linguística) e a sua interacção.

Entender a propaganda como a aplicação, intencional e dirigida, de um conjunto de estratégias e persuasão, tendo como finalidade a obtenção de reacções pré-determinadas por parte dos sujeitos-alvo.

Aplicar cânones de representação e esquemas de organização formal através de incursões no domínio de programas gráficos.

Desenvolver o processo de composição de imagens para comunicar, formal e expressivamente, um projecto ou uma ideia.

EM VALIDAÇÃO

3. Âmbito dos Conteúdos

Comunicação e publicidade:

Direitos da comunicação.

Os paradigmas da comunicação de massas: propaganda, publicidade, entretenimento, informação.

Comunicação e tipologia discursiva.

A simbologia.

Táctica de provocação e surpresa:

Conjugação e junção na publicidade.

Omissão e sugestão.

Comunicação visual e composição gráfica:

Organização dos elementos no espaço.

Peso visual, associação de formas, contraste.

Linhas direccionais, organização estática/dinâmica e simétrica/assimétrica.

Movimento, ritmo e redes padrão.

O desenho como ferramenta de exploração de ideias e desenvolvimento de estratégias de comunicação:

Suportes e meio, linguagem e código.

A organização dos elementos no espaço como factor determinante do conteúdo emocional da mensagem.

Escolha do formato e limitação do plano.

Clareza, precisão, eficiência, unidade.

Articulação dos conjuntos visuais de informação, de símbolos gráficos e de texto.

Integração de diferentes formatos e meios: fotografia, desenho rigoroso, etc.

Projecto de composição gráfica: montagem e composição de painéis finais ou outros elementos gráficos.

EM VALIDAÇÃO

4. Bibliografia / Outros Recursos

ARNHEIM, Rudolf, Arte e Percepção Visual, Nova Versão. S. Paulo. Pioneira. 1986.

BERGER, John, Modos de ver. Lisboa. Edições 70. 1972.

BERLO, David K., O Processo da Comunicação – Introdução à teoria e à prática. Lisboa. Dinalivro. 1990.

BITTI, P.R. e ZANI, B., A comunicação como processo social. Lisboa. Estampa. 1993.

BRONOWSKY, Jacob, Arte e Conhecimento. Ver, imaginar, criar. Lisboa. Edições 70. 1969.

CORNER, J. e HAWTHORN, J. (eds.), Communication studies. Londres. Arnold. 1980.

DE FLEUR, Melvin, Teorias de Comunicação de massa. Rio de Janeiro. Zahar ed. 1976.

GERMAN-FABRIS, Fundamentos del Proyecto Gráfico. Barcelona. Ediciones Don Bosco. 1973.

GOMBRICH, E. H., Arte e Ilusão. Rio de Janeiro. Martins Fontes. 1986.

JOLY, Martine, Introdução à análise da imagem. Lisboa. Edições 70. 2001.

KANDINSKY, W., Ponto, Linha e Plano. Lisboa. Edições 70. 1987.

MAIER, M., Processos Elementales de Proyectación y Configuración. Barcelona. Gustavo Gili. 1982.

MARCOLLI, Atilio, Teoria del Campo: corso de educazione della visione. Florença. Sansoni. 1989.

MASSIRONI, Manfredo, Ver pelo Desenho. Aspectos técnicos cognitivos, comunicativos. Lisboa. Edições 70. 1982.

MOLINA, Juan (coordenador), Estratégias del Dibujo en el Arte Contemporaneo. Madrid. Cátedra. 1999.

MUNARI, Bruno, A Arte como Ofício. Lisboa. Presença. 1982.

MUNARI, Bruno, Design e Comunicação Visual. Lisboa. Edições 70. 1979.

ROCHA, C. S. e NOGUEIRA, M., Panorama das Artes Gráficas. Lisboa. Plátano, [s.d.]. Vols. I, II e III.

ROSA PUENTE, J., Dibujo y Educación Visual. México. Gustavo Gili. 1986.

SAUSMAREZ, Maurice, Desenho Básico. As dinâmicas da Forma Visual. Lisboa. Ed. Presença. 1979.

STURKEN, Marita e CARTWRIGHT, Lisa, Practices of looking, an introduction to visual culture. Oxford. Oxford University Press. 2003.

WILLATS, John, Art and Representation. New Principles in the Analysis of Pictures. Princeton, New Jersey. Princeton University Press. 1997.

WOLF, M., Los efectos sociales de los media. Barcelona. Paidós. 1994.

WOLF, M., Teorias da comunicação. Lisboa. Presença. 1995.

EM VALIDAÇÃO

MÓDULO 5

Planificação e Criação de *Storyboards*

Duração de Referência: **24 horas**

1. Apresentação

Este módulo aborda a planificação e realização de *storyboards*, articulando-se em dois momentos: uma introdução teórica que apontará algumas das características genéricas da linguagem cinematográfica; e um bloco de carácter prático onde se preconiza a realização de trabalhos de teor especulativo e prevalentemente criativo. A concretização deste programa fundamentar-se-á na realização de desenhos de pequena dimensão, em forma de registo gestual rápido, esquemático e de grande fluência de execução.

Embora privilegiando a realização destes registos lineares que testam e "capturam" agilmente o fluxo de ideias, deverão ser igualmente desenvolvidos desenhos mais demorados que, recorrendo aos valores texturais e cromáticos, introduzam outros níveis de informação. Revela-se importante que os alunos reconheçam que as técnicas e graus de acabamento dos desenhos devem variar de acordo com a natureza do problema, com a forma individual de trabalho e o nível de desenvolvimento das propostas a explorar.

O desenvolvimento dos conteúdos do módulo deve recorrer aos métodos tradicionais do desenho manual, embora seja de admitir a utilização de ferramentas informáticas de tratamento digital de imagem.

2. Objectivos de Aprendizagem

Entender o significado do *storyboard* como método visual para visualização de cenas no contexto da concepção ou comunicação dum projecto de vídeo.

Planificar uma estrutura narrativa.

Transpor as características da linguagem cinematográfica para as possibilidades da representação gráfica.

Analisar e compreender a composição cénica e a realização cinematográfica, de filmes de animação e de imagem real.

Ganhar virtuosismo e fluência na criação de imagens verosímeis e eficazes para a visualização de temas diversificados.

Dominar o processo temporal de execução de desenho.

EM VALIDAÇÃO

3. Âmbito dos Conteúdos

Introdução: noção de *storyboard*:

Guião e estrutura narrativa.

Sinopse da narrativa.

Definição dos momentos e cenas a caracterizar.

Formas de compor uma cena.

Planificação da sequência de imagens:

Tipos de montagem de cenas, tempos e ritmos.

Movimentos da câmara.

Escolha de um plano.

Tipos de planos conforme os ângulos de corte.

Tipos de planos conforme o enquadramento.

Desenho gestual de figuras e espaços:

Simplificação por nivelamento (simplificação linear e geométrica).

Perspectiva espacial (determinação do ângulo, pontos de fuga, recorte do plano).

Inclusão de figuras, linhas de movimento e de acção.

Indicação básica de volume ou cor.

Estilos de acabamento:

Detalhes dos elementos visuais.

Expressão.

Valores lumínicos e cromáticos.

Articulação entre distintos modos de comunicação:

Anotações de eventos (descrição da acção, do texto ou de efeitos sonoros).

Simulação do movimento da câmara.

Esquemas gráficos indicativos do movimento da câmara.

Esquemas gráficos indicativos da deslocação dos objectos e de personagens em cena.

EM VALIDAÇÃO

4. Bibliografia / Outros Recursos

AA.VV., Atlas of human anatomy for the artist. Nova Iorque. Oxford University Press. 1951.

ALMEIDA, Virgílio; RIBEIRO, José Miguel, A Suspeita: Os Bastidores do Filme. Lisboa. Bedeteca de Lisboa. 2001.

BRUSATIN, Manlio, Storia delle Linee. Torino. Einaudi. 1993.

CALMY, Gisele, L'Education du gest Graphique. France. Ed. Fernand Nathan. 1980.

CÀMARA, Sergi, O Desenho Animado. Barcelona. Editorial Estampa. 2005.

EDWARDS, Betty, Aprender a Dibujar. Madrid. Hermann Blume. 1984.

EDWARDS, Betty, Desenhando com o lado direito do cérebro. Rio de Janeiro. Ediouro Editora. 2000.

GONÇALVES, L. e ALÍRIO, E., Programa de oficina de Artes, 12.º Ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. [s.l]. DGIDC. 2005.

HOWARD, K., Dibujar y Pintar. Barcelona. Naturart. 1992.

MENDELOWITZ, Daniel M. e WAKEMAN, Duane A., Guide to Drawing. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich. 1993.

MOLINA, Juan (coordenador), Las lecciones del Dibujo. Madrid. Cátedra. 1995.

MOREAUX, Arnold, Anatomie Artistique de l'homme, Paris. Librarie Maloine S.A. [s.d.].

NICOLAIDES, Kimon, The natural way to draw. Boston. Houghton Mifflin. 1969.

PAPANEK, V., Diseñar para el Mundo Real. Madrid. Hermann Blume. 1977.

RAMOS, A. et al., Desenho A, 10.º, 11.º e 12.º Anos, Curso Científico-humanístico de Artes Visuais. [s.l.]. DGIDC, [s.d.].

VILPPU, Glenn, Vilppu Drawing Manual. [s.l]. Vilppu Studio. 1997.

WELLINS, Mike, Storytelling through Animation. [s.l.]. Charles River Media. 2005.

WHITEHEAD, Mark, Animation: The Pocket Essential. UK. Pocket Essentials. 2004.

EM VALIDAÇÃO

MÓDULO 6

Desenho de Síntese

Duração de Referência: **30 horas**

1. Apresentação

O programa do módulo de Desenho de Síntese tem como objectivo essencial colocar em confronto as competências adquiridas na disciplina, orientando os alunos para o reconhecimento da dimensão expressiva e subjectiva da linguagem gráfica e das múltiplas possibilidades de criação de imagens. Procura, através da concretização de trabalhos práticos diversificados, dotar os alunos de sensibilidade estética e de conhecimentos metodológicos que suportem, formal e conceptualmente, o desenvolvimento de imagens que comuniquem ideias e conceitos de projecto.

2. Objectivos de Aprendizagem

Reconhecer os procedimentos tecnológicos e as metodologias adequadas às diferentes propostas de desenho.

Utilizar criticamente os vários métodos de representação segundo as suas propriedades.

Desenvolver a capacidade criativa no domínio da representação gráfica.

Dominar as ferramentas e técnicas e a sua aplicação de forma expressiva e imaginativa.

Promover a educação visual e manual pelo estímulo do sentido estético.

Formular um discurso gráfico coerente, com base numa composição formal organizada e correctamente estruturada.

Desenvolver conhecimentos e competências já adquiridos em áreas afins, relacionando-se e adequando-se aos diversos modos de desenho.

Entender as possibilidades expressivas do desenho e a sua dimensão poética e estética, relacionando a dinâmica das aprendizagens anteriores com novas hipótese expressivas.

Explorar as capacidades expressivas através da utilização e manipulação dos elementos estruturais da representação e da comunicação.

EM VALIDAÇÃO

3. Âmbito dos Conteúdos

Desenho expressivo:

A expressão gráfica.

Atitudes e modos de desenho:

O desenho como sistema aberto e como espaço de experimentação.

Suporte e meio; linguagem e código.

Desenho de síntese:

Desenho de apresentação.

Desenho descritivo e de ilustração.

Valores cromático (cor própria, cor projectada, perspectiva atmosférica).

Qualidades expressivas relacionadas com as características do tema.

Identidade gráfica e estética.

Desenvolvimento de exercícios que, da representação do espaço ao desenho de comunicação, promovam a descoberta dos processos subjectivos, artísticos e conceptuais do desenho.

4. Bibliografia / Outros Recursos

AA.VV., Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do seminário. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2001

ARNHEIM, Rudolf, Arte e Percepção Visual, Nova Versão. S. Paulo. Pioneira. 1986.

BERGER, John, Modos de ver. Lisboa. Edições 70. 1972.

BERLO, David K., O Processo da Comunicação – Introdução à teoria e à prática. Lisboa. Dinalivro. 1990.

CHING, D. K. e JUROSZEK, Steven P., Representação gráfica para desenho e projecto. Barcelona. Gustavo Gili. 2001.

DE RUPERTIS, Roberto, Il disegno dell'Architettura. Roma. La Nuova Itália Scientifica. 1994.

DONDIS, D. A., La sintaxis de la Imagen. Barcelona. Gustavo Gili. 1976.

EDWARDS, Betty, Aprender a Dibujar. Madrid. Hermann Blume. 1984.

EDWARDS, Betty, Desenhando com o lado direito do cérebro. Rio de Janeiro. Ediouro Editora. 2000.

FOSTER, Hal, Vision and Visuality. Discussion in Contemporary Culture. [s.l]. The New Press. 1998.

GERMAN-FABRIS, Fundamentos del Proyecto Gráfico. Barcelona. Ediciones Don Bosco. 1973.

GONÇALVES, L. e ALÍRIO, E., Programa de oficina de Artes, 12.º Ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. [s.l]. DGIDC. 2005.

HOWARD, K., Dibujar y Pintar. Barcelona. Naturart. 1992.

JOLY, Martine, Introdução à análise da imagem. Lisboa. Edições 70. 2001.

KANDINSKY, W., Ponto, Linha e Plano. Lisboa. Edições 70. 1987.

EM VALIDAÇÃO

Objectivos (cont.)

LAMBERTS, S., El Dibujo – Técnica y Utilidad. Madrid. Hermann Blume. 1985.

MARCOLLI, Atilio, Teoria del Campo: corso de educazione della visione. Florença. Sansoni. 1989.

MASSIRONI, Manfredo, Ver pelo Desenho. Aspectos técnicos cognitivos, comunicativos. Lisboa. Edições 70. 1982.

MENDELOWITZ, Daniel M. e WAKEMAN, Duane A., Guide to Drawing. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich. 1993.

MOLINA, Juan (coordenador), Estratégias del Dibujo en el Arte Contemporaneo. Madrid. Cátedra. 1999.

MOLINA, Juan (coordenador), Las lecciones del Dibujo. Madrid. Cátedra. 1995.

MUNARI, Bruno, A Arte como Ofício. Lisboa. Presença. 1982.

MUNARI, Bruno, Design e Comunicação Visual. Lisboa. Edições 70. 1979.

NICOLAIDES, Kimon, The natural way to draw. Boston. Houghton Mifflin. 1969.

PAPANEK, V., Diseñar para el Mundo Real. Madrid. Hermann Blume. 1977.

RECHT, Roland, Le Dessin d'Architecture. Origine et Fonction. Paris. Adam Biro. 1995.

ROBBINS, Edward, Why Architects Draw. Cambridge, Massachussets. M.I.T. Press. 1997.

ROCHA DE SOUSA, Desenho. Lisboa. Ministério da Educação. 1980.

RODRIGUES, Ana Leonor Madeira, O Desenho. Ordem do Pensamento Arquitectónico. Lisboa. Editorial Estampa. 2000.

ROSA PUENTE, J., Dibujo y Educación Visual. México. Gustavo Gili. 1986.

SAUSMAREZ, Maurice, Desenho Básico. As dinâmicas da Forma Visual. Lisboa. Ed. Presença. 1979.

SCOTT, R. W., Fundamentos del Diseño. Buenos Aires. Editorial Victor Leru. 1977.

STURKEN, Marita e CARTWRIGHT, Lisa, Practices of looking, an introduction to visual culture. Oxford. Oxford University Press. 2003.

UBACK, Tomás (ed.), Desenho livre para arquitectos. Lisboa. Editorial Estampa. 2004.

WILLATS, John, Art and Representation. New Principles in the Analysis of Pictures. Princeton, New Jersey. Princeton University Press. 1997.

WILSON, B. et al., La Enseñanza del Dibujo a Partir del Arte. Barcelona. Paidós. 2004.

EM VALIDAÇÃO

ANEXO_2

PLANIFICAÇÃO DO MÓDULO 1 – MATERIAIS E TÉCNICAS DE REPRESENTAÇÃO

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula

Desenho de Representação e Comunicação

Módulo 1 – Materiais e Técnicas de Representação

Docente: Sofia Barreira

Nº da aula	DATA	TEMA	EXERCÍCIO PRÁTICO	MATERIAIS
1	14 Out. 5 Unidades 150' 1.30h	Apresentação do Módulo: Conteúdos, objectivos, critérios e parâmetros de avaliação. Discussão da ponderação a atribuir a cada parâmetro e aos instrumentos de avaliação a utilizar Apresentação de imagens ilustrativas dos vários exercícios de representação de espaço a serem realizados durante módulo.	Através de demonstração e acompanhamento simultâneo dos alunos, ajudar a reflectir sobre as seguintes noções: 1. Olho director; 2. Uso do lápis enquanto instrumento de medida; 3. Qual a melhor postura para manter o olhar fixo num ponto; 4. Plano de Quadro 5. Campo Visual e seus limites; 6. Centro Visual; 7. Linha do Horizonte 8. Pontos de fuga	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B
2	21 Out. 5 Unidades 150' 1.30h	Introdução à Perspectiva linear — Espaço Tema: Arcos da Reitoria da UP	Desenho de observação directa de um espaço segundo um método empírico (ver plano de aula e respectivo esquema de actuação). Noções: campo visual; centro visual; linha do horizonte; pontos de fuga; linhas de fuga; linhas auxiliares de construção (verticais, horizontais). Realização de 1 desenho A3 com recurso ao transporte directo das medidas observadas (usando o lápis enquanto instrumento auxiliar). Registo gráfico: desenho medido	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B
3	28 Out. 5 Unidades 150' 2.30h	Perspectiva Linear — Espaço Tema: Análise de imagens fotográficas de espaços urbanos.	Introdução às noções de plano de quadro oblíquo, horizontal e vertical, pontos de fuga de rampa, pontos de fuga de verticais. Descobrir e registar sobre as imagens alguns dos princípios básicos da perspectiva linear (LH, pontos de fuga de horizontais, verticais e de rampas)	Folhas de papel A3, Folhas de papel de engenharia, Lápis grafite 2B, Lápis de cor e ou marcadores de cor.
4	4 Nov. 5 Unidades 150' 2.30h	Perspectiva Linear — Espaço Tema: Átrio das Galerias Lumière	Desenho de observação directa de um espaço. Realização de 2 desenhos A3 (dois pontos de vista diferentes), exercitando novamente o esquema de actuação da aula realizada na Reitoria UP. Registo gráfico: desenho medido	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B
5	11 Nov. 5 Unidades 150' 2.30h	Perspectiva Linear — Objecto Tema: 2 mesas empilhadas 2 planos horizontais (tampos de duas mesas empilhadas) colocados a diferentes alturas em relação ao plano do chão (um colocado abaixo da LH e outro acima da LH)	Perspectiva Linear aplicada à representação de um objecto (tampos de mesas empilhadas) Realização de 1 desenho A3 com possibilidade de expansão da área de desenho (acrescentar folhas) para que as linhas e pontos de fuga possam ser registados graficamente. Registo gráfico: desenho medido	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B
6	18 Nov. 5 Unidades 150' 2.30h	Introdução ao Desenho de Contorno Tema: Elementos naturais	Apresentação das características do modo contorno com recurso a imagens de desenhos de referência. Realização de vários desenhos em folhas A3, a caneta, realizados segundo as características do modo contorno. Registo gráfico: desenho de contorno	Folhas de papel A3 Caneta, lápis grafite
7	25 Nov. 5 Unidades 150' 2.30h	Rectângulo Envolvente Tema: Cadeira	Introdução à noção de rectângulo envolvente. Realização de 1 desenho A4, a partir da observação directa de uma cadeira, começando por registar o rectângulo envolvente da forma. Registo gráfico: desenho medido	Folhas de papel A4 Lápis grafite 2B.
8	2 Dez. 5 Unidades 150' 2.30h	A Cor na Representação Tema: Imagens fotográficas de espaços (Palácio de Cristal).	Mistura das cores por sobreposição e transparência. Realização de vários desenhos A5, a lápis de cor (apenas com as 3 cores primárias e preto), a partir da observação de imagens fotográficas de espaços. Registo gráfico: esboço	Folhas de papel A3 Lápis de cor (3 cores primárias e preto)
9	9 Dez. 2 Unidades 60' 1h	Avaliação Auto e Hetero-avaliação	Avaliação presencial com os alunos. Preenchimento da ficha de auto-avaliação.	

Materiais necessários: bloco de papel A3, folhas A3 de papel de engenharia, lápis grafite 2B, lápis de cor (3 cores primárias e preto), caneta preta.

Ponderação dos elementos de avaliação do Módulo 1 — Materiais e Técnicas de Representação

Assiduidade Pontualidade	Evolução Atitude	Auto-avaliação	Perspectiva Reitoria	Perspectiva Imagens	Perspectiva Lumiére	Perspectiva Mesas	Contorno Elementos naturais	Rectângulo envolvente Cadeira	Cor Imagens
5% (1valor)	10% (2valores)	5% (1valor)	10% (2valores)	10% (2valores)	15% (3valores)	10% (2valores)	15% (3valores)	10% (2valores)	10% (2valores)

Desenho de Representação e Comunicação

Módulo 1 – Materiais e Técnicas de Representação

Docente: Sofia Barreira

Apresentação do Módulo 1 no Programa:

"As primeiras abordagens práticas permitirão a realização de exercícios de treino da percepção que promovam a passagem do pensamento verbal para o reconhecimento visual. A concretização de desenhos de observação, recorrendo a processos intuitivos de representação, permitirá compreender os fundamentos metodológicos de dois modos operativos: o contorno e a estrutura." Pág.9

1ª aula (14_Out_11) — 150'

Apresentação da Professora, Módulo, Conteúdos programáticos e Métodos de avaliação. Conversa sobre as expectativas em relação ao módulo e sobre a importância do desenhar a partir da observação directa dos referentes visuais.

Análise de imagens resultantes de exercícios de desenho de Representação de Espaço a partir da observação do natural, onde se verifica a ilusão da profundidade criada a partir de diferentes estratégias, modos e registos gráficos.

1. Perspectiva Linear (desenho diagramático medido, registo gráfico das linhas implícitas de estrutura)
2. Perspectiva Atmosférica (esboço claro – escuro)
3. Contraste de tamanho das formas no espaço;
4. Sobreposição de elementos;
5. Diferente quantidade de informação nos diferentes planos da imagem;

Antes de dar início o primeiro exercício de desenho de observação e representação do Espaço, usando a perspectiva linear enquanto sistema de representação, é importante abordar as seguintes noções / procedimentos / posturas.

1. Olho director;
2. Uso do lápis enquanto instrumento de medida;
3. Qual a melhor postura para manter o olhar fixo num ponto;
4. Plano de Quadro
5. Campo Visual e seus limites;
6. Centro Visual;
7. Linha do Horizonte
8. Pontos de fuga

Objectivos específicos:

Fomentar a capacidade de leitura e de análise de imagens.

Desenvolver posturas corporais correctas relativamente à observação e representação.

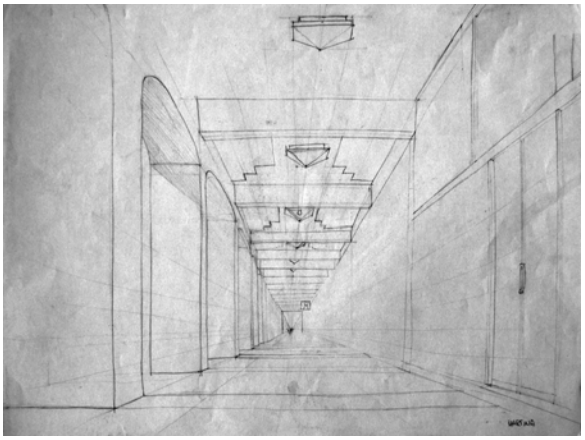
2ª aula (21_Out_11) — 150' — Sistema de Representação – Perspectiva Linear

Exercício Prático – no exterior – Reitoria da UP

Quando começamos a desenhar torna-se difícil decidir quanto do que vemos deverá ser transposto para o papel, visto que não nos conseguimos abstrair dos objectos percepcionados pela nossa visão periférica. Delimitar aquilo que por tendência tende ao infinito é o principal objectivo deste método.

Como controlar os limites do campo visual?

Por convenção, se colocarmos o suporte de desenho (formato A), à distância do seu lado maior (a partir do olho director) conseguimos percepcionar os limites do campo visual (60º).



Aluno Cube de Desenho, 2010

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO: Este exercício tem duas partes: o olhar e o representar.

No OLHAR:

1º - Escolher um ponto do campo visual onde fixar o olhar. Este ponto — centro visual (CV) — não deverá estar à altura da linha do horizonte (LH).

2º - Verificar onde passa a LH. Esta poderá ficar acima ou abaixo do CV, mas sempre à altura dos nossos olhos.

3º Medir a distância entre a LH e o CV (medida x)

No REPRESENTAR:

1º - Fazer coincidir o centro visual (CV) com o centro geométrico do suporte de desenho.

2º - Traçar a linha do horizonte (LH) à distância de (x) a partir do CV, acima ou abaixo deste.

3º - Determinar a distância entre o(s) ponto(s) de fuga (PF) e o CV.

4º - Continuar a construção do desenho a partir de relações de distância entre o que já está registado (a uma determinada escala) e aquilo que ainda queremos representar.

Tempo de execução: 1 aula de 150 minutos.

Material: Folhas de papel de desenho A3, lápis grafite B e 2B

Objectivos específicos:

Distinguir com clareza o olhar do representar.

Conhecer e controlar os limites do campo visual na representação;

Controlar a escala de representação;

Percepcionar com clareza o conceito de plano de quadro/plano da imagem;

Conhecer a noção de centro visual e saber onde o representar no suporte de desenho;

Registar com precisão a relação de distância entre a linha do horizonte e o centro visual;

Perspectiva Linear — léxico específico:

PERSPECTIVA CÓNICA: A perspectiva cónica é um sistema de representação privilegiado de espaços e objectos, visto que é o que mais se aproxima da visão humana.

CAMPO VISUAL: O campo visual é limitado pelas nossas capacidades ópticas: máximo 60º e está contido no cone visual cujo vértice se encontra no olho.

RAIOS VISUAIS: São rectas que ao interceptarem o plano de quadro, determinam a projecção cónica do objecto ou cena que se pretende representar.

PLANO DE QUADRO: É o plano de projecção que podemos imaginar como sendo um plano de vidro situado entre o observador e as formas que ele observa.

CENTRO VISUAL: É o ponto que se situa no centro do campo visual, no centro da imagem e que corresponde ao ponto para onde olhamos (este ponto pode não se encontrar sobre a linha do horizonte).

LINHA DO HORIZONTE: É uma linha imaginária em posição horizontal que está contida num plano horizontal e que tem a particularidade de passar à altura dos nossos olhos, do nível do olhar. A linha do horizonte tem posições diferentes no campo visual devido ao sentido do olhar, ela passa à altura dos nossos olhos e não para onde olhamos podendo, por vezes, não aparecer no nosso campo visual.

PONTOS DE FUGA: Ponto para o qual duas ou mais linhas paralelas (linhas de fuga) parecem convergir e que se situam sobre a linha do horizonte.

LINHAS DE FUGA: Linhas que convergem para os pontos de fuga.

PLANO DE QUADRO VERTICAL: Quando o plano de quadro é vertical e perpendicular ao plano de terra (plano horizontal), todas as linhas verticais são paralelas ao plano de quadro e perpendiculares ao plano de terra. Nestes casos a LH verifica-se através do paralelismo em relação a qualquer linha horizontal ou através da perpendicularidade em relação a qualquer linha vertical.

Podem existir vários pontos de fuga (F1, F2, F3 …) sobre a linha do horizonte que correspondem a linhas pertencentes a planos oblíquos em relação ao plano de quadro.

Quando existem planos inclinados (de rampa) em relação ao plano de terra , as linhas de fuga desses planos convergem para um ponto de fuga de rampa (Fr) que não se encontra sobre a LH, mas sim numa outra linha horizontal paralela à LH (acima ou abaixo)

PLANO DE QUADRO INCLINADO: Quando o plano de quadro é inclinado em relação ao plano de terra horizontal, todas as verticais deixam de ser paralelas ao plano de quadro e passam a convergir para um ponto de fuga para verticais (Fv) acima ou abaixo da linha do horizonte (efeito da convergência vertical).

PLANO DE QUADRO HORIZONTAL: Plano de quadro paralelo ao plano horizontal de terra. Encontramos esta situação quando olhamos para o céu na vertical.

3ª aula (28_Out_11) — 150' — Profundidade – Sistema de Representação – Perspectiva Linear

Exercício Prático



1. Analisar as imagens e encontrar alguns dos elementos fundamentais da perspectiva tais como ponto(s) de fuga (F1,F2,...Fr, Fv), linha do horizonte (LH) e linhas de fuga.
2. Verificar que alguns dos elementos da perspectiva não se encontram no campo visual de quem fotografou. Imaginá-los, prolongá-los mentalmente, ajuda a pré-visualizar o espaço fora da imagem que vão necessitar para os registar sobre a folha de desenho.
3. Recortar, enquadrar e colar a(s) imagens nas folhas de desenho.
4. Com marcadores de cor, traçar sobre cada imagem e/ou sobre papel vegetal, esses elementos, diferenciando-os através de linhas e pontos com diferentes expressões e/ou diferentes cores.

Tempo de execução

1 aula de 150 minutos.

Material

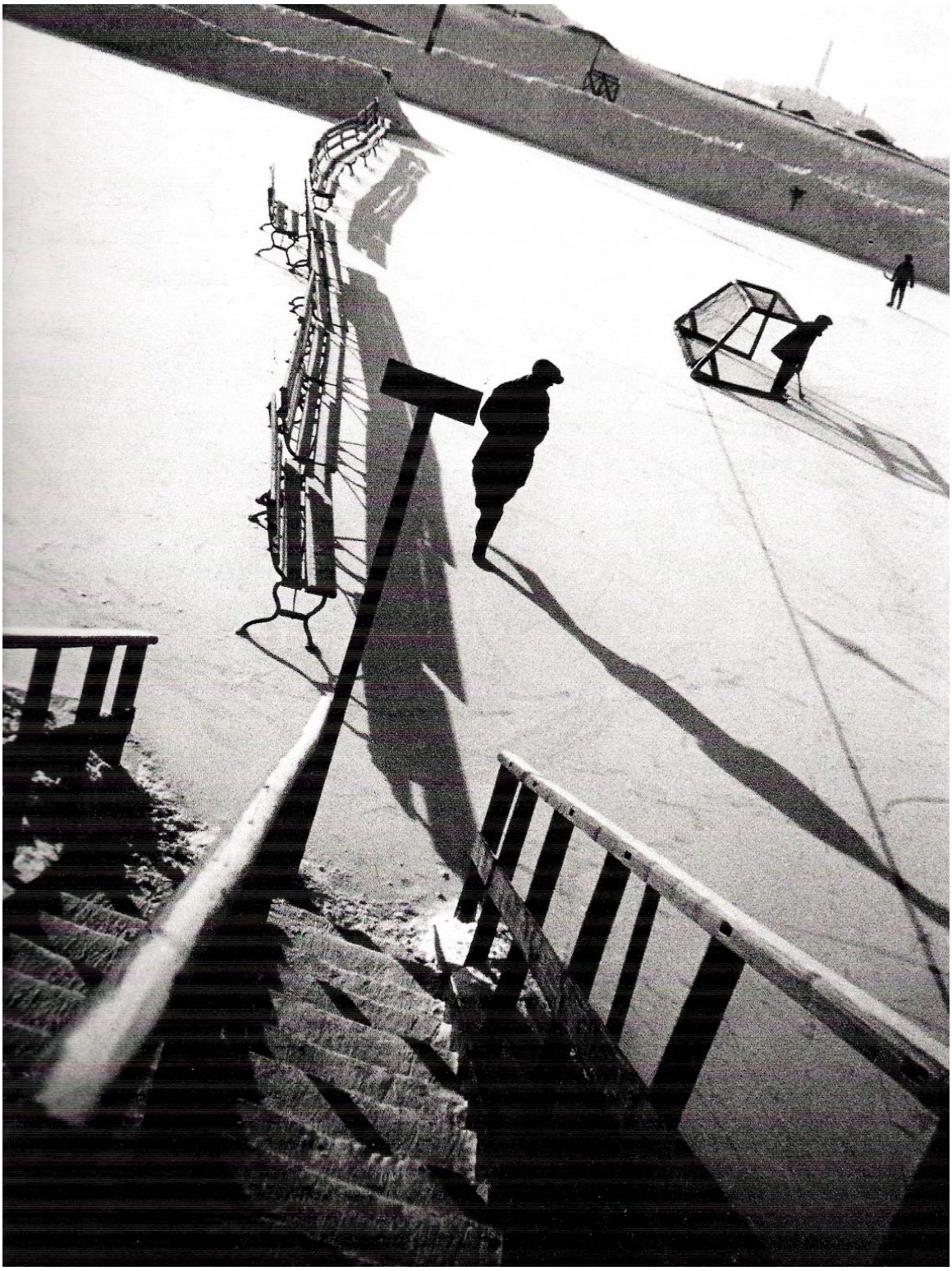
Fotocópias a preto e branco de imagens de espaços interiores e exteriores com diferentes características (fornecidas pelo docente), folhas de papel A3, papel de engenharia A3, canetas de filtro de cor e/ou lápis de cor.

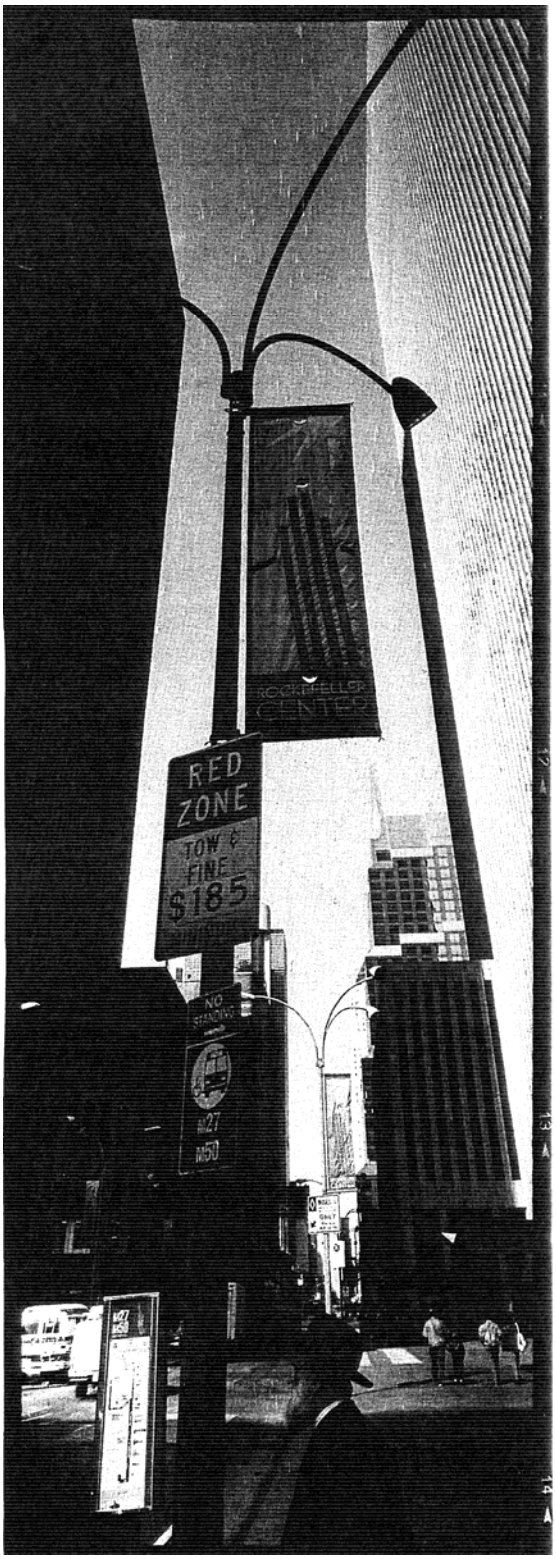
Objectivos específicos:

Descobrir em imagens alguns dos princípios básicos da perspectiva linear.

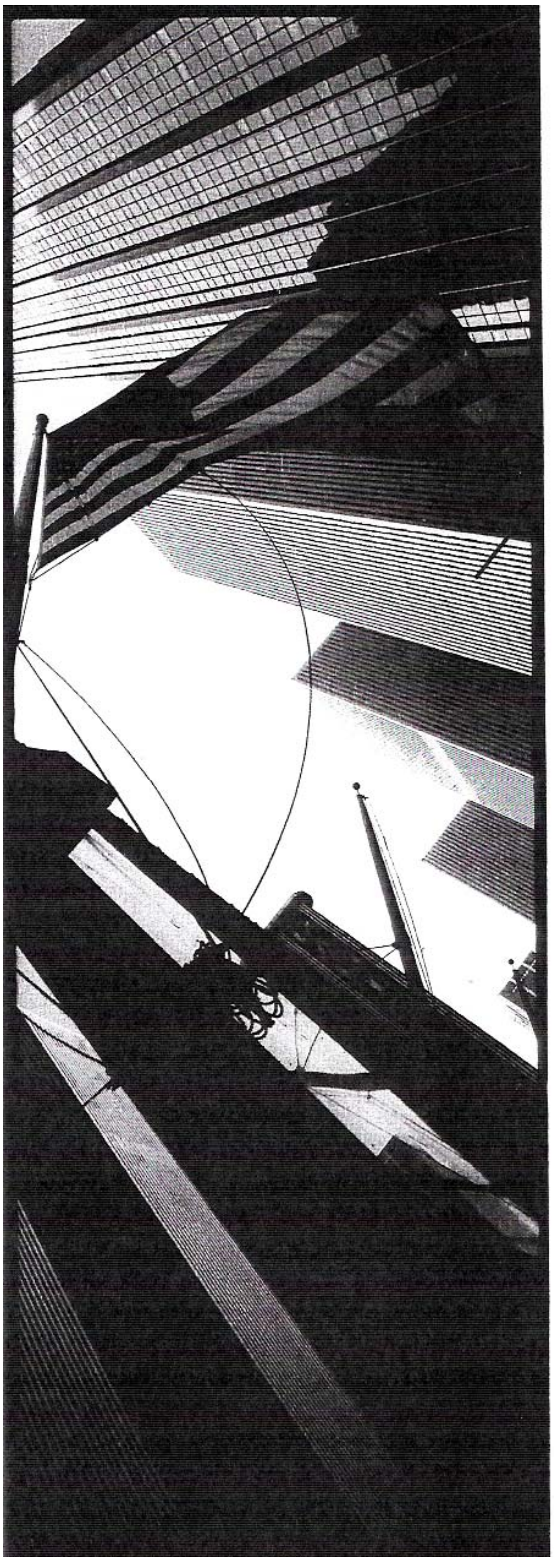


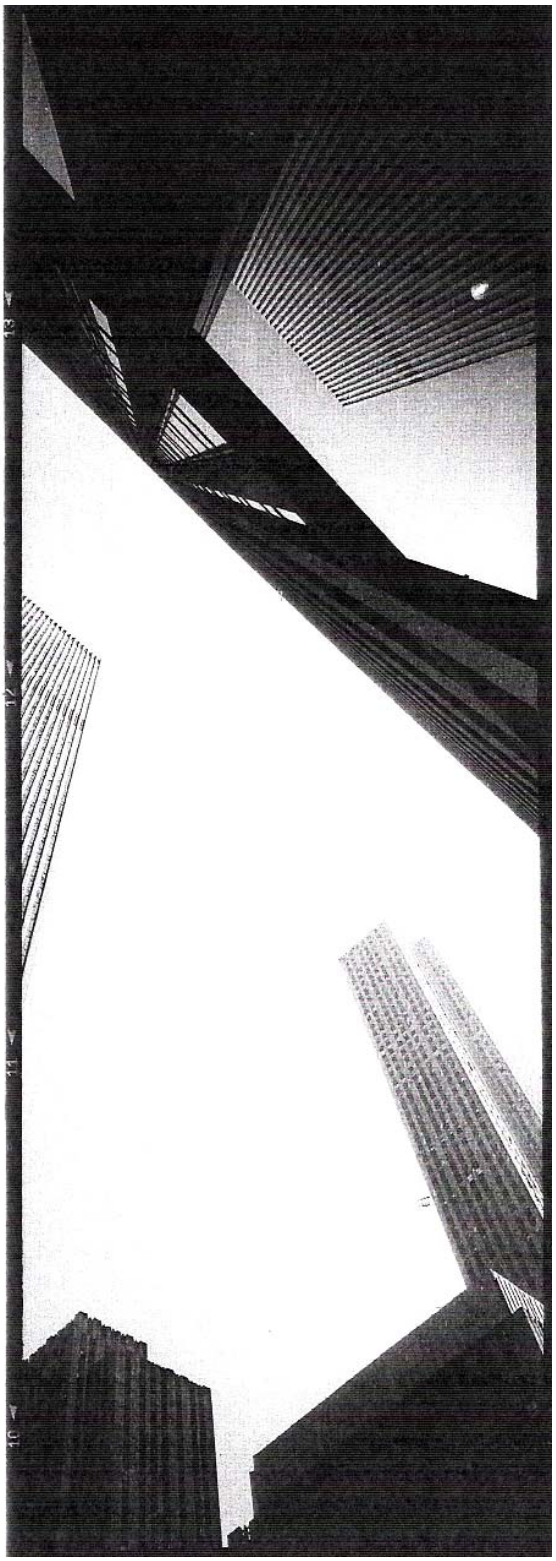


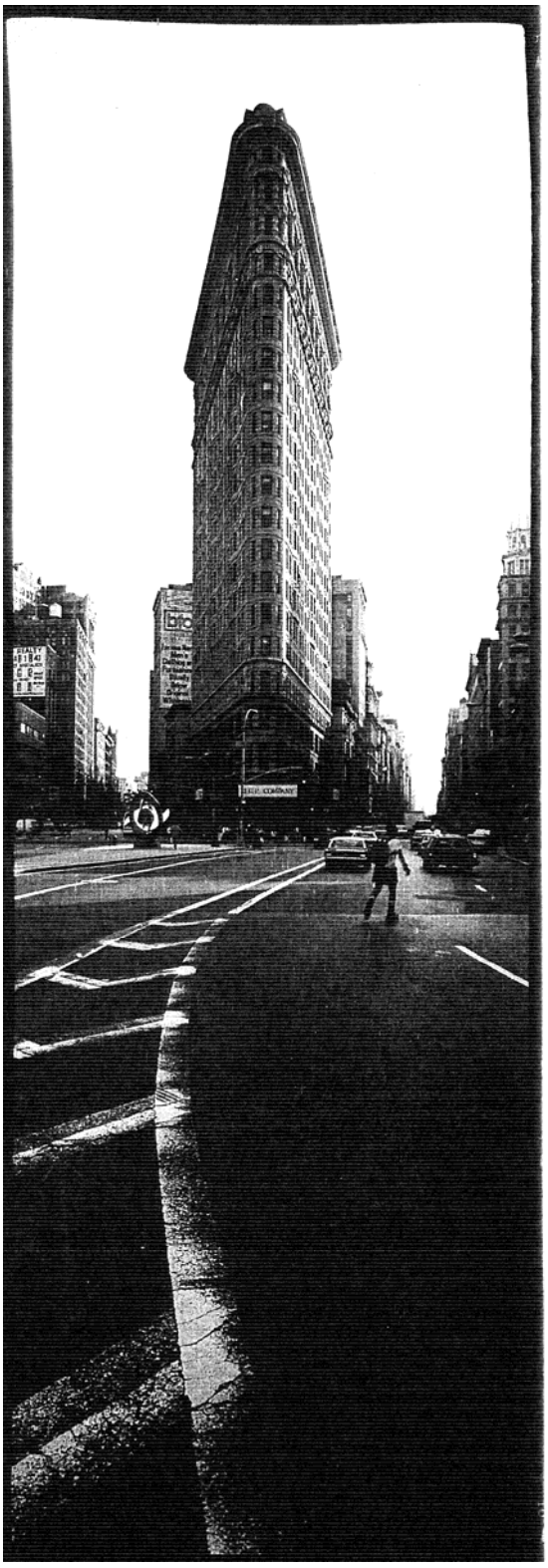



RED
ZONE
TOW &
FINE
$185
NO
STANDING











4ª aula (4_Nov_11) — 150' — Sistema de Representação – Perspectiva Linear

Exercício Prático

Desenho de observação directa de um espaço: Átrio das Galerias Lumière

- Exercitar novamente o esquema de actuação da aula realizada na Reitoria da UP.
- Ênfase na compreensão da diferença de expressão das linhas estruturantes / auxiliares / implícitas / de construção, e das linhas que correspondem a arestas visíveis (de contorno) do espaço observado.
- Exercício de compreensão da importância da correcção e verificação sistemática das medidas, proporções, ângulos, tendo que, para isso, usar estratégias que vão sendo sugeridas pelo docente (exemplos: usar o lápis enquanto instrumento de medida, verificação de ângulos, de verticais e horizontais; usar a folha de desenho A3, como plano de quadro, na vertical, à distância dos braços esticados, para conseguir percepcionar os limites do campo visual, etc.).
- Exigência de uma postura de permanente desconfiança entre o que se observa e o que se regista e que o registo gráfico revele todas as camadas da construção do desenho, sem uso da borracha enquanto instrumento de "censura" do que está errado. Distinguir graficamente essas diferentes camadas passa por conseguir controlar a expressão da linha de modo a que: o que é estrutural e continuamente susceptível de correcção, possa ser registado levemente, e o que corresponde a contornos das formas do espaço possam ser registados, sobre essa estrutura prévia, de forma mais afirmativa.

Conteúdos a desenvolver:

- Função da linha na construção de formas plásticas — rigor e expressão; linhas implícitas e explícitas; linhas de contorno e linhas estruturais.
- Espaço pictórico e perspectiva empírica — Determinação intuitiva de orientação de linhas; Indicadores de profundidade; redução de medidas.
- O desenho diagramático e a perspectiva linear.

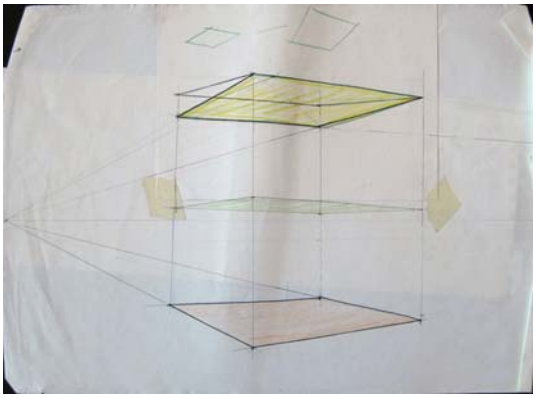
Objectivos específicos:

- Conhecer a linha enquanto elemento estrutural do desenho e suas capacidades expressivas.
- Superar estereótipos, maneirismos, vícios e outras dificuldades de formulação gráficas.
- Desenvolver a capacidade de manipulação dos elementos constituintes do desenho enquanto prática.
- Entender o desenho como instrumento de análise e de representação.
- Desenvolver a percepção visual e a destreza manual fomentando capacidades de observação do real.
- Expor métodos para expressar a existência de objectos tridimensionais numa superfície bidimensional.
- Entender e interpretar as relações dimensionais entre formas, distinguindo proporção de escala.

5ª aula (11_Nov_11) — 150' — Perspectiva Linear — Aplicada à Representação de um objecto

Exercício Prático

Aplicação dos princípios básicos da perspectiva linear na observação directa de um conjunto de objectos: 2 planos horizontais a diferentes alturas em relação ao plano do chão (tampos de duas mesas empilhadas).
Um plano colocado abaixo da linha do horizonte e outro acima da LH.



Aluno Cube de Desenho, 2010

Desenvolvimento dos seguintes conceitos:

Linha do horizonte
Ponto de fuga para onde convergiam as linhas de fuga das arestas pertencentes ao planos horizontais dos tampos das 2 mesas empilhadas.

Tempo de execução - 1 aula: 150 minutos.

Material - Folhas de papel de desenho A3, lápis grafite B e 2B.

Nota: Exercício realizado em folha de papel A3 com possibilidade de expansão da área de desenho para que as linhas e pontos de fuga possam ser registados graficamente.

Objectivos específicos:
Desenvolver capacidades de observação e representação do espaço e das formas no espaço, pelo exercício prático do desenho.
Aplicação do léxico específico (perspectiva linear), conhecido na aula anterior, a uma outra situação a partir da observação directa de um objecto no espaço.
Distinguir com clareza o olhar, do representar.

6ª aula (18_Nov_11) — 150' — Desenho de Contorno

«Registo o que vê não por o compreender mas por que é o que se está a ver.» (Vieira,2009:36)



Aluno Cube de Desenho, 2010

"Entrar" dentro deste modo, pressupõe adoptar uma postura particular e que se caracteriza, sobretudo, por uma enorme atenção, quase, exclusivamente, visual. O desenho apresenta aspectos particulares: é linear, onde se utiliza apenas um instrumento durante o mesmo desenho; é mais perceptivo que expressivo, ou seja, «é um desenho relativamente "neutro" e muito determinado pela função perceptiva e nada pela sentimental.» (Vieira,2009:36). A produção do desenho é feita de uma forma sistemática, regular, quase mecânica, onde a linha aparenta ter sempre a mesma expressão, por isso designada como neutra, sem variações. Para isso, é necessário manter a mesma velocidade (que tende a ser lenta) e a mesma pressão do instrumento sobre o suporte de desenho durante o mesmo, sabendo que pode variar e deverá ser ajustada, consoante o material riscador, o tema, a velocidade individual de cada um, o que faz com que a quantidade de informação varie de desenho para desenho, «cada um de nós tem velocidades diferentes e sente, descobre qual é a melhor. A velocidade do desenho vai determinar o carácter expressivo deste e a relação com o objecto» (Vieira,2009:36). É um desenho firme e seguro, muito controlado, cansativo, tenso, exige uma grande concentração e é consequência de uma estreita ligação entre a mão e a mente. Conter é o verbo que melhor define o modo contorno. Sendo as linhas delimitadoras de zonas de fronteiras, num desenho de contorno, estas não se podem cruzar, de modo a que as formas não "desapareçam". O contorno deve ser um modo usado apenas para coisas que se conseguem ver bem, que estão relativamente perto, com contornos definidos, não sendo apropriado por exemplo para a representação de paisagens. É um desenho, ao contrário do esboço, feito de uma só vez, que não pode ser corrigido e onde se tem que assumir os erros, «o que se desenha é definitivo e a cada traço segue-se outro numa ordem que cada autor descobrirá como a sua.» (Vieira, 2009:36)

«Quando estou a desenhar um retrato, especialmente quando estou a fazer um desenho de contorno nunca falo. Não me posso perturbar com coisa alguma pois necessito de me concentrar intensamente. Por um lado não é fácil fazer uma linha demasiado lentamente; por outro é necessário desenhar a uma certa velocidade para que a concentração seja melhor. É um acto muito cansativo. Se se fazem dois ou três desenhos de contorno fica-se arrasado, pois têm que ser feitos de uma só vez. O que não acontece quando se faz um desenho esboçado, pode-se parar, pode-se corrigir. Com o desenho de contorno não se pode pensar ou querer fazer isso. Realmente não se pode safar ou corrigir uma linha. (...) O fracasso acontece ainda frequentemente nos meus desenhos. Fico furioso e faço cruzes sobre eles, já que não posso fazer mais nada. Se se desenha mal uma perna, tem que se aguentar isso até ao fim.» (Hockney, 1977:37)

Exercício Prático

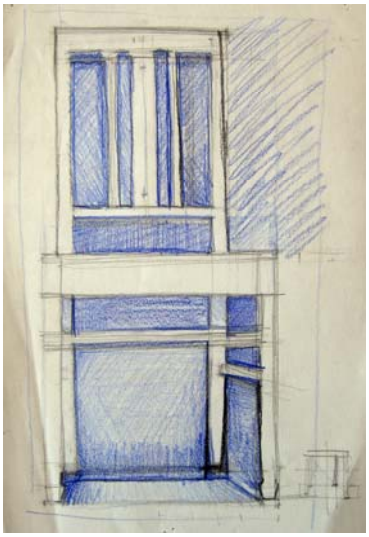
Realização de vários desenhos de contorno a partir da observação directa de elementos naturais (folhas, galhos, plantas, flores) recolhidos pelos alunos.

Objectivos específicos:

Desenvolver a percepção visual e a destreza manual fomentando capacidades de observação do real.

7ª aula (25_Nov_11) — 150' — Rectângulo Envolvente

«Tudo o que é complicado pode ver-se simplesmente» (Vieira,2009:24)



Aluno Cube de Desenho, 2010

Numa primeira fase, para conseguir dominar a noção de escala, no processo de transposição do visualizado para o suporte do desenho, é fundamental que se tenha também em consideração a noção de rectângulo envolvente. Este rectângulo pode ter infinitas relações entre a altura e largura, e apenas se utiliza quando queremos representar objectos (ou figura humana) que têm, necessariamente, limites precisos. Não se aplica à representação de espaço (espaço interno ou paisagem) porque nesse caso falamos de limites do campo visual e aí os procedimentos são outros já que «no espaço interno e paisagem a imagem como limite é uma decisão absoluta do desenhador enquanto que nos dois outros temas (objecto e corpo humana) é um dado em si.» (Vieira, 2009:9). Medir a largura do objecto, ou composição de objectos, e relacioná-la com a altura (imaginando um rectângulo), ajuda a encontrar a proporção do rectângulo envolvente. Essa relação depois de encontrada terá que ser ajustada à proporção do rectângulo do formato da folha de desenho (que é, frequentemente, uma relação diferente). Começam aqui as primeiras dificuldades da representação. Saber medir, relacionar, saber transpor essa relações para o suporte de desenho, saber traçar linhas rectas... e estas primeiras dificuldades referem-se ainda apenas à construção de um rectângulo, a lápis grafite, sobre uma folha de papel, mas que implica uma série de procedimentos inerentes até à sua concretização. Serão estes os primeiros traços orientadores da situação e dimensões dos elementos do modelo. Nesse processo é importante que a utilização da borracha seja evitada de modo a que as correcções fiquem no desenho, pois «as linhas de referência que se traçam inicialmente, ajudam na tarefa de encontrar as correctas. Elas representam avaliações visuais sujeitas a confirmação ou correcções. Não devem ser apagadas.» (Maier, cit. in Gomez Molina, 2001: 203). O passo seguinte consiste em encontrar outras relações existentes entre o rectângulo envolvente e partes da forma que nos permite, com alguma segurança, manter sempre a mesma escala de representação (seja qual for o objecto que esteja a ser representado), «isto é, partimos da relação mais simples e chegaremos, por absurdo, à relação mais complexa, que é a forma do próprio objecto.» (Vieira, 2009:24). O exercício de esquematizar, ou seja, de envolver qualquer forma num rectângulo e o subdividir sucessivamente, permite encontrar as relações entre momentos do objecto e momentos do rectângulo. Esquematizar é, deste modo «uma das chaves para ver melhor. Deixamos de ver o que julgamos que as coisas são para ver o que são realmente, isto é o que são independentemente do que nós pensamos delas.» (Vieira, 2009:24). Outro procedimento que ajuda a activar a percepção visual, ou seja, a ver melhor, a ver com mais atenção, e que deve ser introduzido no início desta abordagem, é a utilização do lápis, não só enquanto instrumento riscador, mas também enquanto instrumento de medida e de verificador de horizontais e verticais. É importante explicar que as medidas encontradas com o lápis, nem devem ser transportadas directamente para a folha de desenho, nem devem ser apenas multiplicadas ou divididas, desse modo perder-se-ia o domínio da escala de representação (em função da dimensão do suporte). O que deve ser transportado são as relações encontradas. Assim se controla o processo e se treina o olhar. Este procedimento, com a prática, deixa de ser necessário porque o olhar passa a conseguir discernir com mais facilidade as relações, ou seja, o que é maior ou menor, o quanto maior, o quanto menor, etc.

Exercício Prático

Realização de um desenho medido, em A4, a partir da observação directa de um objecto (banco).

Objectivos específicos:

Desenvolver a percepção visual e a destreza manual fomentando capacidades de observação do real.

8ª aula (2_Dez_11) — 150' — A Cor na Representação - *Que cor vejo daqui?*



Aluno Cube de Desenho, 2010

A Cor na Representação, surge como uma lição que pretende reforçar a ideia de que, pensar e analisar a cor através da prática do ver e do exercício do representar, permite estender a aprendizagem do desenho para as complexidades indizíveis da cor e para a compreensão de grande parte dos fenómenos que afectam a percepção do real. Através da experiência do desenhar, a partir da observação do real é possível não só, questionar ideias pré-concebidas em relação às cores que achamos ver, como também, mostrar que cada ponto de vista sobre o que se vê, implica, necessariamente, estar perante situações muito específicas de luz, e que nos leva a ter consciência da importância da questão que deu origem a esta aula: Que cor vejo daqui?

Esta aula permitirá compreender melhor alguns processos: escurecer a cor, cor na sombra, cor na luz, mistura de cores, da saturação da cor, das cores primárias e complementares, das cores frias e quentes, etc. O lápis de cor permite explorar a cor através de misturas ópticas (que se obtêm por sobreposição, transparência e justaposição), que é, necessariamente, um processo diferente das misturas homogéneas entre pigmentos, estudadas mais frequentemente quando se aborda este elemento gráfico do desenho. Nas misturas ópticas, quando se combinam as cores, deve ter-se em conta que a ordem da aplicação não é indiferente, já que ela condiciona o resultado (por exemplo: aplicar o azul sobre o amarelo não é o mesmo que aplicar o amarelo sobre o azul). Deste modo, a utilização deste instrumento, segundo orientações, permite também desmontar uma prática convencional e limitada de se usar os lápis de cor. Esta lição reforça a importância da necessidade de confrontar o olhar, partindo da impressão visual que se tem do mundo exterior, com as associações que se fazem, frequentemente, entre cores e determinadas "coisas".

Exercício Prático

Realização de vários desenhos a lápis de cor (apenas com as 3 cores primárias) a partir da observação directa de imagens fotográficas de espaço fornecidas pela docente.

Tempo de execução - 1 aula: 150 minutos.

Material - Folhas de papel de desenho A4, lápis de cor (3 cores primárias).

Objectivos específicos:

Compreender alguns processos de trabalhar com lápis de cor na representação: escurecer a cor, cor na sombra, cor na luz, mistura de cores, da saturação da cor, das cores primárias e complementares, das cores frias e quentes, etc.

Explorar a cor através de misturas ópticas (obtidas por sobreposição, transparência e justaposição).

ANEXO_3

PLANIFICAÇÃO DO MÓDULO 2 – REPRESENTAÇÃO TRIDIMENSIONAL

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula
- Apresentação de diapositivos sobre a proposta “O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem”

Desenho de Representação e Comunicação

Módulo 2 – Representação Tridimensional

Docente: Sofia Barreira
Estagiária MEAV: Ana Cachucho

Nº da aula	DATA	TEMA	EXERCÍCIO PRÁTICO	MATERIAIS	CADERNO GRÁFICO
1	9 Dez. 3 Unidades 90' 1.30h	Apresentação do Módulo			Tema 1: O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem - apresentação do caderno gráfico enquanto ferramenta didáctica; - exercício diagnóstico: conjunto de desenhos realizados segundo os critérios do aluno (*"desenhos livres").* Suporte: Caderno A4
2	16 Dez. 5 Unidades 150' 1.30h	Reflexão sobre as notas do módulo anterior			Proposta 1: Etnografias de proximidade. - apresentação de proposta de trabalho a ser desenvolvida pelo aluno no caderno gráfico pessoal durante a interrupção de aulas.
3	6 Jan. 5 Unidades 150' 2.30h	Vistas e Axonometria Tema: Objecto industrial	2 desenhos A3	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B	
4	13 Jan. 5 Unidades 150' 2.30h	Vistas e Axonometria Tema: Sapato	2 desenhos A3	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B Sapato	Orientação do trabalho desenvolvido: - relatos sobre as experiências pessoais relativas ao caderno gráfico; - levantamento dos casos de desinteresse por esta ferramenta didáctica e das dificuldades sentidas nos processos de registo; - sugerir o registo dos diversos espaços da escola.
5	20 Jan 5 Unidades 150' 2.30h	Axonometria Tema: Sapato	2 desenhos A3	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B	Tema 2: Desenho do visível e do pensamento/projecto - apresentação de uma selecção de desenhos de representação de espaço/paisagem e de desenhos de projecto/pensamento; - sugerir a visita à exposição de desenhos da Viarco, na Biblioteca Almeida Garrett; - acompanhamento do trabalho realizado.
6	27 Jan. 5 Unidades 150' 2.30h	Axonometria Tema: Banco	2 desenhos A3	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B	Tema 3: Desenho do imaginário com Tim Burton - apresentação dos trailers dos filmes Alice no Pais das Maravilhas e Eduardo Mãos de Tesoura; - apresentação de alguns desenhos a partir dos exemplos ilustrados no sítio da exposição do autor no MoMA: - acompanhamento do trabalho realizado.
7	3 Fev. 5 Unidades 150' 2.30h	Perspectiva de imaginação (método dos arquitectos) Tema: cubo	Vários desenhos em torno da representação do cubo explorando diferentes afastamentos e alturas do observador em relação ao objecto.	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B, Caneta preta, Lápis ou canetas de cor	Tema 4: Desenho *com* e *dos* desenhos - apresentação de um conjunto de desenhos com recurso à colagem e à reprodução de imagens oriundas do universo do desenho. Cópia de desenhos. Mudança de escala e instrumentos; Proposta 2: Desenho dos desenhos - apresentação da proposta de trabalho sobre a aprendizagem do

					desenho a partir da cópia e da repetição; - acompanhamento do trabalho realizado.
8	10 Fev. 5 Unidades 150' 2.30h	Perspectiva de imaginação Tema: cubo e plano horizontal ao nível do chão.	1 desenho em torno da representação do espaço imaginado segundo um ponto de vista do observador em relação ao espaço.	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B	Ponto de Situação - acompanhamento do trabalho realizado; - apresentação e discussão do trabalho de cada um (mesa redonda).
9	17 Fev. 5 Unidades 150' 2.30h	Perspectiva de imaginação (método dos arquitectos) Tema: espaço imaginado	Vários estudos em A3	Folhas de papel A3 Lápis grafite 2B	Acompanhamento do trabalho.
10	24 Fev. 5 Unidades 150' 2.30h	Avaliação Auto e Hetero-avaliação			Reflexão sobre o trabalho desenvolvido do caderno. Preenchimento do questionário sobre o processo ensino/aprendizagem em torno do caderno gráfico
11	2 Mar. 5 Unidades 150' 2.30h	Aula no exterior com alunos de Miragaia Tema: Património do Centro Histórico do Porto	Vários registos gráficos (modo à escolha) a partir da observação directa do património do Centro Histórico do Porto	Caderno gráfico Instrumentos riscadores à escolha	Desenhar lado a lado com os alunos da Escola EB 2,3 de Miragaia

Materiais necessários: caderno de campo A4 (capa dura e sem argolas), bloco de papel A3, lápis grafite 2B e 6B, lápis de cor (caixa mínimo 12 cores), caneta preta, barra de grafite 6B.

Ponderação dos elementos de avaliação do Módulo 2 —Representação Tridimensional

AssiduidadePontualidade	Evolução Atitude	Auto-avaliação	Caderno Gráfico	Axonometria Objecto inustrial	Axonometria Sapato	Axonometria Banco	Perspectiva imaginação Cubo	Perspectiva imaginação Espaço
5% (1valor)	10% (2valores)	5% (1valor)	5% (1valor)	15% (3valor)	15% (3valores)	15% (3valores)	15% (3valores)	15% (3valores)

Desenho de Representação e Comunicação
Módulo 2 – Representação Tridimensional

Docente: Sofia Barreira
Estagiária MEAV: Ana Cachucho

1ª aula (9_Dez_11) — 90'

Apresentação da proposta: CADERNO GRÁFICO

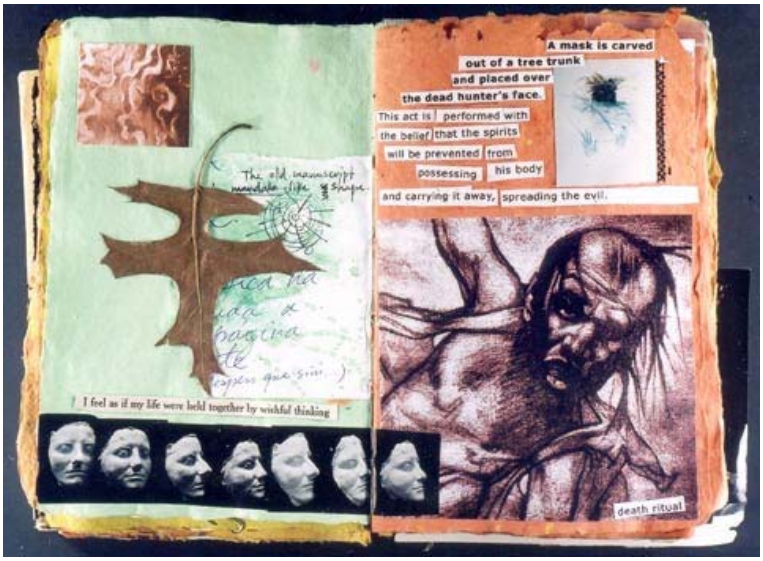
Proposta concebida e orientada por Ana Cachucho (mestranda MEAV)

Tema 1: O Caderno gráfico como instrumento de aprendizagem

O Caderno Gráfico é um instrumento de trabalho importante para pessoas das mais variadas áreas, sendo também de grande utilidade para os alunos, vocacionados ou não para a área das artes visuais. O hábito de desenhar com frequência tem a potencialidade de tornar os sujeitos mais atentos, mais observadores, com mais vontade de experimentar e com mais gosto pelo registo sistemático do seu quotidiano.
Para o aluno, a acção de registo no Caderno Gráfico não só favorece o exercício dos conteúdos, técnicas e procedimentos fora do espaço da aula como também possibilita a experimentação, abrindo espaço para o equívoco ou erro.

"Mais do que um caderno de viagens ou local de registos visuais sobre o quotidiano, os meus diários gráficos são um suporte de ilimitada liberdade de expressão, experimentação e descobertas. Embora eu goste bastante de desenhar - e o faça constantemente - tenho usado meus *sketchbook*s para algumas experimentações gráficas onde combino fotografias com colagens, "transferências" com solvente, caligrafia e também materiais tradicionais como lápis, caneta e tinta."

(Renato Alarcão in http://diariografico.com/htm/outrosautores.htm)



Renato Alarcão

Objectivos:

- Demonstrar capacidade de interpretação e desenvolvimento dos temas sugeridos ao longo do módulo.
- Analisar e interrogar-se sobre aquilo que o rodeia através do registo gráfico.
- Exercitar os conteúdos, técnicas e procedimentos do desenho experimentado em aula.
- Explorar outros modos de representação, "outros desenhos".
- Aumentar a autonomia.

Material

Caderno A4 de capa dura sem argolas e materiais de registo vários.

2ª aula (16_Dez_11) — 150'

CADERNO GRÁFICO

Proposta 1: Etnografias[1] de proximidade

Registar o que nos cerca educa o nosso poder de observação e modela a nossa consciência de ser social.

Neste sentido, propomos que, durante esta interrupção de aulas, disponibilizes algum tempo para observar, analisar e registar, no caderno gráfico, os locais/ambientes que frequentas, procurando representar as tuas actividades e vivências. Sugerimos que, através do desenho, procedas ao levantamento dos diversos espaços frequentados por ti, tais como: locais públicos (rua, praça, …), espaços de convívio (café, bar, associação, …) complexos desportivos, espaços culturais (salas de espectáculo, museus, …), etc.

Objectivos da proposta:

1. Observar e analisar a(s) "realidade(s)" onde cada um se insere;
2. Registar, no caderno gráfico, os locais/ambientes que cada um frequenta;
3. Procurar exercitar os conteúdos, técnicas e procedimentos do desenho experimentado em aula;
4. Aproveitar para experimentar outros modos de representação, "outros desenhos" (colagem inclusive), explorando materiais e técnicas diversas.

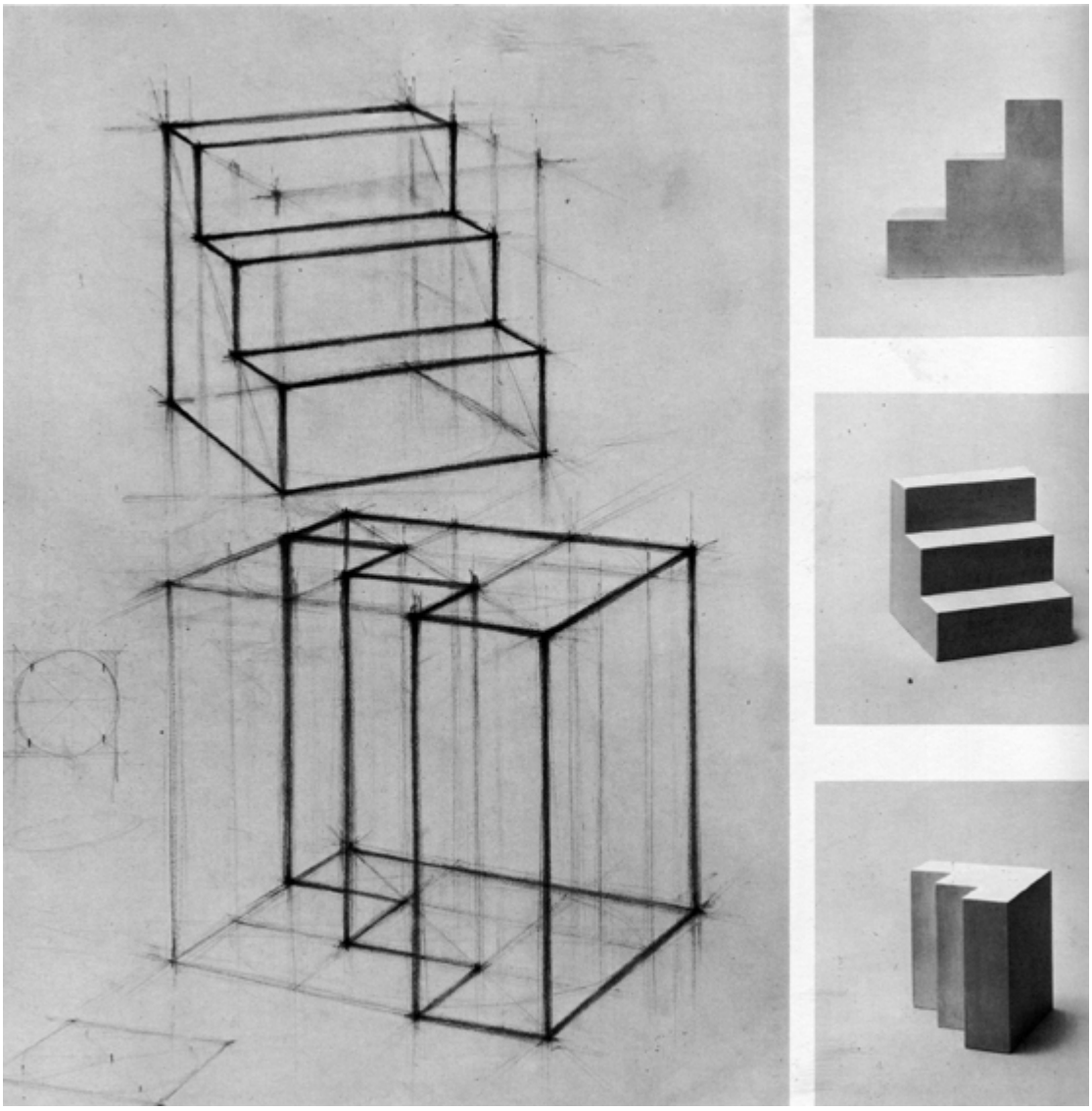
[1] A etnografia (do grego *ethno* - nação, povo e *graphein* - escrever) é por excelência o método utilizado pela antropologia social na recolha de dados. Os estudos etnográficos consistem no estudo, pela observação, de um objeto (por exemplo, um grupo social) por vivência directa da realidade onde este se insere.

3ª aula (6_Jan_12) — 150'

AXONOMETRIA — Objecto industrial

Exercício Prático

A partir da observação/análise/estudo de um objecto industrial (tridimensional), articular os diferentes sistemas de representação — vistas e axonometria — na representação do objecto. Esse registo deve ser feito à mão levantada sem recurso a instrumentos de desenho geométrico rigoroso.



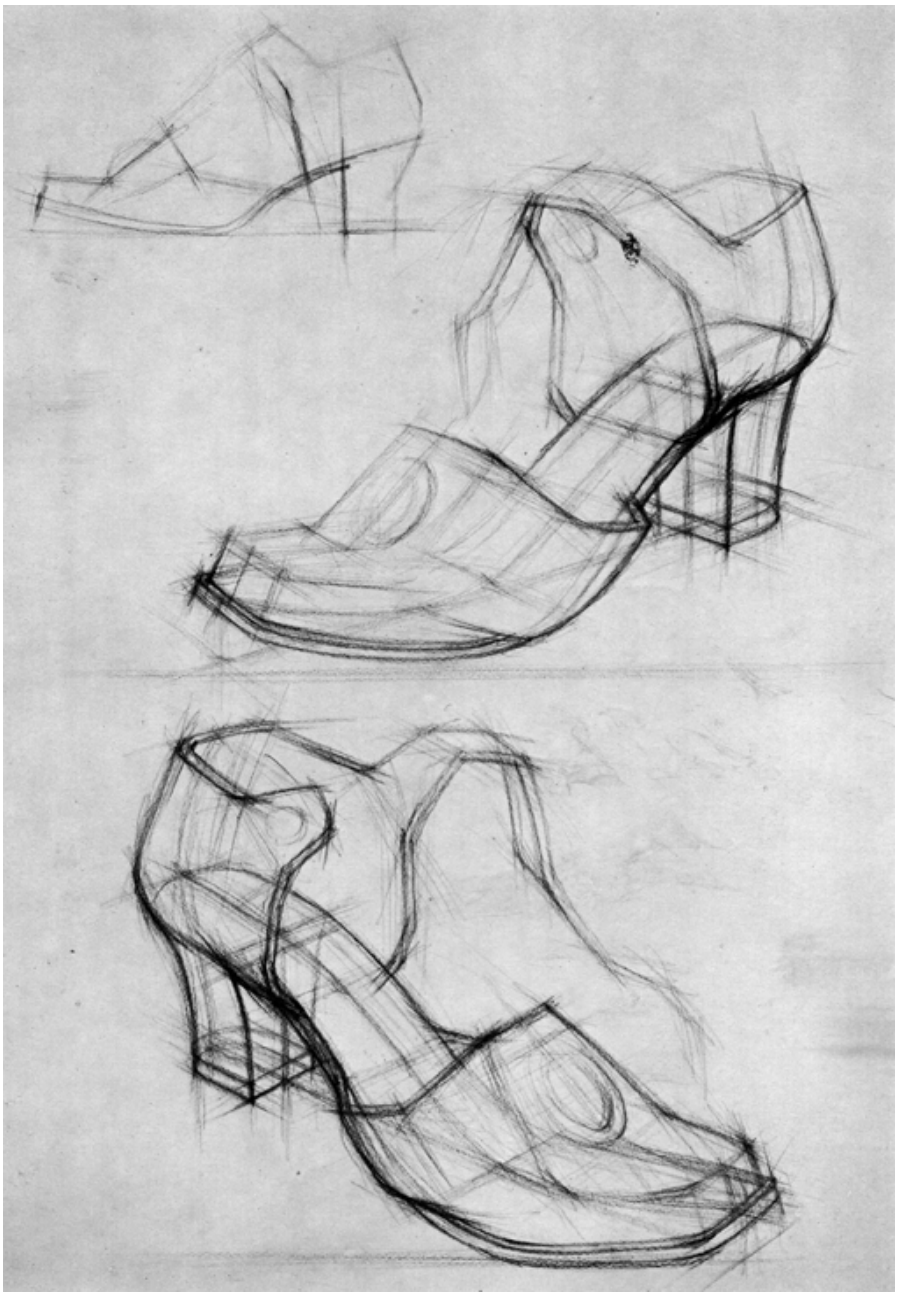
Manfred Maier

4ª e 5ª aula (13 e 20_Jan_12) — 150'

AXONOMETRIA — Sapato

Exercício Prático

A partir da observação/análise/estudo de um sapato (tridimensional), articular os diferentes sistemas de representação — vistas e axonometria — na representação do objecto. Esse registo deve ser feito à mão levantada sem recurso a instrumentos de desenho geométrico rigoroso.



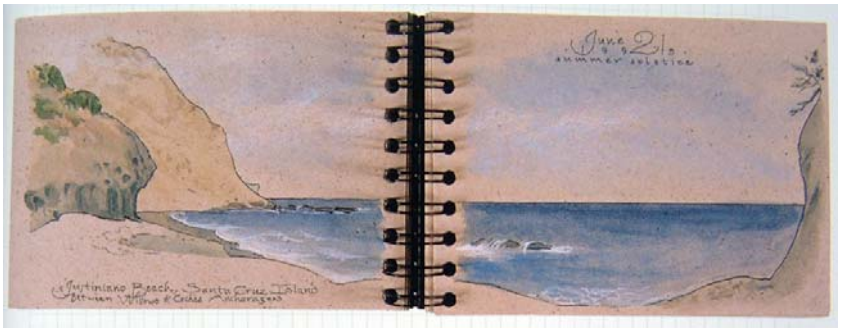
Manfred Maier

5ª aula (20_Jan_12) — 150'

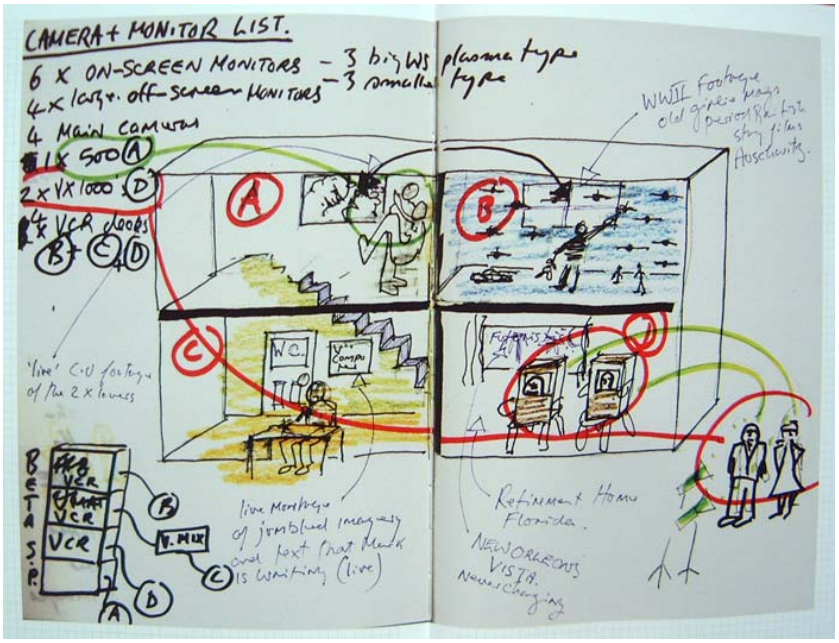
CADERNO GRÁFICO

Tema 2: Desenho Visível e do pensamento/projecto

Apresentação de uma selecção de desenhos de representação de espaço/paisagem e de desenhos do pensamento/projecto.



Jenny Keller



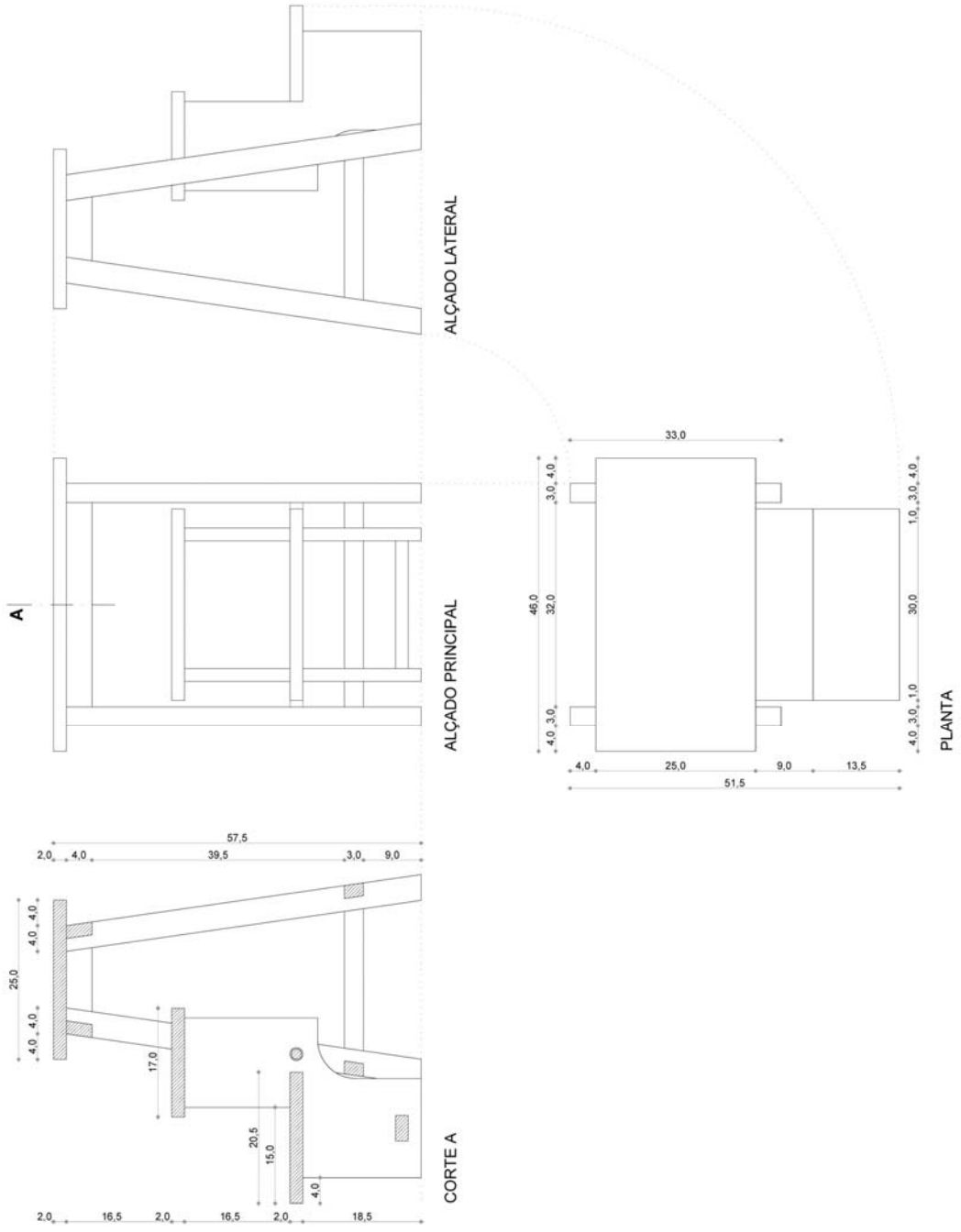
Mike Figgis

6ª aula (27_Jan_12) — 150'

AXONOMETRIA — Banco/escadote

Exercício Prático

A partir da observação/análise/estudo de um banco/escadote (tridimensional) e das diferentes vistas do objecto, elaborar uma axonometria à mão levantada sem recurso a instrumentos de desenho geométrico rigoroso.



6ª aula (27_Jan_12) — 150'

CADERNO GRÁFICO

Tema 3: Desenho do imaginário com Tim Burton

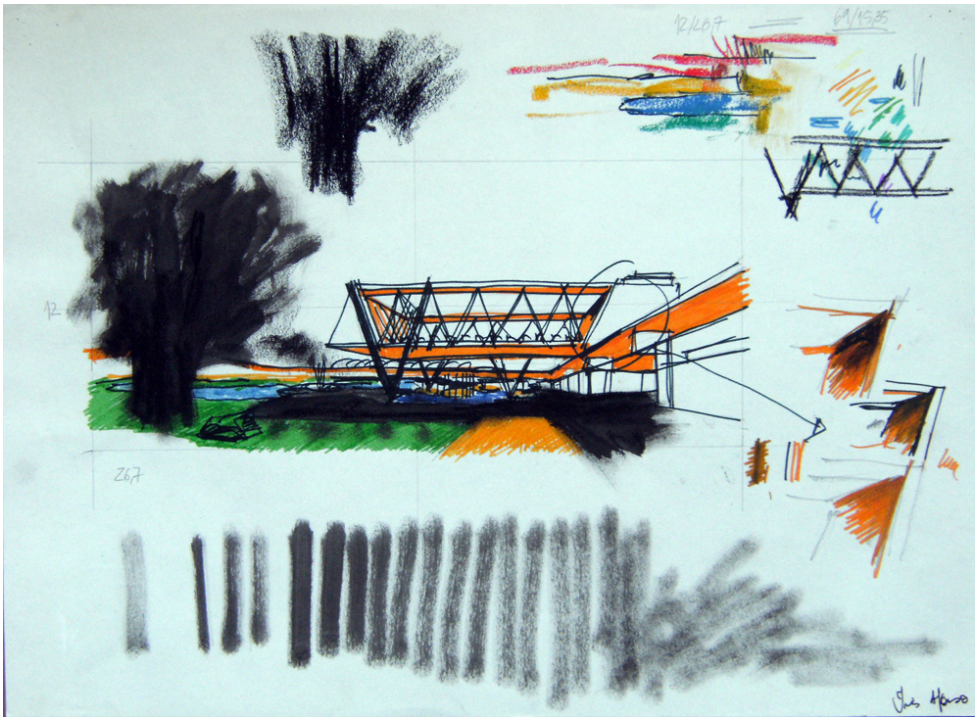
Apresentação dos *trailers* dos filmes Alice no País das Maravilhas (Alice in Wonderland) e Eduardo Mãos de Tesoura (Edward Scissorhands) do realizador Tim Burton;
Apresentação de alguns desenhos/trabalhos do sítio da exposição do realizador no MoMA: http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2009/timburton/index.php

7ª aula (3_Fev_12) — 150'

CADERNO GRÁFICO

Tema 4: Desenho *com* e *dos* desenhos

Apresentação de um conjunto de desenhos com recurso à colagem e à reprodução de imagens oriundas do universo do desenho. Cópia de desenhos. Mudança de escala e instrumentos.



Aluno FAUP, 2004

Proposta 2: Desenho dos desenhos

Reconhecendo a importância da *mimesis* nos processos de aprendizagem do desenho como possibilidade de interiorização de acções e representações que, no futuro, permitem àquele que desenha a criação de modos de expressão próprios, propomos que disponibilizes algum tempo para "ver, comparar e estudar a produção dos fenómenos de repetição e de cópia de imagens oriundas do universo do desenho"[2]. Neste sentido, sugerimos que realizes cópias de imagens, experimentado a mudança de escala e instrumentos.

Objectivos da proposta:

1. Experienciar a aprendizagem do desenho a partir da cópia e da repetição;
2. Ensaiar a mudança de escala;
3. Explorar diversos instrumentos: lápis de cor, canetas de feltro, carvão, pastéis (secos ou de óleo), tinta da china, aguarela, etc;



Conjunto de desenhos da aluna Inês Afonso, FAUP, 2004

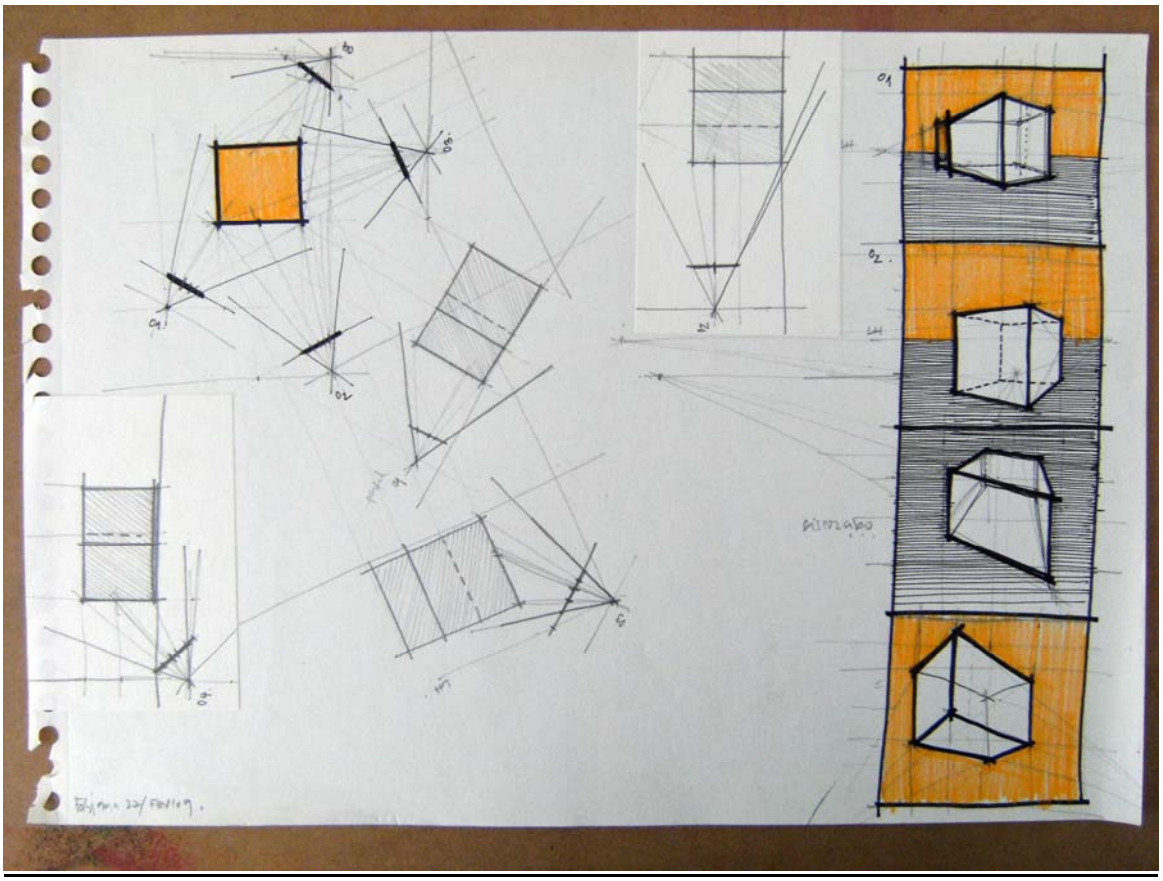
[2] in http://desenho2faup.blogspot.com/p/desenho-dos-desenhos.html

7ª aula (3_Fev_12) — 150'

Perspectiva de Imaginação — "Método dos arquitectos"

Exercício Prático — Representação de um cubo

Usando a perspectiva linear enquanto sistema de representação, e segundo o "método dos arquitectos", que permite controlar o processo de construção de uma imagem perspectivada sem recurso à observação, realizar vários desenhos, à mão levantada, em torno da representação do cubo explorando diferentes afastamentos e alturas do observador em relação ao objecto.



Aluno FAUP, 2010

Principais Objectivos do Método:

1º - Controlar o processo de construção de uma imagem perspectivada sem recurso à observação;

2º - Controlar os limites do campo visual;

3º - Ver no espaço, imaginando-o, e experimentar diferentes posições do observador;

4º - Estudar as imagens segundo estratégias de composição;

5º - Articular sistemas de representação (planta, alçados e perspectiva);

Representação Tridimensional: Perspectiva Linear ou Cónica

"Método dos Arquitectos"

A perspectiva linear ou cónica baseia-se na teoria de que todas as linhas com a mesma direcção convergem para um ponto único, designado por ponto de fuga, e que se situa na linha do horizonte. Na projecção cónica, a representação das formas *do* e *no* espaço, resultam da intersecção de raios visuais imaginários que unem o observador/ponto de vista e os vértices das formas num plano também imaginário e transparente (o plano do quadro/plano da imagem).

Os elementos básicos para a construção de uma perspectiva cónica são:
- formas *do* e *no* espaço a representar;
- ponto de vista (PV) ou ponto que representa o observador;
- plano do quadro (PQ);
- linhas projectantes auxiliares (raios visuais, linhas de rebatimento e linhas de fuga).

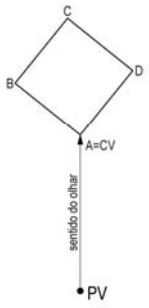
ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

1º - Desenhar a vista superior ou planta das formas *do* e *no* espaço;

2º - Decidir e registar a posição do observador/ponto de vista (PV) em relação às formas do e no espaço;

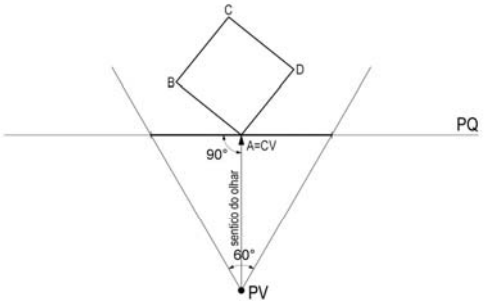
3º - Decidir também o ponto para onde o observador vai olhar (exemplo: vértice superior (A) do cubo). Este ponto irá ser coincidente com o centro visual (CV) do plano da imagem;

4º - Traçar o sentido do olhar através de uma linha auxiliar que une o observador/ponto de vista (PV) ao centro visual (CV).



5º - Traçar o plano de quadro (PQ), que passa pelo centro visual (CV) e que é perpendicular (90º) ao sentido do olhar;

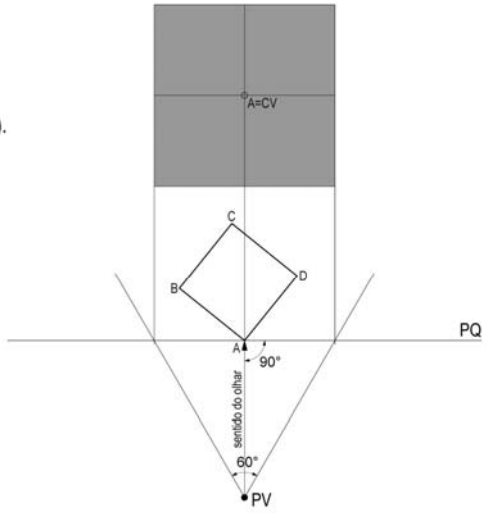
6º - Representar o ângulo de visão de 60º (30º para cada lado em relação à linha auxiliar correspondente ao sentido do olhar) e determinar os limites do **campo visual,** também designado por **plano da imagem** e que corresponde a um fragmento do plano de quadro (PQ);



7º - Rebater o campo visual (a sombreado) a uma distância qualquer do plano de quadro, de modo a que não haja sobreposição com a planta. Esse rebatimento deve ser feito através de linhas auxiliares perpendiculares ao plano de quadro (PQ). A altura do campo visual é igual à sua largura de modo a que a imagem tenha uma tensão neutra (quadrada) e corresponda ao máximo de área inscrita no cone de visão (representado em planta através do ângulo de visão de 60º);

8º - Fazer coincidir o centro visual (CV) com o centro geométrico do campo visual;

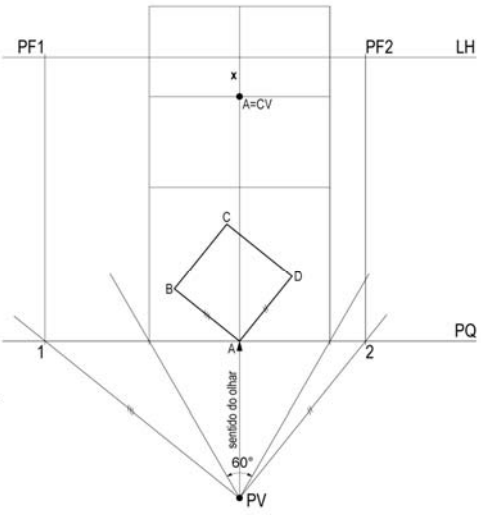
9º - Sobre a linha auxiliar vertical que passa pelo centro visual (CV) podemos marcar as alturas utilizando a mesma escala da planta;



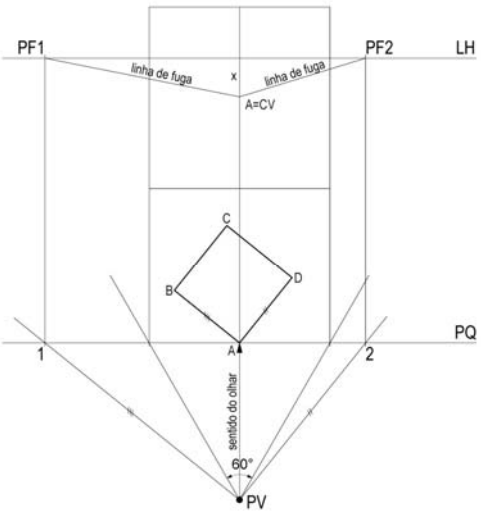
10º - Traçar a linha do horizonte (LH), que passa à altura do olhar do observador, verificando qual a relação (**x**) com o centro visual (CV);

11º - Para determinar os pontos de fuga (PF) traçar, em planta, a partir do observador/ponto de vista (PV), linhas auxiliares paralelas aos lados da forma e que intersectam o plano de quadro (pontos 1 e 2);

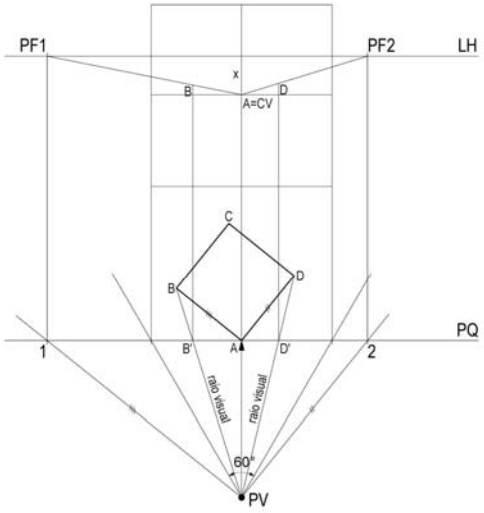
12º - Rebater os pontos (1 e 2), através de linhas auxiliares perpendiculares ao plano de quadro, para a linha do horizonte (LH). Dessa forma determinamos os pontos de fuga (PF1 e PF2);



13º - Para começar a representar as *arestas* das formas (exemplo: AD e AB), traçar as linhas de fuga respectivas, unindo, neste caso, o ponto A aos pontos de fuga determinados anteriormente (PF1 e PF2);

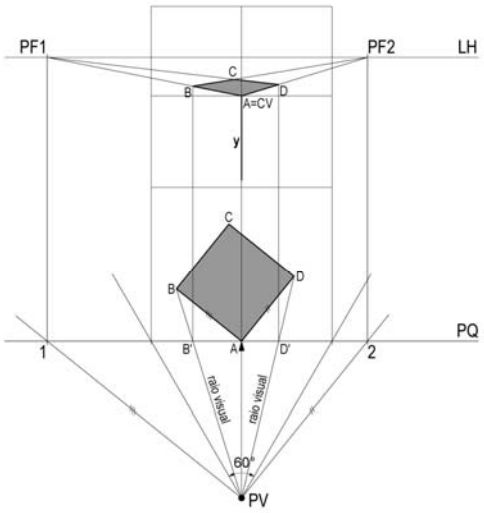


14º - Para determinar os vértices B e D no plano da imagem, recorrer novamente à planta e traçar linhas auxiliares (raios visuais) que unem o observador/ponto de vista (PV) aos referidos vértices. Nos pontos (B' e D') que os raios visuais intersectam o plano de quadro (PQ), traçar linhas auxiliares perpendiculares ao plano do quadro (PQ) até estas se cruzarem com as linhas de fuga (B e D no plano da imagem);

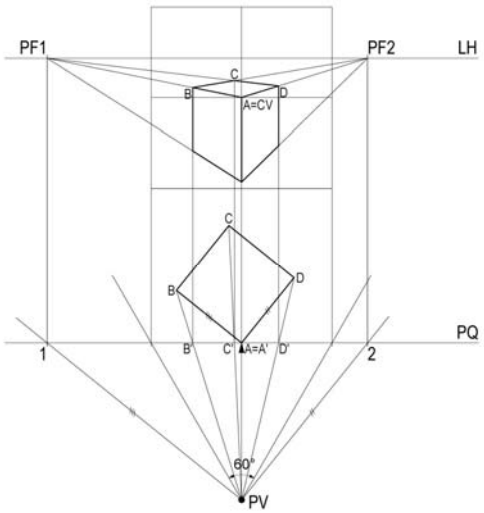


15º - Sabendo que linhas com a mesma direcção têm o mesmo ponto de fuga, podemos determinar o outro vértice pertencente ao mesmo plano (C);

17º - Marcar a altura do objecto (aresta AE), à escala da planta, na linha auxiliar vertical que passa pelo centro visual (CV=A);



18º - Concluir a representação da forma do espaço, no plano da imagem, traçando linhas de fuga a partir do ponto (E) em direcção aos pontos de fuga.
Ter presente que na perspectiva linear todas as linhas com a mesma direcção convergem para o mesmo ponto de fuga.

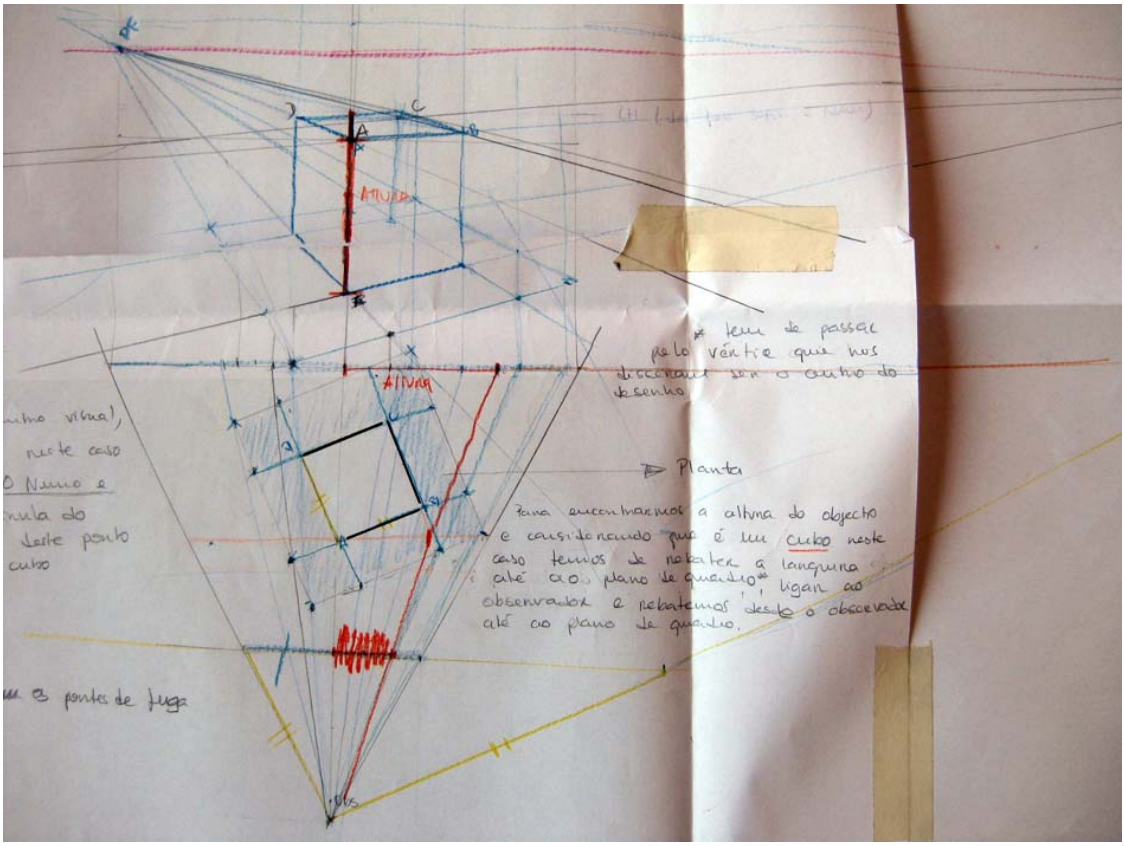


8ª aula (10_Fev_12) — 150'

Perspectiva de Imaginação — "Método dos arquitectos"

Exercício Prático — Representação de um cubo assente num plano horizontal

Usando a perspectiva linear enquanto sistema de representação, e segundo o "método dos arquitectos", que permite controlar o processo de construção de uma imagem perspectivada sem recurso à observação, realizar vários desenhos, à mão levantada, em torno da representação do cubo assente num plano horizontal, explorando diferentes afastamentos e alturas do observador em relação ao objecto.



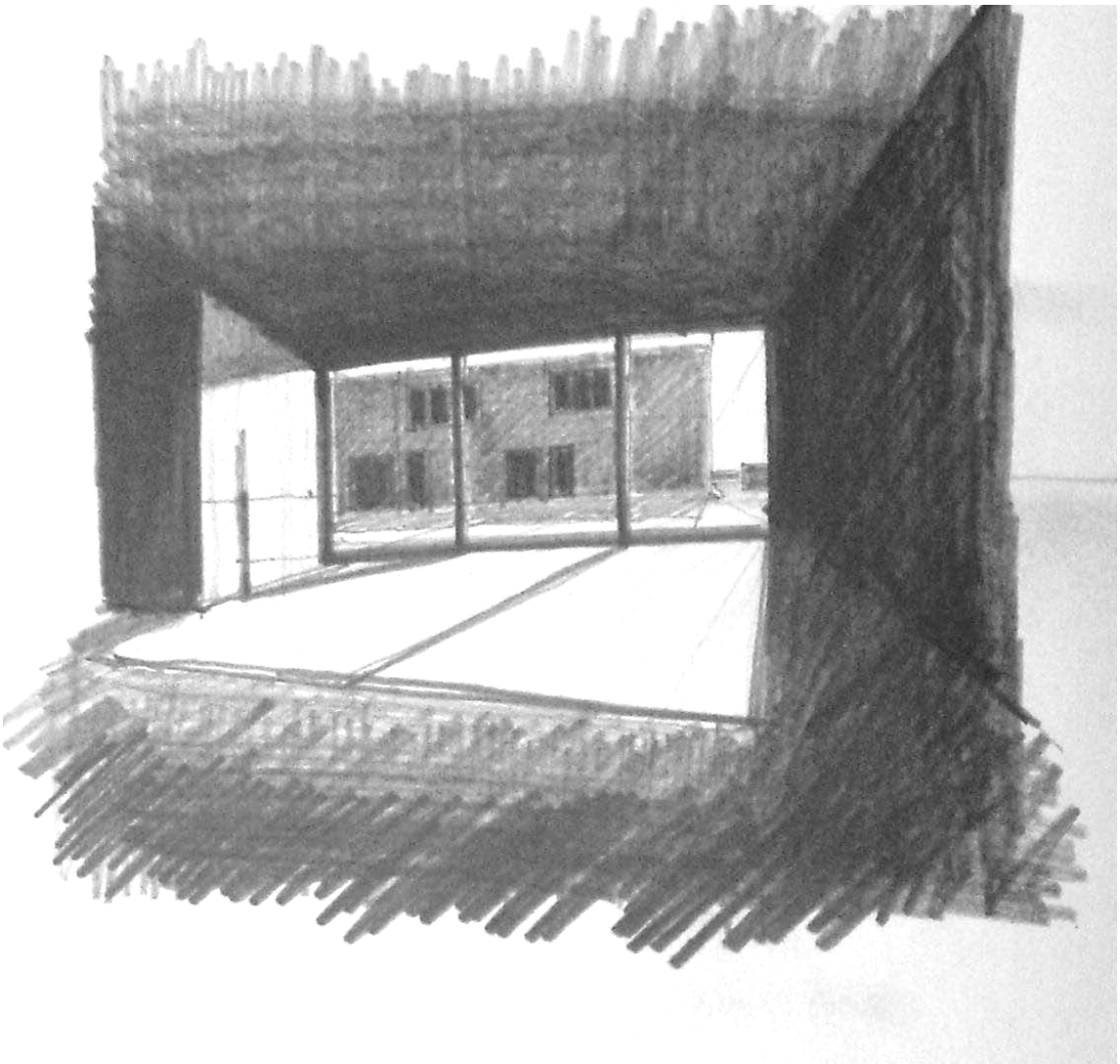
Aluno Cube de Desenho, 2011

9ª aula (17_Fev_12) — 150'

Perspectiva de Imaginação — "Método dos arquitectos"

Exercício Prático — Representação de um espaço imaginado: quarto

Usando a perspectiva linear enquanto sistema de representação, e segundo o "método dos arquitectos", que permite controlar o processo de construção de uma imagem perspectivada sem recurso à observação, realizar vários desenhos, à mão levantada, em torno da representação de um espaço imaginado: quarto, explorando diferentes afastamentos e alturas do observador no espaço.



Aluno FAUP, 2010

CADERNO GRÁFICO

como instrumento de aprendizagem

TEMA 1: **O caderno gráfico como instrumento de aprendizagem**

O Caderno Gráfico é um instrumento de trabalho importante para pessoas das mais variadas áreas, sendo também de grande utilidade para os alunos, vocacionados ou não para a área das artes visuais. O hábito de desenhar com frequência tem a potencialidade de tornar os sujeitos mais atentos, mais observadores, com mais vontade de experimentar e com mais gosto pelo registo sistemático do seu quotidiano.
Para o aluno, a acção de registo no Caderno Gráfico não só favorece o exercício dos conteúdos, técnicas e procedimentos fora do espaço da aula como também possibilita a experimentação, abrindo espaço para o equívoco ou erro.



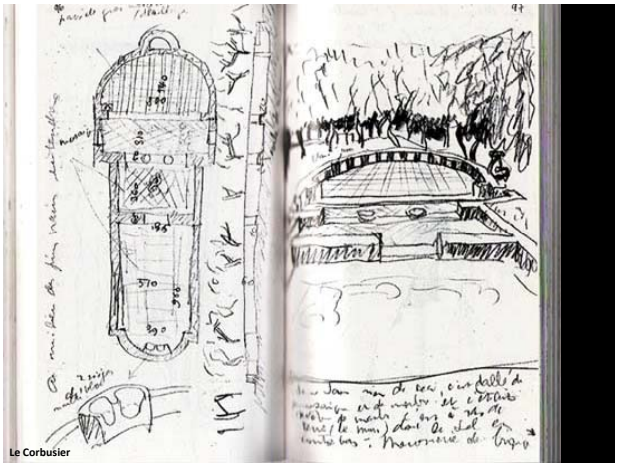
"Mais do que um caderno de viagens ou local de registos visuais sobre o quotidiano, os meus diários gráficos são um suporte de ilimitada liberdade de expressão, experimentação e descobertas. Embora eu goste bastante de desenhar - e o faça constantemente - tenho usado meus *sketchbooks* para algumas experimentações gráficas onde combino fotografias com colagens, "transferências" com solvente, caligrafia e também materiais tradicionais como lápis, caneta e tinta."
(Renato Alarcão in http://diariografico.com/htm/outrosautores.htm)

Objectivos:

- Demonstrar capacidade de interpretação e desenvolvimento dos temas sugeridos ao longo do módulo.
- Analisar e interrogar-se sobre aquilo que o rodeia através do registo gráfico.
- Exercitar os conteúdos, técnicas e procedimentos do desenho experimentado em aula.
- Explorar outros modos de representação, "outros desenhos".
-Aumentar a autonomia.

Material :

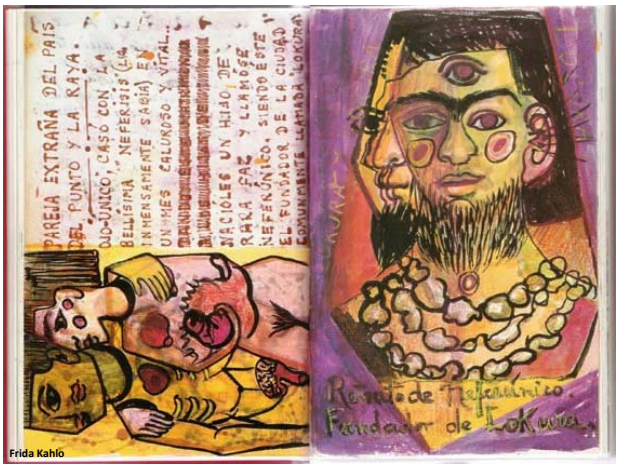
- Caderno A4 de capa dura, sem espirais e folha lisa. Vários materiais de registo.



Le Corbusier



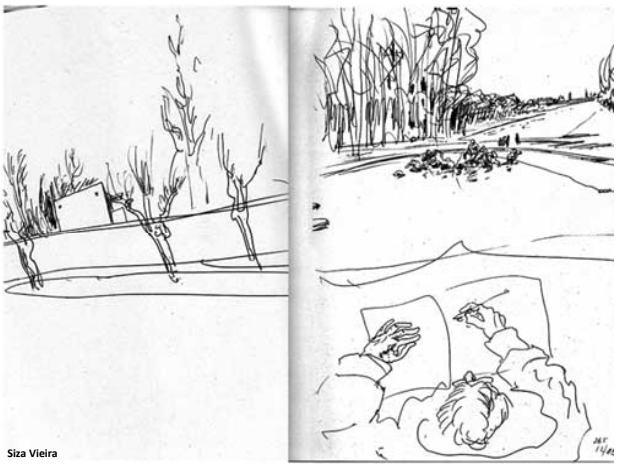
Eugène Delacroix



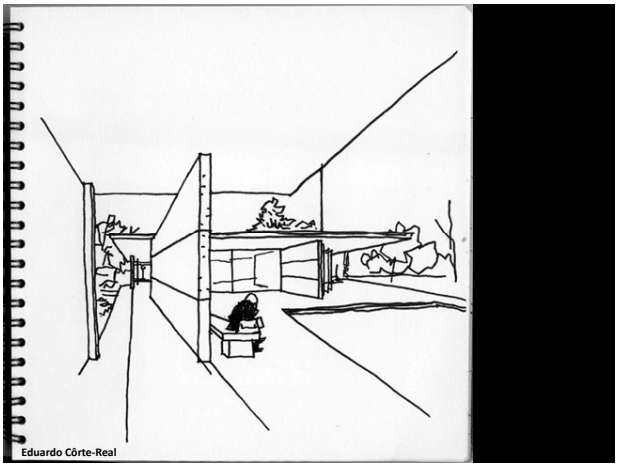
Frida Kahlo


Mário Bismarck


Siza Vieira

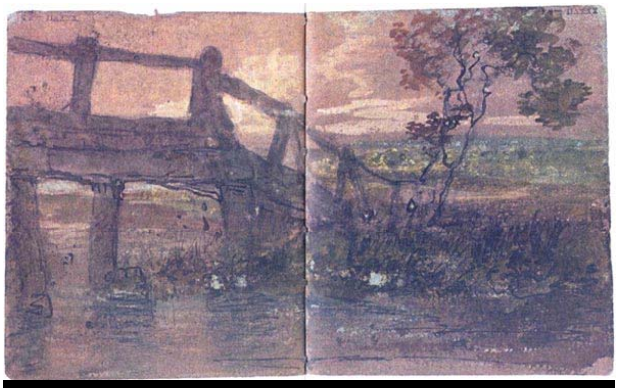

Siza Vieira


Eduardo Salavisa


Eduardo Côrte-Real



Chris Ware



Joseph Turner

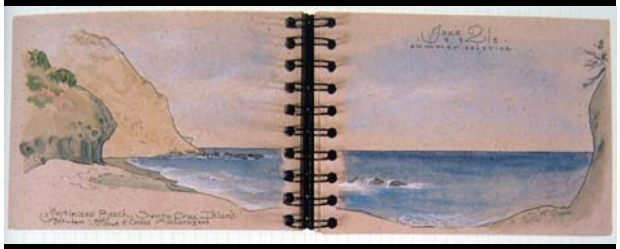


Miguel Barceló

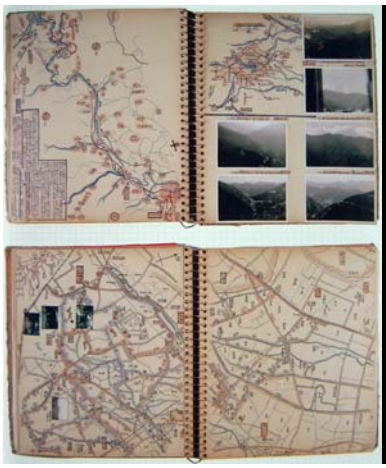


Cruzeiro Seixas

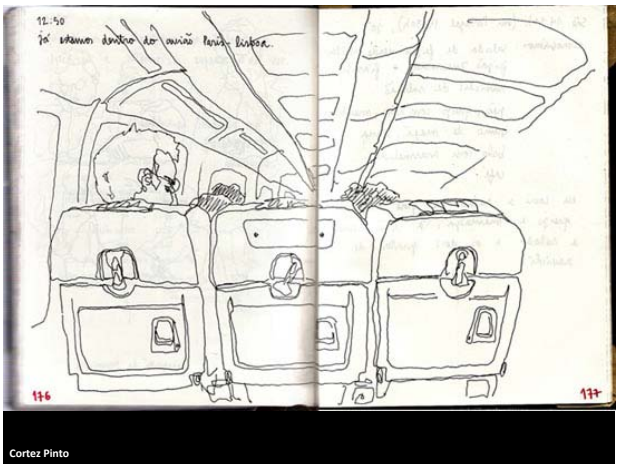
TEMA 2: **Desenho do visível e do pensamento/projecto**



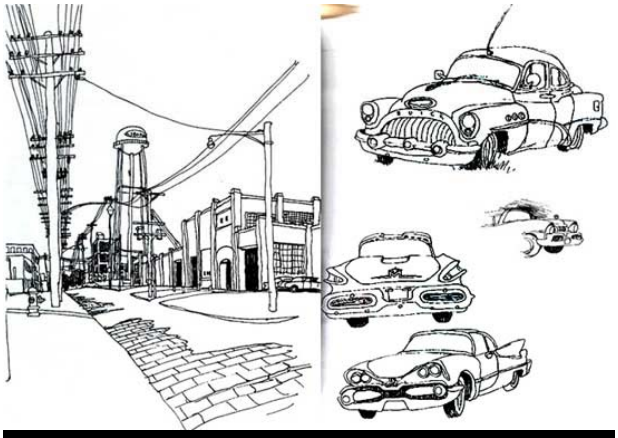
Jenny Keller



Masayoshi Nakano



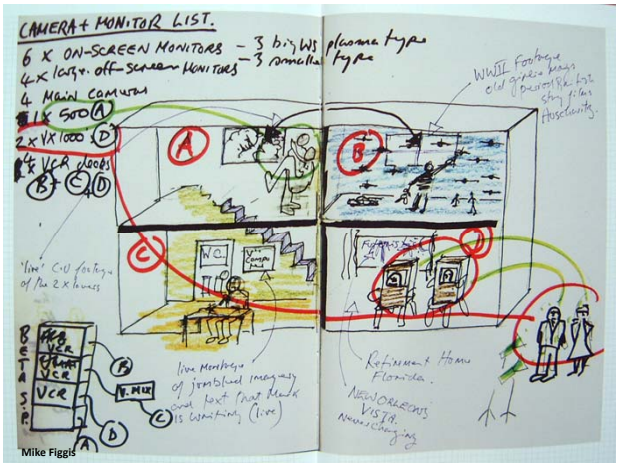
Cortez Pinto



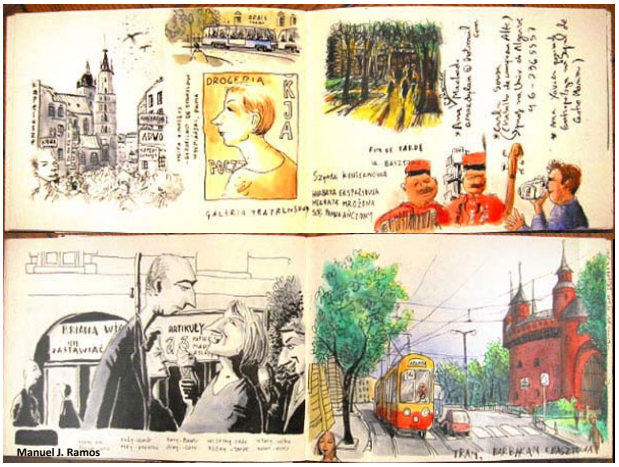
Crumb



San Payo



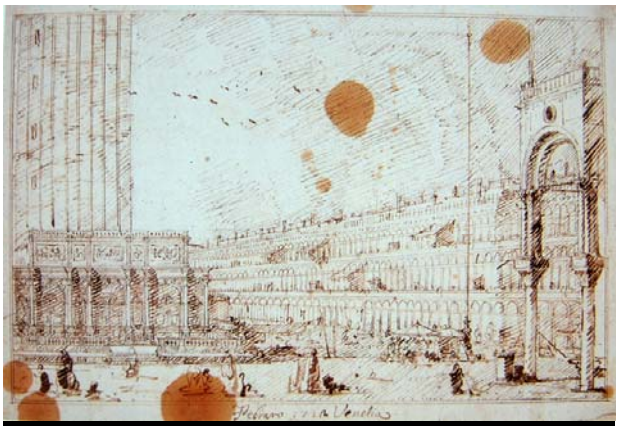
Mike Figgis



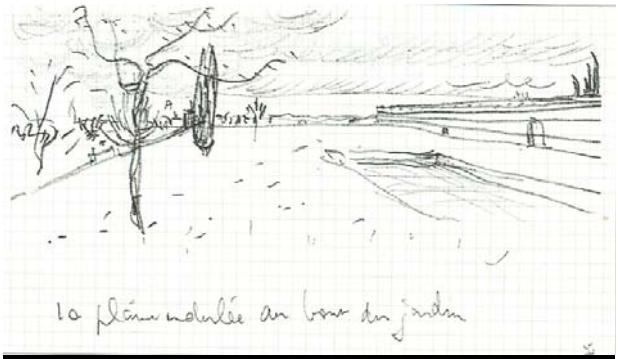
Manuel J. Ramos



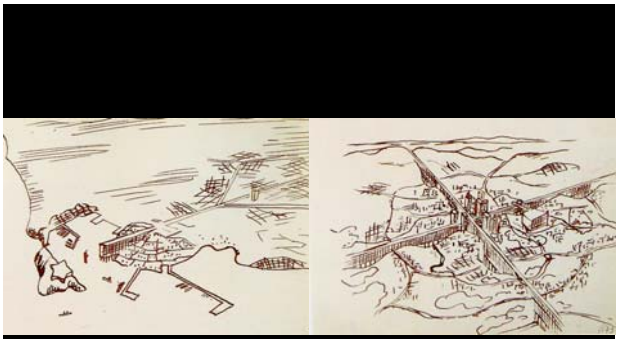
Sophie Binder



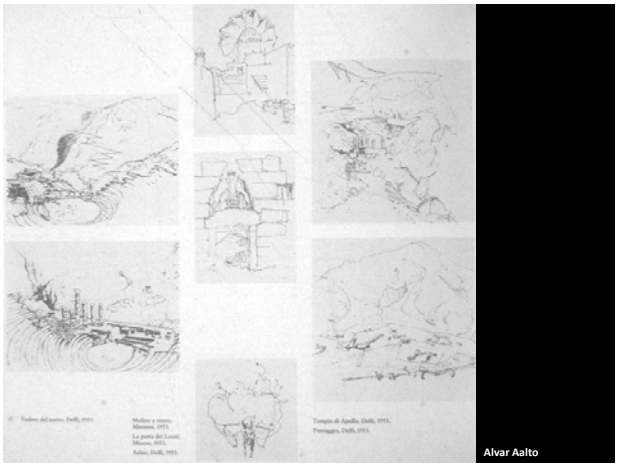
Canaletto



Le Corbusier



Le Corbusier



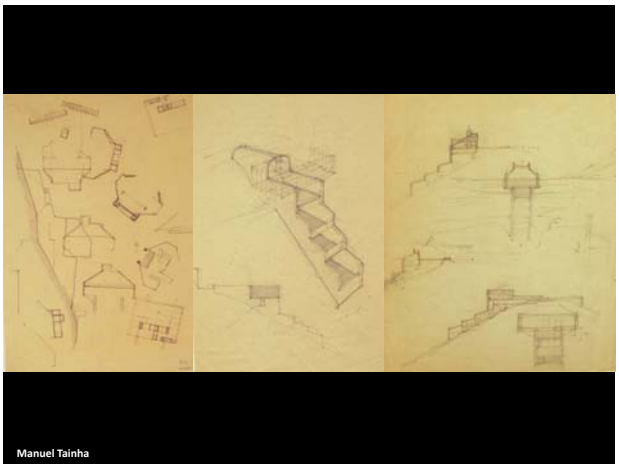
Alvar Aalto



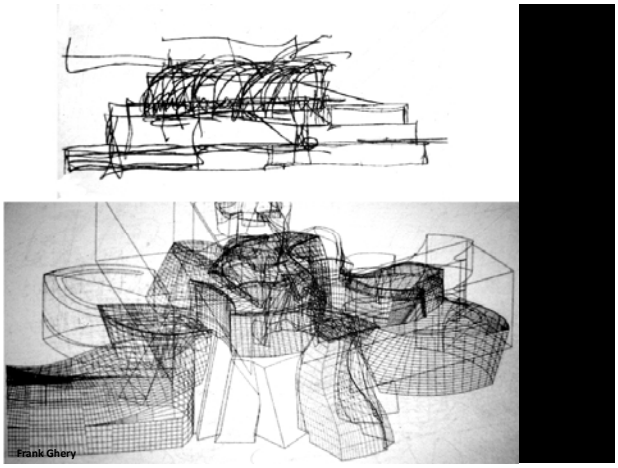
Frank L. Wright



Mário Botta



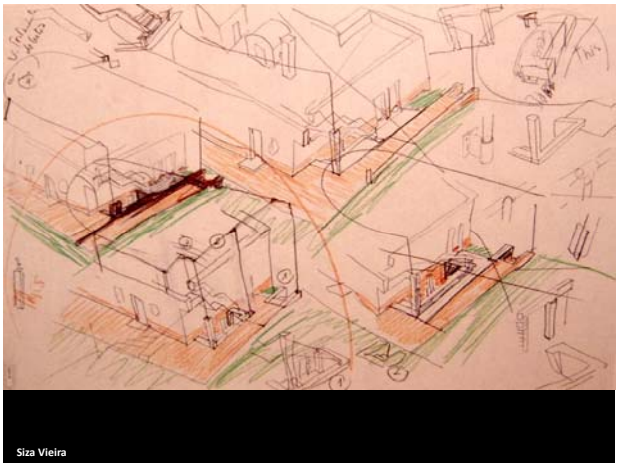
Manuel Tainha



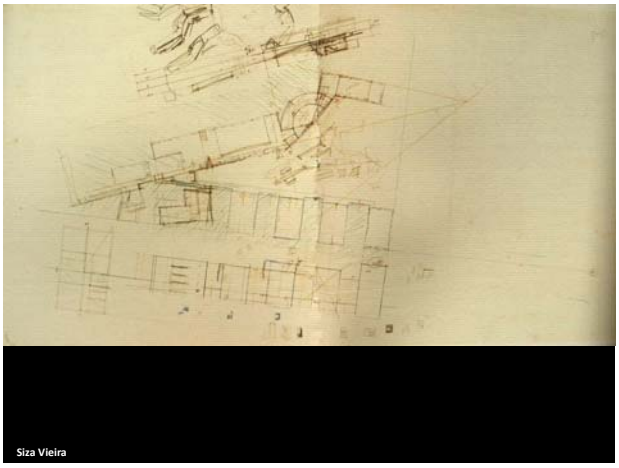
Frank Ghery



Steven Holl



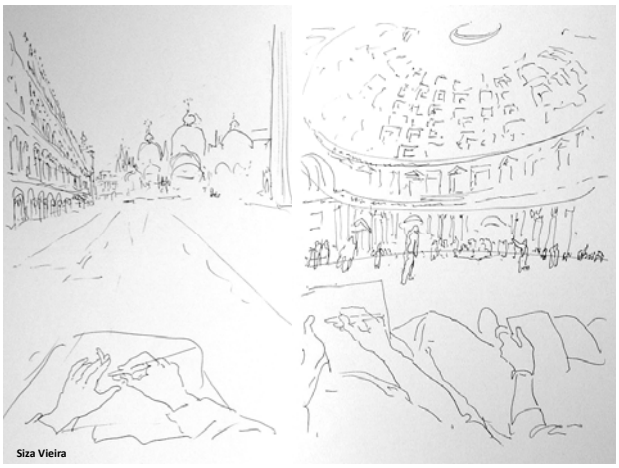
Siza Vieira



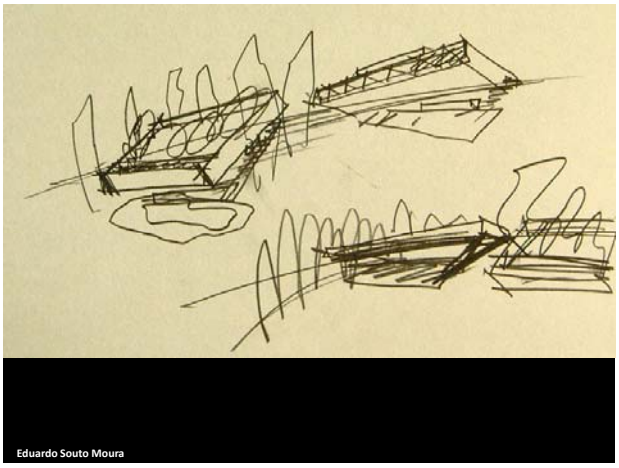
Siza Vieira



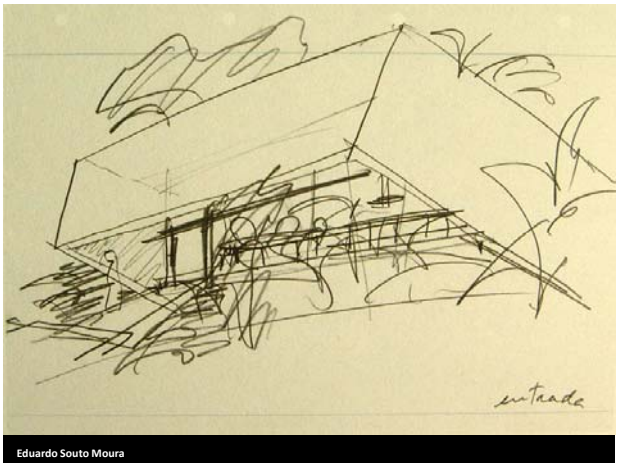
Siza Vieira



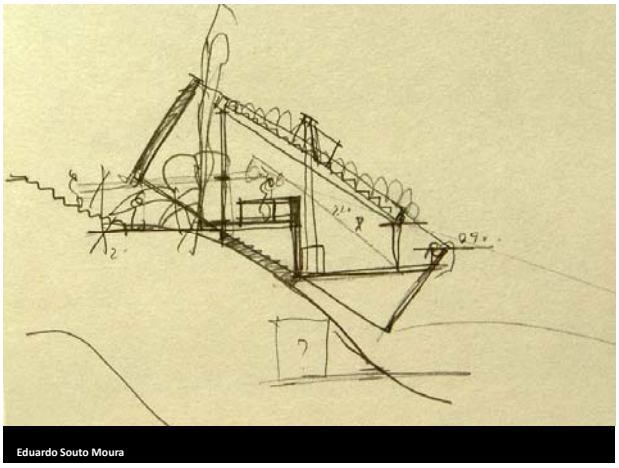
Siza Vieira



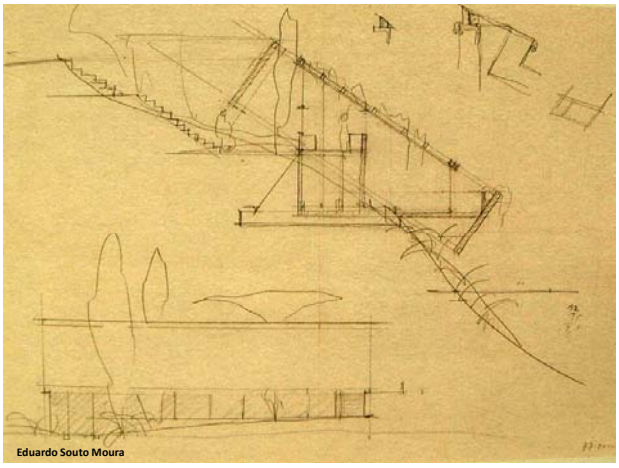
Eduardo Souto Moura



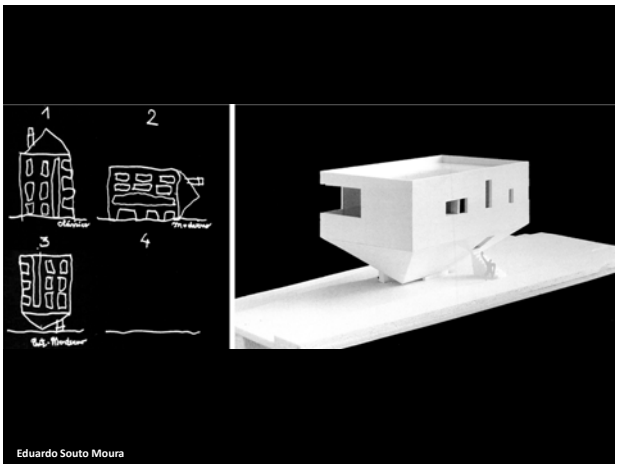
Eduardo Souto Moura



Eduardo Souto Moura



Eduardo Souto Moura



Eduardo Souto Moura

TEMA 3: **Desenho do imaginário com Tim Burton**

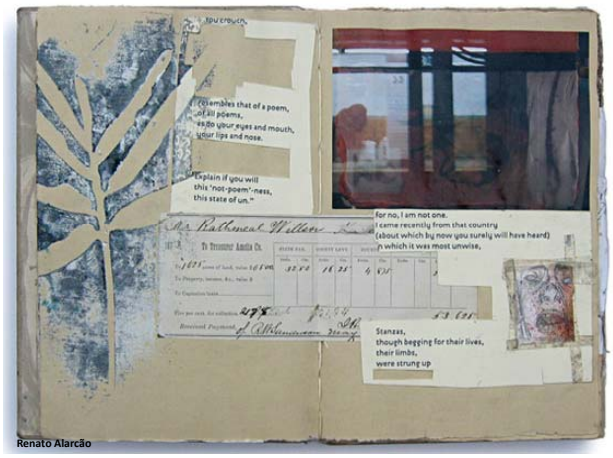
Apresentação dos *trailers* dos filmes Alice no País das Maravilhas (*Alice in Wonderland*) e Eduardo Mãos de Tesoura (*Edward Scissorhands*) do realizador Tim Burton;

Apresentação de alguns desenhos/trabalhos do sítio da exposição do realizador no MoMA:
http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2009/timburton/index.php

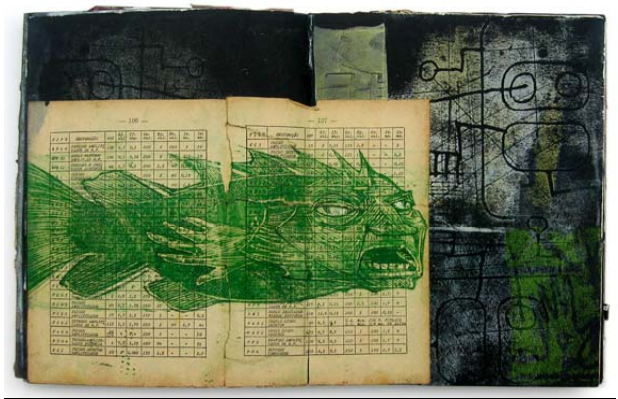
TEMA 4: **Desenho *com* ou *dos* desenhos**



António Coelho



Renato Alarcão



Renato Alarcão



Renato Alarcão



Wangechi Mutu



Amelie Von Wulffen



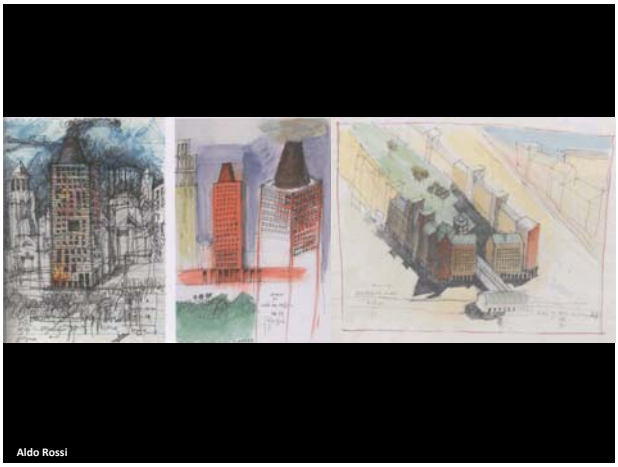
Inês Afonso, FAUP, 2004



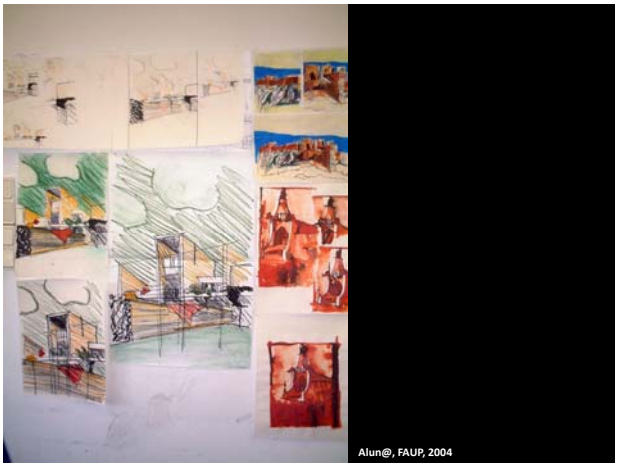
Inês Afonso, FAUP, 2004



Alun@, FAUP, 2004



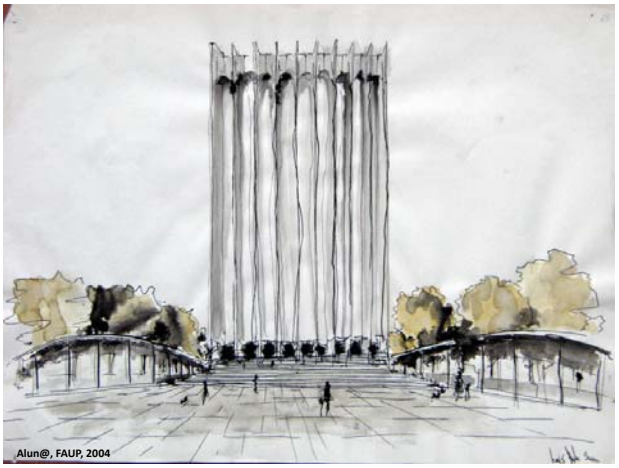
Aldo Rossi



Alun@, FAUP, 2004



Alun@, FAUP, 2004



Alun@, FAUP, 2004

ANEXO_4

PLANIFICAÇÃO DO MÓDULO 3 – REPRESENTAÇÃO ESPACIAL

- Plano sumário do módulo
- Planos aula-a-aula
- Apresentação de diapositivos sobre “Perspectiva linear. Complementaridade de dois métodos”
- Apresentação de diapositivos sobre a proposta “Desenrolar o novelo das aprendizagens através da construção de atlas de imagens”

Desenho de Representação e Comunicação

Módulo 3 – Representação Espacial

Docente: Sofia Barreira
Estagiária MEAV: Ana Cachucho

Nº da aula	DATA	TEMA	EXERCÍCIO PRÁTICO	MATERIAIS
1	16 Março 5 Unidades 150' 2.30h	Projecto PAF — 1ª Fase: Análise da zona de intervenção a partir de imagens fotográficas do lugar	Esquisso (linear) Esquisso (mancha) Cor	Caderno Gráfico, caneta preta, lápis grafite, papel de engenharia, caderno gráfico, lápis de cor, tinta da china, pincéis.
2	16 Março 5 Unidades 150' 2.30h	Projecto: livro de curso - 30 anos da EAPA Ilustração	Realização de estudos para a ilustração a ser integrada no livro de curso.	Folhas de desenho A4, caneta preta, lápis grafite, papel de engenharia, caderno gráfico, lápis de cor, tinta da china, pincéis.
3	23 Março 5 Unidades 150' 2.30h	Projecto PAF — 1ª Fase: Análise da zona de intervenção a partir da observação directa do lugar.	Esquisso (linear) Esquisso (mancha) Cor	Caderno Gráfico, caneta preta, lápis grafite, papel de engenharia, caderno gráfico, lápis de cor, tinta da china, pincéis.
Férias	Páscoa			
4	13 Abril 5 Unidades 150' 2.30h	Apresentação do Projecto: "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens" Concebido e orientado por Ana Cachucho (MEAV)	Entrega da proposta de trabalho. Formação dos grupos de trabalho. Aproximação ao arquivo de imagens	CD com o arquivo de imagens 2 computadores por grupo
5	20 Abril 5 Unidades 150' 2.30h	Desenvolvimento do Projecto: "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens"	Execução da proposta: construção do atlas de imagens e da memoria descritiva e justificativa	CD com o arquivo de imagens 2 computadores por grupo
6	27 Abril 5 Unidades 150' 2.30h	Apresentações dos resultados do Projecto: "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens"	Apresentação e discussão dos trabalhos (painel e memória descritiva)	
7	4 Maio 5 Unidades 150' 2.30h	Projecto PAF — 2ª Fase: Concepção e Formalização: Reconstituição do espaço de intervenção com a volumetria base da proposta	Articulação dos diferentes sistemas de representação (Plantas, Alçados, Axonometrias, Perspectivas de Observação e Perspectivas da imaginação)	Caderno Gráfico, caneta preta, lápis grafite, papel de engenharia, caderno gráfico, lápis de cor, tinta da china, pincéis.
8	11 Maio 5 Unidades 150' 2.30h	Projecto PAF — 3ª Fase: Formalização: Aproximação à volumetria do projecto individual	Articulação dos diferentes sistemas de representação (Plantas, Alçados, Axonometrias, Perspectivas de Observação e Perspectivas da imaginação)	Caderno Gráfico, caneta preta, lápis grafite, papel de engenharia, caderno gráfico, lápis de cor, tinta da china, pincéis.
9	18 Maio 5 Unidades 150' 2.30h	Projecto PAF — 3ª Fase: Formalização: Aproximação à volumetria do projecto individual	Articulação dos diferentes sistemas de representação (Plantas, Alçados, Axonometrias, Perspectivas de Observação e Perspectivas da imaginação)	Caderno Gráfico, caneta preta, lápis grafite, papel de engenharia, caderno gráfico, lápis de cor, tinta da china, pincéis.
10	25 Maio 5 Unidades 150' 2.30h	Projecto PAF — 4ª Fase: Comunicação: Estudos de composição do painel	Articulação dos diferentes sistemas de representação (Plantas, Alçados, Axonometrias, Perspectivas de Observação e Perspectivas da imaginação)	Caderno Gráfico, caneta preta, lápis grafite, papel de engenharia, caderno gráfico, lápis de cor, tinta da china, pincéis.
11	1Junho 5 Unidades 150' 2.30h	Projecto PAF — 4ª Fase: Apresentação e discussão dos painéis finais de comunicação do projecto. Auto e Hetero-avaliação		

Materiais necessários: caderno de campo A4 (capa dura e sem argolas), bloco de papel A3, lápis grafite 2B e 6B, lápis de cor (caixa mínimo 12 cores), caneta preta, barra de grafite 6B.

Ponderação dos elementos de avaliação do Módulo 3 —Representação Espacial

AssiduidadePontualidade	Evolução Atitude	Caderno Gráfico Processo PAF	Atlas Imagens Painel + M. descritiva	Painel PAF Painel + M. Descritiva
5% (1valor)	10% (2valores)	40% (8valores)	15% (3valores)	25% (5valores)

Desenho de Representação e Comunicação
Módulo 3 – Representação Espacial

Docente: Joana Araújo e Sofia Barreira
Estagiária MEAV: Ana Cachucho

Projecto PAF — 1ª FASE — Análise da zona de intervenção

Horto das Virtudes

No âmbito da Prova de Aferição Final, o Módulo 3 — Representação Espacial — de DRC, foi estruturado de modo a acompanhar as fases metodológicas de desenvolvimento do projecto "Desenho de uma habitação unifamiliar e anexo para a prática profissional". Neste sentido, e tendo em consideração o regulamento interno da PAF, o suporte de todos os exercícios realizados em aula deverá ser um caderno A4. Este Caderno Gráfico deverá ser exclusivo para o desenvolvimento do projecto e poderá ser usado também fora do tempo de aula de DRC. Compilar, num mesmo suporte, todo o processo de construção de uma "ideia" pressupõe que os registos gráficos realizados fora do contexto de aula de DRC sejam restritos ao projecto. Só assim poderemos ter, não só uma leitura dos avanços e recuos, hesitações e consolidações do projecto, como também uma percepção da conquista de uma autonomia no domínio dos conteúdos, técnicas e procedimentos do desenho experimentado em aula.



Horto das Virtudes

1ª aula (16_Março_12) — 150'

Apresentação do Modo Esquisso

«O esquisso é o resultado de uma observação já feita, de um saber já conquistado.» (Vieira, 2009:38)

Esta abordagem é rápida e intuitiva, capta de um modo sintético e sistemático aquilo que se considere como essencial da configuração do nosso objecto de observação. «Ele é só o estímulo, o referente, o tema. (...) Espera-se que ele exprima uma ideia, a essência duma forma, o carácter de um movimento, o sentido de uma composição, etc., que identifique e indique o que é essencial num contexto ou numa forma.»(Vieira, 2009:38).
O modo esquisso é tendencialmente de curta duração e a escala da imagem é reduzida. A imagem é elaborada num registo gráfico expedito, sintético, de gestualidade arrítmica, e de conteúdo plástico reduzido e elementar. Deve ser efectuado com materiais de fácil manuseio, como caneta, esferográfica, marcador fino, ou outros e serve essencialmente para um primeiro reconhecimento de um lugar, de uma pose, ou de uma situação específica. O esquisso usa, com economia, sinais gráficos (linhas, traços ou manchas), que por serem poucos e

rápidos têm de ser eficazes e variados (grandes e pequenos, intensos e leves, flexíveis e rígidos). Cada esquisso pode aparecer isolado numa folha de papel, mas preferencial e tendencialmente é pensado como uma sequência organizada de registos inter relacionáveis (na mesma folha) e que, no seu conjunto, dão uma visão aprofundada e alargada de uma dada situação.

Estratégias para fazer "entrar" no Modo Esquisso:

O modo esquisso, tendo em conta as suas características, num contexto de ensino/aprendizagem, é sempre, não "o resultado de uma observação já feita e de um saber já conquistado", mas sim o resultado da capacidade que o aluno revela ter na conquista da atitude própria do esquisso e que comporta certas exigências funcionais e operativas. Uma das estratégias utilizadas, para além do que se pode dizer teoricamente, em contexto de aula, e do que se mostra como exemplos (desenhos realizados neste registo e segundo as mesmas orientações), é o controle da duração dos exercícios, que deve ser muito curta. A pressão do tempo; a necessidade de uma velocidade rápida de registo; a insistência (produção de séries de esquissos consecutivos); o uso de apenas um só instrumento e um só médium; a não possibilidade de correcção, de repetição ou sobreposição do mesmo gesto produzido dentro do mesmo desenho (que são acções próprias do esboço), fazem com que, a certa altura, cada aluno seja capaz de se colocar perante si mesmo na especificidade do actuar gráfico concreto e a ser capaz de começar a "entrar" no modo esquisso, independentemente do tema. Ou seja, qualquer tema ou sub-tema, realizado com linha e/ou mancha, com ou sem cor, é visto como um novo problema, que deve implicar, necessariamente, uma disposição perceptiva e cognitiva de simplificação e resumo.

Exercício Prático:

A partir de Imagens Fotográficas — Área de Intervenção (Horto das Virtudes)

1. Esquisso Linear

1.1. Colocar o papel de engenharia por cima da imagem fotográfica e sintetizar linearmente, num registo rápido (5 minutos), a caneta, os diferentes elementos que a compõem.

1.2. Colocar a mesma imagem ao lado do suporte de desenho e sintetizar linearmente, num registo rápido (5 minutos), a caneta, os diferentes elementos que a compõem.

2. Esquisso de Mancha — Claro-escuro — Alto contraste

2.1. Colocar o papel de engenharia por cima da imagem fotográfica e sintetizar através do uso da mancha, num registo rápido (5 minutos), a lápis grafite, as zonas mais escuras (alto contraste) da imagem.

2.2 Colocar a mesma imagem ao lado do suporte de desenho e sintetizar através do uso da mancha, num registo rápido (5 minutos) a lápis grafite, as zonas mais escuras (alto contraste) da imagem.

3. Esquisso de Mancha — Claro-escuro — Escala de 3 valores tonais

3.1 Colocar o papel de engenharia por cima da imagem fotográfica e **sintetizar através do uso da mancha** (3 valores), num registo rápido (5 minutos), a lápis grafite, primeiro as **zonas mais escuras** e depois num **tom intermédio** o resto da imagem salvaguardando as **zonas mais claras**.

3.2. Colocar a mesma imagem ao lado do suporte de desenho e **sintetizar através do uso da mancha** (3 valores), num registo rápido (5 minutos), a lápis grafite, primeiro as **zonas mais escuras** e depois num **tom intermédio** o resto da imagem salvaguardando as **zonas mais claras**.

4. Esquisso de Cor — 3 Cores primárias e preto

4.1. Sintetizar através do uso da mancha (3 valores), num registo rápido (5 minutos), a **lápis de cor azul ciano**, primeiro as **zonas mais escuras** e depois num **tom intermédio** o resto da imagem salvaguardando as **zonas mais claras**.

4.2. A partir da mesma imagem realizar um **esboço de cor** segundo esta ordem:

4.2.1. **Sintetizar** através do uso da mancha (3 valores), num registo rápido (5 minutos), a **lápis de cor azul ciano**, primeiro as **zonas mais escuras** e depois num **tom intermédio** o resto da imagem salvaguardando as **zonas mais claras**.

4.2.2. Sobre o mesmo desenho, com os **lápis de cor amarela**, **magenta** e **azul ciano**, procurar uma aproximação às cores da imagem através da mistura por sobreposição das referidas cores com **diferentes graus de saturação**.

4.2.3. Ainda sobre o mesmo desenho, com o **lápis de cor preta**, reforçar as zonas mais escuras da imagem (sombra).

Material:

Caderno gráfico, papel de engenharia, fita-cola, imagens fotográficas, caneta preta, lápis grafite 2B, lápis de cor.

Critérios de Avaliação:

- Capacidade de interpretação do enunciado.
- Uso dos esquemas de actuação descritos no enunciado.
- Autonomia na concretização do exercício.
- Capacidade de síntese, interpretação e tradução das imagens dadas através do uso da linha, mancha e cor.
- Adequação das diferentes expressões da linha e da mancha às características dos diferentes registos gráficos.

3ª aula (23_Março_12) — 150'

Exercício Prático

A partir da observação directa — Área de Intervenção (Horto das Virtudes)

A partir de 3 pontos de vista diferentes realizar os seguintes exercícios:

1. Esquisso Linear

1.1. Escolher um ponto de vista do espaço de intervenção (Horto das Virtudes) e olhando através da janela de enquadramento, sintetizar linearmente, num registo rápido (3 minutos cada), a caneta, os diferentes elementos que compõem o enquadramento.

2. Esquisso de Mancha — Claro-escuro — Alto contraste

2.1. A partir do mesmo ponto de vista, sintetizar através do uso da mancha, num registo rápido (5 minutos), a lápis grafite, as zonas mais escuras (alto contraste) do enquadramento.

3. Esquisso de Mancha — Claro-escuro — Escala de 3 valores tonais

3.1 A partir do mesmo ponto de vista, sintetizar através do uso da mancha (3 valores), num registo rápido (5 minutos), a lápis grafite, primeiro as zonas mais escuras, depois num tom intermédio o resto da imagem, salvaguardando as zonas mais claras.

4. Cor na representação — 3 Cores primárias e preto

4.1. A partir do mesmo ponto de vista, sintetizar através do uso da mancha (3 valores), num registo rápido (5 minutos), a lápis de cor azul ciano, primeiro as zonas mais escuras e depois num tom intermédio o resto da imagem salvaguardando as zonas mais claras.

4.2. A partir do mesmo ponto de vista realizar um esboço de cor segundo esta ordem:

4.2.1. Sintetizar através do uso da mancha (3 valores), num registo rápido (5 minutos), a lápis de cor azul ciano, primeiro as zonas mais escuras e depois num tom intermédio o resto da imagem salvaguardando as zonas mais claras.

4.2.2. Sobre o mesmo desenho, com os lápis de cor amarela, magenta e azul ciano, procurar uma aproximação às cores observadas através da mistura por sobreposição das referidas cores com diferentes graus de saturação.

4.2.3. Ainda sobre o mesmo desenho, com o lápis de cor preta, reforçar as zonas mais escuras da imagem (sombra).

Material:

Caderno gráfico, papel de engenharia, fita-cola, imagens fotográficas, caneta preta, lápis grafite 2B, lápis de cor.

Critérios de Avaliação:

- Capacidade de interpretação do enunciado.
- Uso dos esquemas de actuação descritos no enunciado.
- Autonomia na concretização do exercício.
- Capacidade de percepção, síntese, interpretação e tradução do espaço observado através do uso da linha, mancha e cor.
- Adequação das diferentes expressões da linha e da mancha às características dos diferentes registos gráficos.

DESENROLAR O "NOVELO" DAS APRENDIZAGENS

ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE ATLAS DE IMAGENS

Proposta concebida e orientada por Ana Cachucho (mestranda MEAV):

"Fazer um atlas é reconfigurar o espaço, redistribuí-lo, desorientá-lo em suma: deslocá-lo ali onde pensávamos que era contínuo, reuni-lo ali onde supúnhamos que houvesse fronteiras." (Didi-Huberman, 2010)

Encontramos no trabalho desenvolvido por Aby Warburg[1], intitulado *Atlas Mnemosyne* (1924-1929) e posteriormente revisitado por Didi-Huberman, o suporte teórico para fundamentar a metodologia que pretendemos ensaiar nesta actividade.



Aby Warburg: Painel 79 do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1924-1929.

O referido trabalho de Warburg consiste num conjunto pranchas[2] com reproduções de obras de arte mas também fotografias de objectos antigos, imagens publicitárias e recortes de jornais dispostos em painéis catalogados numericamente. "Nestes painéis, a contiguidade física das imagens representava uma contiguidade temática, geográfica ou histórica e permitia destacar semelhanças e diferenças entre elas" (Scarso, 2006).

No entanto, as relações entre as imagens não eram unívocas e lineares, "mas dispunham-se numa estrutura que hoje definiríamos sem hesitação como rede" (Idem). Descrito pelo autor como uma "iconologia dos intervalos", este trabalho não concluído de Warburg pretendia estabelecer linhas/cadeias de transmissão de características visuais através dos tempos, recusando a consideração puramente formal da imagem e, por conseguinte, o método estilístico-formal que domina a História da Arte no final do século XIX.

Por outro lado, sirvo-me da minha prática profissional para enfatizar a contribuição da imagem no âmbito de uma metodologia do projecto de arquitectura, contribuindo também para fundamentar a presente proposta didáctica. Da análise dos planos de fundo/paredes dos escritórios de arquitectura

[1] Abraham Moritz Warburg (1866-1929) mais conhecido como Aby Warburg foi um historiador de arte, alemão, célebre pelos seus estudos sobre o ressurgimento do paganismo no renascimento italiano. Ficou conhecido também pela biblioteca referencial com o seu nome, que reunia uma grande colecção sobre ciências humanas e que, ao ser transferida para Londres em 1933, tornou-se a base para a constituição do Instituto Warburg.

[2] Apenas sobreviveram 79 pranchas das reproduções fotográficas feitas por Warburg em 1929 (Pérez-Oramas: 2006).

que conheço (ou visitei), ressalta a proliferação de imagens díspares. Recentemente encontrei uma tradução/ilustração deste fenómeno no livro *Eduardo Souto Moura: Atlas de Parede, Imagens de Método*, no qual um dos autores refere: "Na parede, sem uma hierarquia reconhecível, imagens decorrentes da produção própria do escritório (esquissos e faxes relativos a projectos em desenvolvimento) debatiam-se misteriosamente com imagens recortadas de jornais ou revistas" (Bandeira, 2011: 10).

A prática da profissão denuncia esse convívio (des)necessário e aparentemente ilógico, onde as imagens realizam múltiplas narrativas. São espaços de contiguidade, de confronto ou de oposição cujo arbítrio nos permite encontrar aquilo que muitas vezes não procuramos. Uma certa desobediência aos critérios normativos convencionais possibilita essa aparente afasia onde a dispersão e a multiplicidade de conteúdos sugerem dimensões semânticas, artísticas e culturais nos enunciados que preconizam.

Proposta de Trabalho:

Assim, propomos a construção de um ***atlas de imagens*** no âmbito da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação (DRC), a partir das imagens, das narrativas e dos conteúdos apresentados nas aulas ao longo do presente ano lectivo.

Para o desenvolvimento desta proposta didáctica, deverão organizar-se em pequenos grupos (3 a 5 alunos) para, a partir das imagens apresentadas nas aulas, compiladas e disponibilizadas em formato digital, construir um atlas de imagens (painel em formato A1), no qual a contiguidade das imagens deverá representar uma perspectiva transversal e dialógica sobre os conteúdos programáticos (conceitos, métodos, procedimentos) da disciplina.

Para além das imagens disponibilizadas no CD, poderão pesquisar outras e/ou associar fotografias dos trabalhos individuais desenvolvidos nas aulas.

O painel deve ser acompanhado de uma memória descritiva e justificativa das redes de transmissão e relação estabelecidas no mesmo.

De modo a agilizar a realização desta actividade, cada grupo deverá utilizar dois computadores para poder trabalhar na construção do *atlas* e da memória descritiva e justificativa em simultâneo.

Os trabalhos serão integrados na exposição de Comemoração dos 30 anos da Escola Artística e Profissional Árvore.

Faseamento da proposta

4ª aula (13_Abril_12) — 150'

1ª Fase — Aproximação ao arquivo de imagens

Apresentação da proposta (tema, objectivos, recursos, faseamento e critérios de avaliação);

Formação dos grupos de trabalho;

Organização da logística necessária;

Aproximação ao "arquivo" de imagens.

5ª aula (20_Abril_12) — 150'

2ª Fase — Construção do Atlas de Imagens

Execução da proposta: construção do *atlas de imagens* e da memória descritiva e justificativa.

6ª aula (27_Abril_12) — 150'

3ª Fase — Apresentação do Painel Final

Apresentação e discussão dos trabalhos (painel e memória descritiva).

Recursos:

- CD com as imagens, propostas de trabalho e fichas de apoio;
- 2 computadores com software tipo Word, PhotoShop e/ou Illustrator.

Elementos de entrega:

- Painel de formato A1 em suporte digital (JPEG, TIFF ou PSD);
- Memória descritiva e justificativa (1 cópia impressa e em suporte digital - DOC) instruída com os seguintes elementos:
    1. contextualizar a actividade: título e objectivos;
    2. caracterizar o grupo: identificação dos elementos e distribuição das tarefas (facultativo);
    3. descrever e justificar detalhadamente o raciocínio seguido: a estrutura formal de organização do trabalho (vertical, horizontal, radial) e a rede de relações estabelecidas entre imagens e conteúdos;

Objectivos:

- revisitar o *arquivo* individual das aprendizagens;
- promover a partilha de saberes, aumentando os conhecimentos de cada um;
- estimular a pesquisa e o questionamento;
- lutar contra a amnésia das imagens;
- criar constelações de sentido(s);
- promover a construção de pequenos relatos em torno do desenho, aproximando os alunos do exercício crítico, analítico e participativo;
- desenvolver a responsabilização individual, a socialização e o trabalho colaborativo;
- escutar as diferentes leituras dos conteúdos abordados na disciplina de DRC.

Critérios de Avaliação:

No desenvolvimento do trabalho:

- envolvimento e capacidade de integração no trabalho de equipa;
- postura crítica, analítica e participativa;
- capacidade de criar conexões entre as imagens e os conteúdos da disciplina;
- responsabilidade e comportamento.

No trabalho final (painel e memória descritiva e justificativa):

- adequação da composição do painel às relações enunciadas na memória descritiva e justificativa;
- capacidade de síntese, interpretação e tradução.

Na apresentação do trabalho:

- envolvimento e pertinência das intervenções na apresentação e discussão dos trabalhos;
- clareza na exposição do trabalho;

Projecto PAF — 2ª FASE — Concepção

"Desenho de uma habitação unifamiliar e anexo para a prática profissional"

A partir desta fase de desenvolvimento do projecto PAF, pretende-se cruzar as propostas de trabalho e os conteúdos programáticos até agora desenvolvidos na disciplina, tais como:

Sistemas de representação: Perspectiva linear (a partir da observação directa ou da imaginação), Axonometrias, Vistas.

Modos gráficos: Esquisso, Esboço e Contorno.

Caderno Gráfico: Suporte exclusivo para o desenvolvimento do projecto PAF que deve ter em consideração todas as sugestões de trabalho apresentadas no módulo anterior e que tinham como objectivo criar um hábito de registo sistemático.

Atlas de Imagens: Proposta que sugeriu uma metodologia para mapear e criar relações entre imagens.

7ª aula (04_Maio_12) — 150'

Exercício Prático

Reconstituição da volumetria base da proposta integrada no espaço de intervenção, utilizando o "método dos arquitectos" (vistas e perspectiva linear a partir da imaginação).

Material:

Caderno gráfico (formato A4), papel vegetal, fita cola, lápis grafite, lápis de cor, canetas de várias cores e espessuras.

Projecto PAF — 3ª FASE — Formalização

"Desenho de uma habitação unifamiliar e anexo para a prática profissional"

8ª aula e 9ª aula (11 e 18_Maio_12) — 150'

Exercício Prático

Utilização dos diferentes sistemas de representação e dos diferentes modos gráficos que melhor se adeqúem ao processo de estudo e *aproximação* à volumetria do projecto individual.

Material:

Caderno gráfico (formato A4), papel vegetal, fita cola, lápis grafite, lápis de cor, canetas de várias cores e espessuras.

Projecto PAF — 4ª FASE — Comunicação

"Desenho de uma habitação unifamiliar e anexo para a prática profissional"

Nesta fase propomos a criação de um **painel A1** de **comunicação do processo do projecto PAF**: "Desenho de uma habitação unifamiliar e anexo para a prática profissional", tendo como ponto de partida todos os desenhos desenvolvidos no caderno gráfico exclusivo da PAF.

10ª aula (25_Maio_12) — 150'

Exercício Prático — Estudos de Composição do Painel:

Fotocopiar os desenhos do caderno, desenhar por cima, redesenhar, acrescentar e/ou subtrair informação, mapear e criar relações entre as imagens. Estudar a organização das imagens no painel A1.

Material: Caderno gráfico (formato A4), papel vegetal, fita cola, lápis grafite, lápis de cor, canetas de várias cores e espessuras, suporte A1 (K-line, esferovite, cartão prensado, etc.), alfinetes.

11ª aula (01_Junho_12) — 150'

Exercício Prático — Apresentação do Painel Final

Apresentação e discussão dos painéis finais de comunicação do projecto.

Elementos de entrega:

- **caderno gráfico** (formato A4) com todo o processo de desenvolvimento do projecto PAF;
- **painel de formato A1**;
- **memória descritiva e justificativa** do raciocínio seguido na estrutura formal de organização do painel e a rede de relações estabelecidas entre imagens e conteúdos (1 cópia impressa e em suporte digital – DOC)

Objectivos:

- promover o desenho enquanto instrumento de apoio ao desenvolvimento de um projecto;
- estimular a pesquisa/construção de imagens em função da comunicação de um projecto;
- escutar as diferentes leituras dos conteúdos abordados na disciplina de DRC.
- revisitar o *arquivo* individual das aprendizagens;
- lutar contra a amnésia das aprendizagens;
- criar constelações de sentido(s);
- desenvolver autonomia e responsabilidade.

Critérios de Avaliação:

Na desenvolvimento do trabalho:

- capacidade de utilizar o desenho no desenvolvimento de um projecto;
- domínio dos sistemas de representação (Perspectiva Linear, Axonometrias e Vistas);
- autonomia na concretização do exercício;
- postura crítica, analítica e participativa;
- responsabilidade e comportamento.

No trabalho final (painel e memória descritiva e justificativa):

- capacidade de criar conexões entre as imagens e os conteúdos da disciplina;
- adequação da composição do painel às relações enunciadas na memória descritiva e justificativa;
- domínio dos conceitos, métodos e procedimentos;
- capacidade de síntese, interpretação e tradução.

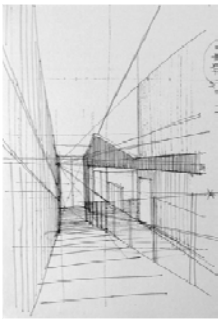
Na apresentação do trabalho:

- envolvimento na apresentação e na discussão dos trabalhos;
- clareza na exposição do trabalho;
- pertinência das intervenções e comportamento;

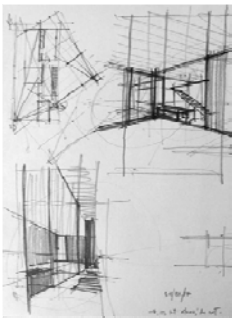
Perspectiva Linear

Complementaridade de dois métodos

Representação a partir da observação



Representação a partir da imaginação



Representação Tridimensional: Perspectiva Linear

Representação a partir da observação directa de espaços

Representação Tridimensional: Perspectiva Linear

Observação directa de espaços

PRINCIPAIS OBJECTIVOS DO MÉTODO:

1º - Distinguir com clareza o olhar do representar.

2º - Conhecer e controlar os limites do campo visual na representação;

3º - Controlar a escala de representação;

4º - Percepcionar com clareza o conceito de plano de quadro/plano da imagem;

5º - Conhecer a noção de centro visual e saber onde o representar no suporte de desenho;

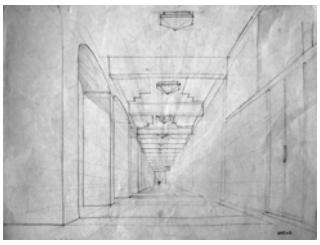
6º - Registar com precisão a relação de distância entre a linha do horizonte e o centro visual;

Representação Tridimensional: Perspectiva Linear

Observação directa de espaços

COMO CONTROLAR OS LIMITES DO CAMPO VISUAL?

Por convenção, se colocarmos o suporte de desenho (formato A), à distância do seu lado maior (a partir do olho director) conseguimos percepcionar os limites do campo visual (60º).



Representação Tridimensional: Perspectiva Linear

Observação directa de espaços

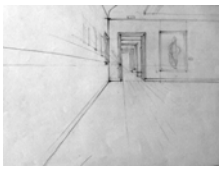
ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

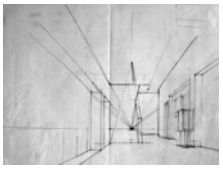
No **OLHAR:**

1º - Escolher um ponto do **campo visual** onde fixar o olhar. Este ponto — **centro visual (CV)** — não deverá estar à altura da **linha do horizonte (LH)**.

2º - Verificar onde passa a **LH.** Esta poderá ficar acima ou abaixo do **CV**, mas sempre à altura dos nossos olhos.

3º Medir a distância entre a **LH** e o **CV** (medida x).





Representação Tridimensional: Perspectiva Linear
Observação directa de espaços

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

No **REPRESENTAR:**

1º - Fazer coincidir o **centro visual (CV)** com o **centro geométrico** do suporte de desenho.

2º - Traçar a **linha do horizonte (LH)** à distância de **(x)** a partir do **CV**, acima ou abaixo deste.

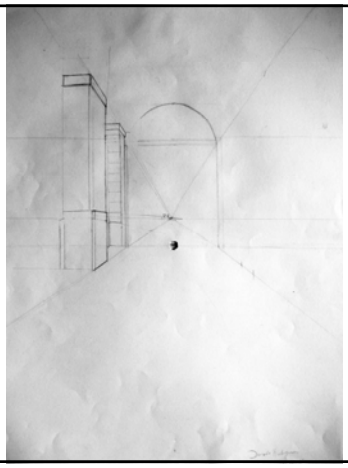
3º - Determinar a distância entre o(s) **ponto(s) de fuga (PF)** e o **CV.**

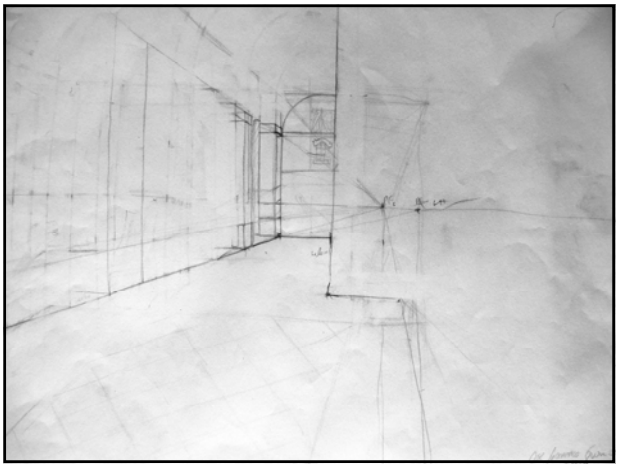
4º - Continuar a construção do desenho a partir de **relações de distância** entre o que já está registado (a uma determinada escala) e aquilo que ainda queremos representar.

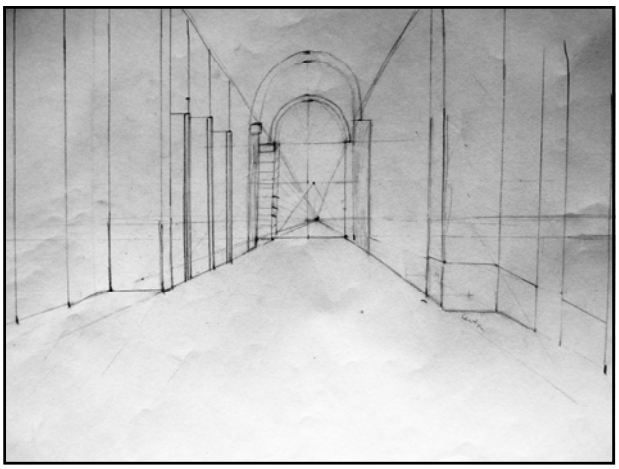


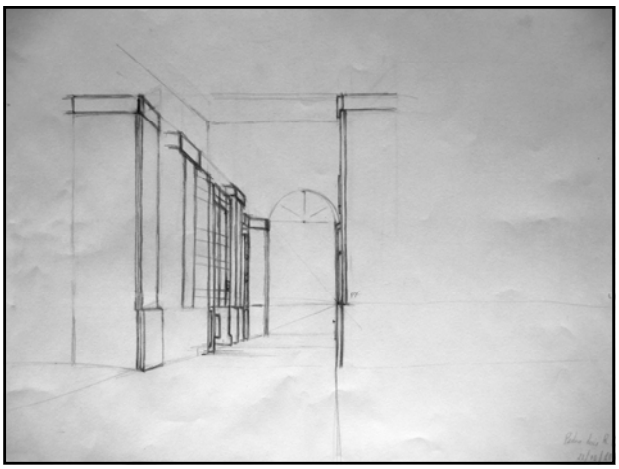
Exemplos de Aplicação

Alunos Escola Artística e Profissional Árvore_2011/2012









Representação Tridimensional: Perspectiva Linear

Representação a partir da Imaginação (Método dos Arquitectos)

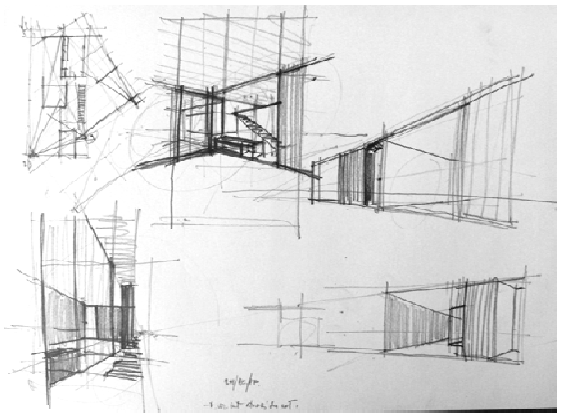
Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

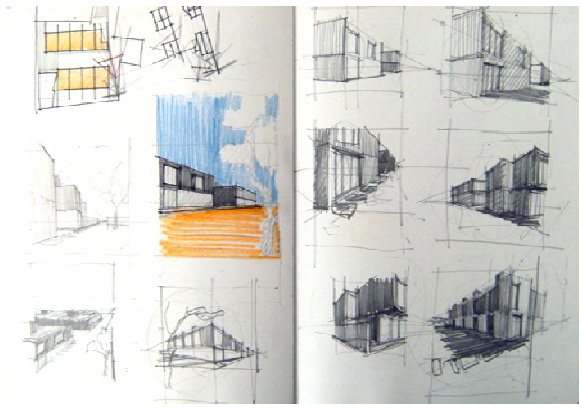
PRINCIPAIS OBJECTIVOS DO MÉTODO:

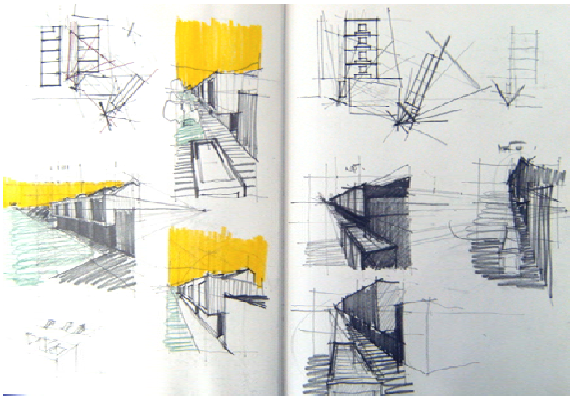
1º - Controlar o processo de construção de uma imagem perspectivada sem recurso à observação;
2º - Controlar os limites do campo visual;
3º - Ver no espaço, imaginando-o, e experimentar diferentes posições do observador;
4º - Estudar as imagens segundo estratégias de composição;
5º - Articular sistemas de representação (planta, alçados e perspectiva);

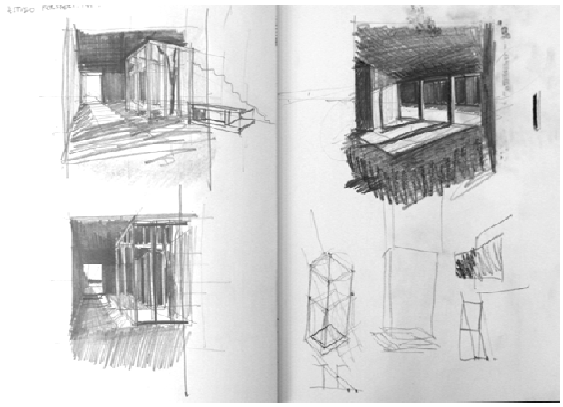
Exemplos de Aplicação

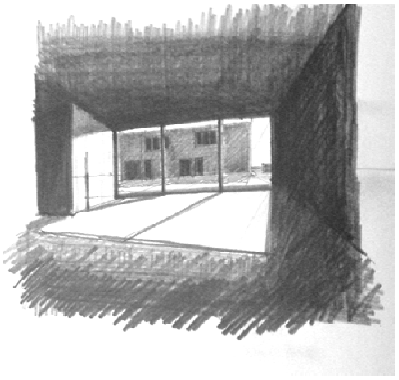
Imagens de Referência — Alunos FAUP











Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

1º - Desenhar a vista superior ou planta das formas *do e no espaço;*

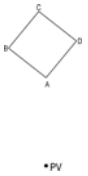


Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

1º - Desenhar a vista superior ou planta das formas *do e no espaço;*

2º - Decidir e registar a posição do observador/ponto de vista (PV) em relação às formas do e no espaço;



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

1º - Desenhar a vista superior ou planta das formas *do e no espaço;*

2º - Decidir e registar a posição do observador/ponto de vista (PV) em relação às formas do e no espaço;

3º - Decidir também o ponto para onde o observador vai olhar (exemplo: vértice superior (A) do cubo). Este ponto irá ser coincidente com o centro visual (CV) do plano da imagem;



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

1º - Desenhar a vista superior ou planta das formas *do e no espaço;*

2º - Decidir e registar a posição do observador/ponto de vista (PV) em relação às formas do e no espaço;

3º - Decidir também o ponto para onde o observador vai olhar (exemplo: vértice superior (A) do cubo). Este ponto irá ser coincidente com o centro visual (CV) do plano da imagem;

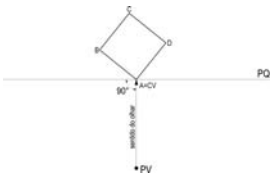
4º - Traçar o sentido do olhar através de uma linha auxiliar que une o observador/ponto de vista (PV) ao centro visual (CV).



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

5º - Traçar o plano de quadro (PQ), que passa pelo centro visual (CV) e que é perpendicular (90º) ao sentido do olhar;

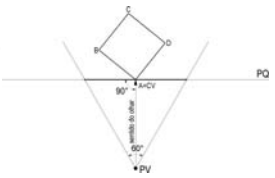


Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

5º - Traçar o plano de quadro (PQ), que passa pelo centro visual (CV) e que é perpendicular (90º) ao sentido do olhar;

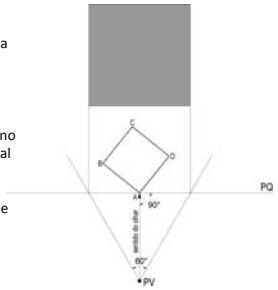
6º - Representar o ângulo de visão de 60º (30º para cada lado em relação à linha auxiliar correspondente ao sentido do olhar) e determinar os limites do **campo visual,** também designado por **plano da imagem** e que corresponde a um fragmento do plano de quadro (PQ);



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

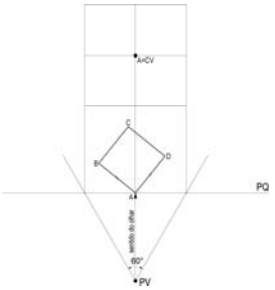
7º - Rebater o campo visual (a sombreado) a uma distância qualquer do plano de quadro, de modo a que não haja sobreposição com a planta. Esse rebatimento deve ser feito através de linhas auxiliares perpendiculares ao plano de quadro (PQ). A altura do campo visual é igual à sua largura de modo a que a imagem tenha uma tensão neutra (quadrada) e corresponda ao máximo de área inscrita no cone de visão (representado em planta através do ângulo de visão de 60º);



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

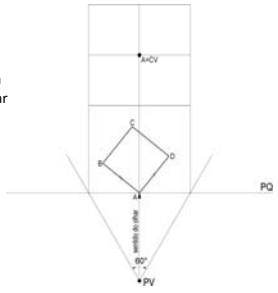
8º - Fazer coincidir o centro visual (CV) com o centro geométrico do campo visual;



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

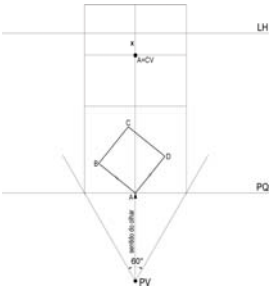
8º - Fazer coincidir o centro visual (CV) com o centro geométrico do campo visual;
9º - Sobre a linha auxiliar vertical que passa pelo centro visual (CV), podemos marcar as alturas utilizando a mesma escala da planta;



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

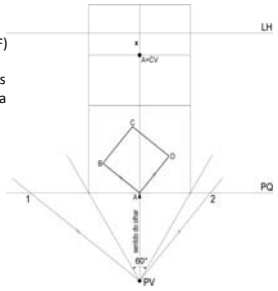
10º - Traçar a linha do horizonte (LH), que passa à altura do olhar do observador, verificando qual a relação (**x**) com o centro visual (CV);



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

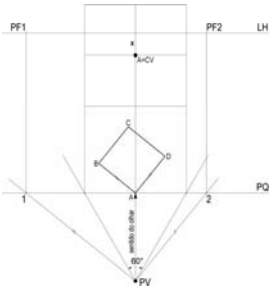
11º - Para determinar os pontos de fuga (PF) traçar, em planta, a partir do observador/ponto de vista (PV), linhas auxiliares paralelas aos lados da forma e que intersectam o plano de quadro (pontos 1 e 2);



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

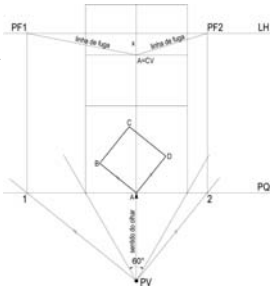
12º - Rebater os pontos (1 e 2), através de linhas auxiliares perpendiculares ao plano de quadro, para a linha do horizonte (LH). Dessa forma determinamos os pontos de fuga (PF1 e PF2);



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

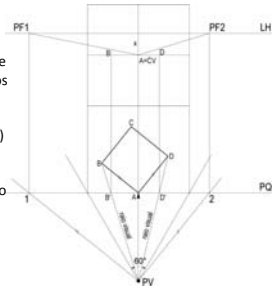
13º - Para começar a representar as *arestas* das formas (exemplo: AD e AB), traçar as linhas de fuga respectivas, unindo, neste caso, o ponto A aos pontos de fuga determinados anteriormente (PF1 e PF2);



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

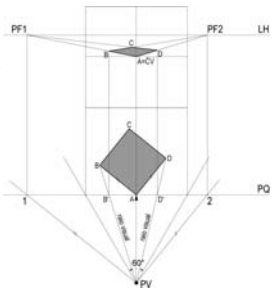
14º - Para determinar os vértices B e D no plano da imagem, recorrer novamente à planta e traçar linhas auxiliares (raios visuais) que unem o observador/ponto de vista (PV) aos referidos vértices. Nos pontos (B' e D') que os raios visuais intersectam o plano de quadro (PQ), traçar linhas auxiliares perpendiculares ao plano do quadro (PQ) até estas se cruzarem com as linhas de fuga (B e D no plano da imagem);



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

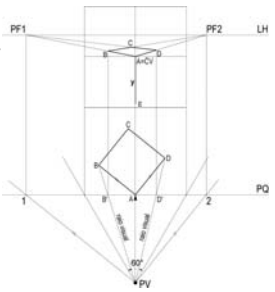
15º - Sabendo que linhas com a mesma direcção têm o mesmo ponto de fuga, podemos determinar o outro vértice pertencente ao mesmo plano (C)



Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

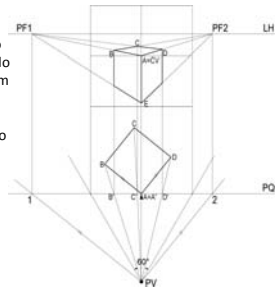
16º - Marcar a altura do objecto (aresta AE), à escala da planta, na linha auxiliar vertical que passa pelo centro visual (CV=A);

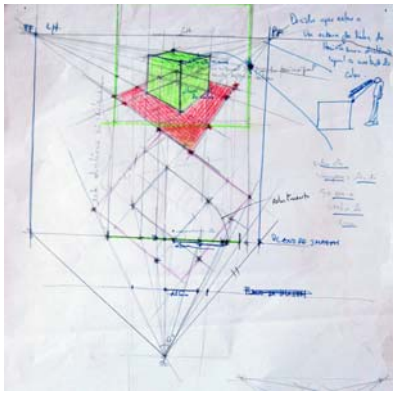


Representação Tridimensional: Perspectiva de Imaginação
"Método dos Arquitectos"

ESQUEMA DE ACTUAÇÃO

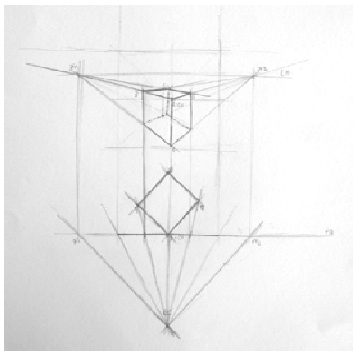
17º - Concluir a representação da forma do espaço, no plano da imagem, traçando linhas de fuga a partir do ponto (E) em direcção aos pontos de fuga. Ter presente que na perspectiva linear todas as linhas com a mesma direcção convergem para o mesmo ponto de fuga.



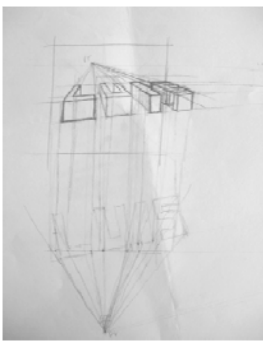


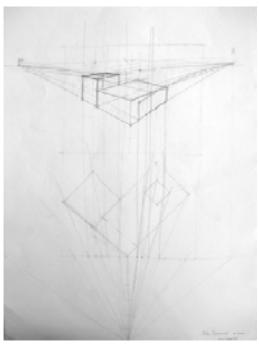
Exemplos de Aplicação

Alunos Escola Artística e Profissional Árvore_2011/2012



Cubo e espaço envolvente





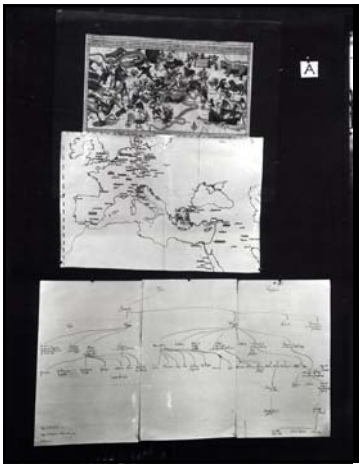
Espaços imaginados pelos alunos

DESENROLAR O *NOVELO* DAS APRENDIZAGENS

através da construção de atlas de imagens



Gertrud Bing, **Aby Warburg** e Franz Alber, Hotel Palace em Roma, 1928



Aby Warburg: Painel A do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1924-1929.



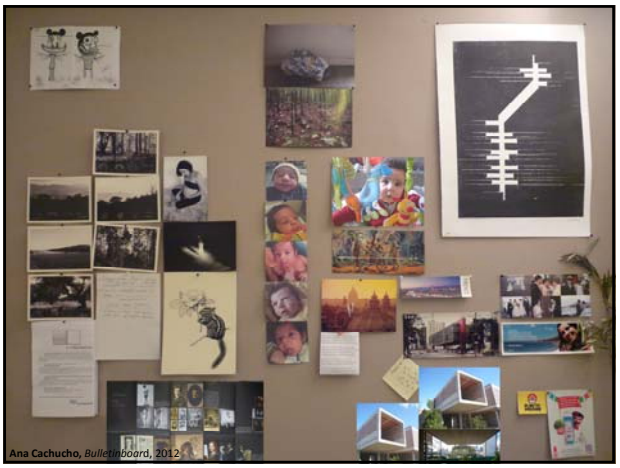
Aby Warburg: Painel 46 do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1924-1929.



Aby Warburg: Painel 79 do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1924-1929.



Parede do escritório do arquitecto Souto Moura, 2011



Ana Cachucho, *Bulletinboard*, 2012

O que está em jogo neste **mapeamento** é a introdução de **inquietude**, que permite uma **digressão pelas imagens** e o **estabelecimento de relações/conexões**.

Proposta:

Construção de um ***atlas de imagens*** (painel em formato A0), a partir das imagens, das narrativas e dos conteúdos da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação.

A contiguidade das imagens deverá representar uma **perspectiva transversal** e **dialógica** sobre os conteúdos programáticos (conceitos, métodos, procedimentos) da disciplina.

Para além das imagens apresentadas nas aulas, compiladas e disponibilizadas em formato digital (CD), poderão pesquisar outras e/ou associar fotografias dos trabalhos individuais desenvolvidos nas aulas.



Erwin Blumenfeld, *Dada Metropolis M 94*, 1930



John Heartfield, *Arbeitsmaterial* (Material de trabalho), *ca.* 1933



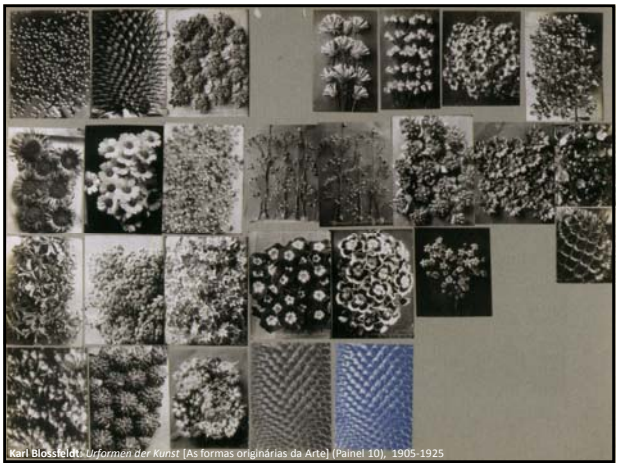
Salvador Dalí, "Le Phenomène de l'extase", en: *Minotaure, revue artistique et litéraire,* 1933



Stefan Themerson, *Przygodo, ca.* 1928



Hannah Höch: *Album*, 1933



Karl Blossfeldt: *Urformen der Kunst* [As formas originárias da Arte] (Painel 10), 1905-1925



Marcel Duchamp: *Boîte-en-valise*, 1935-1941



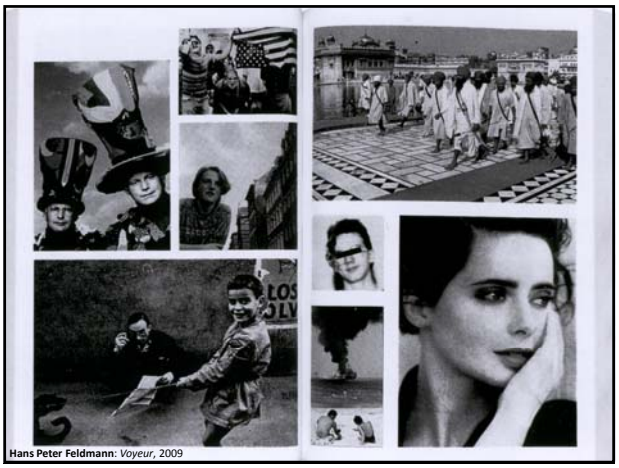
Gerhard Richter, Folha de Atlas n.º7, 1962



Christian Boltanski: *Inventaire des objects ayant appartenu a une vieille dame e Baden-Baden*, 1973



Sol LeWitt: *On the Walls of the Lower East Side*, 1976


Hans Peter Feldmann: *Voyeur*, 2009


Vitor Silva: *Henrique Pousão: Atlas de Imagens*, 2011.

Proposta (continuação):

O painel deve ser acompanhado de uma memória descritiva e justificativa das redes de transmissão e relação estabelecidas no mesmo.

De modo a agilizar a realização desta actividade, cada grupo (3 a 5 alunos) deverá utilizar dois computadores para poder trabalhar na construção do *atlas* e da memória descritiva e justificativa em simultâneo.

Objectivos:

- revisitar o *arquivo* individual das aprendizagens;
- promover a partilha de saberes, aumentando os conhecimentos de cada um;
- estimular a pesquisa e o questionamento;
- lutar contra a amnésia das imagens;
- criar constelações de sentido(s);
- promover a construção de pequenos relatos em torno do desenho, aproximando os alunos do exercício crítico, analítico e participativo;
- desenvolver a responsabilização individual, a socialização e o trabalho colaborativo;
- escutar as diferentes leituras dos conteúdos abordados na disciplina de DRC.

Recursos:

- CD com as imagens, propostas de trabalho e fichas de apoio;
- 2 computadores com software tipo Word, PhotoShop e/ou Illustrator.

Tempo de execução: 450 minutos

1ª aula (13_Abril_12) — 150'
- apresentação da proposta (tema, objectivos, recursos, faseamento e critérios de avaliação);
- formação dos grupos de trabalho;
- organização da logística necessária;
- aproximação ao "arquivo" de imagens.

2ª aula (20_Abril_12) — 150'
- execução da proposta: construção do *atlas de imagens* e da memória descritiva e justificativa.

3ª aula (27_Abril_12) — 150'
- apresentação e discussão dos trabalhos (painel e memória descritiva).

Elementos de entrega:

-painel de formato A0 em suporte digital (JPEG, TIFF ou PSD);

-memória descritiva e justificativa (1 cópia impressa e em suporte digital - DOC) instruída com os seguintes elementos:

1. contextualizar a actividade: título e objectivos;
2. caracterizar o grupo: identificação dos elementos e distribuição das tarefas (facultativo);
3. descrever e justificar detalhadamente o raciocínio seguido: a estrutura formal de organização do trabalho (vertical, horizontal, radial) e a rede de relações estabelecidas entre imagens e conteúdos;

Critérios de Avaliação

No desenvolvimento do trabalho:
- envolvimento e capacidade de integração no trabalho de equipa;
- capacidade de interpretação do enunciado, das imagens e dos conteúdos;
- postura crítica, analítica e participativa;
- responsabilidade e comportamento.

Critérios de Avaliação (continuação)

No trabalho final (painel e memória descritiva e justificativa):
- capacidade de criar conexões entre as imagens e os conteúdos da disciplina;
- adequação da composição do painel às relações enunciadas na memória descritiva e justificativa;
- domínio dos conceitos, métodos e procedimentos;
- capacidade de síntese, interpretação e tradução.

Critérios de Avaliação (continuação)

Na apresentação do trabalho:
- envolvimento na apresentação e na discussão dos trabalhos;
- clareza na exposição do trabalho;
- pertinência das intervenções e comportamento;

Dependendo da qualidade das respostas, há a possibilidade dos trabalhos integrarem a exposição de Comemoração dos 30 anos da Escola Artística e Profissional Árvore!

ANEXO_5

REGULAMENTO INTERNO DA PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL DO 1º ANO DO CURSO TÉCNICO DE DESENHO DIGITAL 3D, 2011/2012

Regulamento Interno da Prova de Avaliação Final - 1º ano do Curso Técnico de Desenho Digital 3d | 2011/2012

Descrição

Área de intervenção	Horto das Virtudes
Tema do exercício	1. Desenho de uma habitação unifamiliar incluindo um anexo para a prática profissional. 2. Musealização de uma ruína
Elementos a entregar	Dossiê A4 (textos), Caderno A4 (diário gráfico) painéis A1, ficheiro CAD, ficheiro Power Point, maqueta, etc.

Disciplinas intervenientes

Disciplina	Professor	Exercícios a desenvolver	
Português	Marisa Pereira	1. Acompanhamento da execução do relatório crítico. 2. Apoio à execução do *site* (conteúdos); 3. Preparação da apresentação oral.	Fases 1, 2
Inglês	Adosinda Macedo	1. Apresentação oral com utilização de projeção multimédia descrevendo o projeto e a zona de intervenção. 2. Apoio na execução dos painéis bilingue de apresentação final.	Fase 2
Integração	Raul Pinto	1. Exercício de reflexão sobre a área de intervenção. 2. Visita de estudo	Fase 1
História cult e artes	Ângela Guimarães	1. Estudo de musealização da ruína e sua caracterização arquitectónica e formal	Fases 1,2
TIC	Luísa Coutinho	1. Realização de uma página web	Fase 2
Matemática	Aurélio Cardoso	1. Cálculo de áreas e volumes. 2. Pré-dimensionamento estrutural	Fase 2
Desenho represent.	Joana Araújo	1. Elaboração de um diário gráfico.	Fase 2
Deseno técnico	Marco Paz	1. Desenvolvimento da proposta para a habitação. 2. Realização dos desenhos técnicos. 3. Execução das maquetas.	Fases 1, 2
Construção	Iolanda Rocha	1. Desenvolvimento da proposta para a musealização da ruína. 2. Execução de dois pormenores construtivos (corte vertical) à escala 1:10.	Fases 1, 2
Desenho Digital	Paulo Marques	1. Desenvolvimento da proposta para o anexo. 2. Realização de representações tridimensionais exteriores e interiores.	Fases 1, 2

Faseamento / calendarização

Fase		Exercício a desenvolver	Disciplinas
1ª fase	mar-abr 2012	1. análise da zona de intervenção	integração
		2. estudo prévio - habitação planta de implantação – esc. 1:500 /1:200 plantas, cortes, alçados – esc. 1:100	desenho técnico
		3. estudo prévio – anexo planta, corte, alçado, maqueta – esc. 1:50	construção
2ª fase	mai-jun 2012	1. projeto base - memória descritiva mapa de áreas e acabamentos planta de implantação – esc. 1:500/1:200 plantas, cortes, alçados 1:100	desenho técnico desenho digital matemática
		2. maqueta – esc. 1:100	desenho técnico
		3. esquissos	desenho de representação
		4. cortes construtivos - esc. 1:10	construção
		6. representações tridimensionais	desenho digital
		7. apresentação multimédia bilingue	TIC / inglês
		8. página web	TIC
		9. relatório crítico	português
apresentação final	25 a 28.07.2012	(só podem apresentar a PAF os alunos que tiverem concluído 90% dos módulos realizados até ao 2º momento de avaliação)	

Avaliação

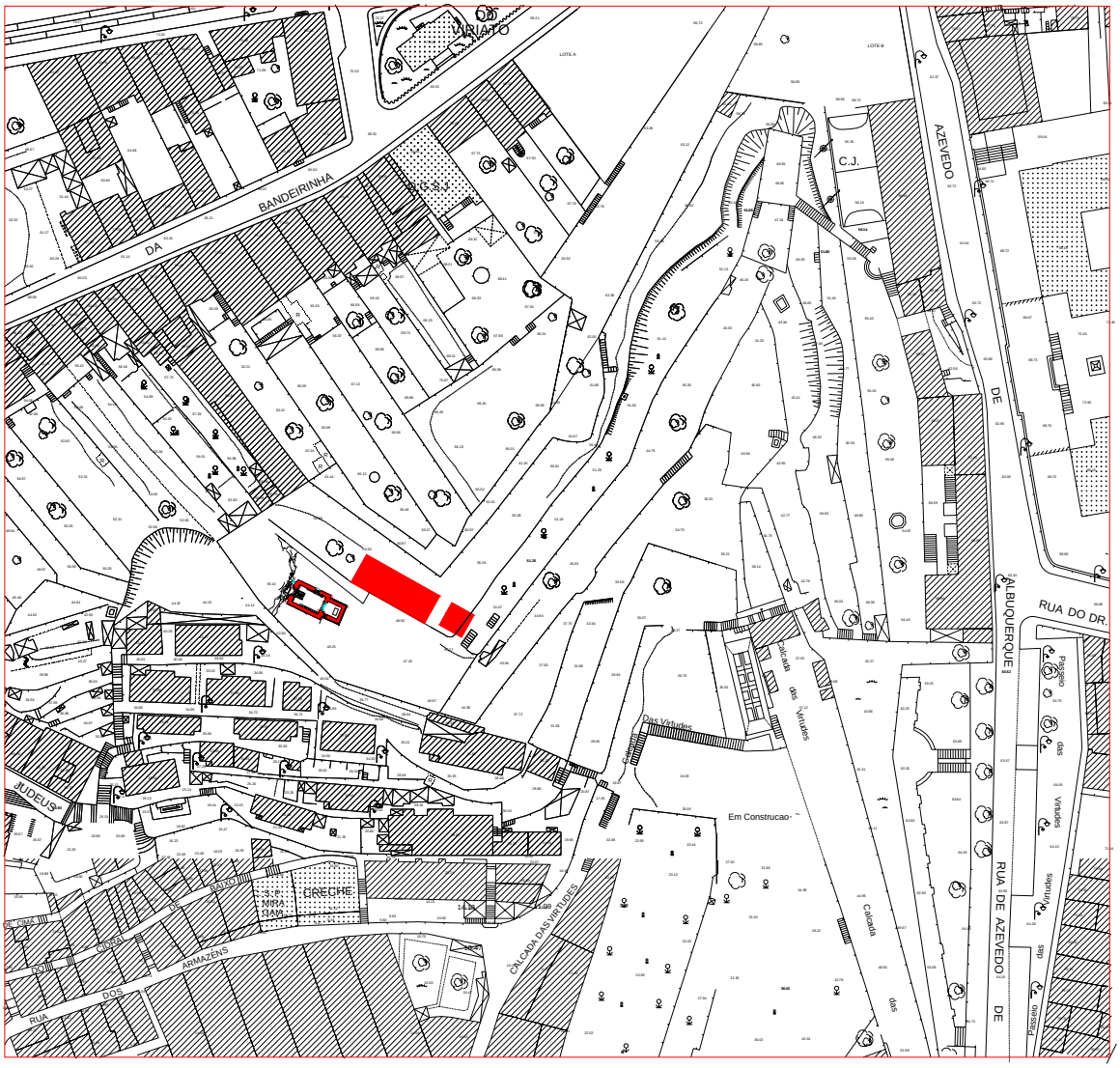
A avaliação é contínua e formativa ao longo de todo o processo, sendo a etapa final uma síntese quantitativa dos resultados.
A avaliação final será realizada por um Júri constituído pelos professores das disciplinas técnicas, de português e de matemática.
A nota final da PAF contribuirá em 5% para a nota final na Prova de Aptidão Profissional no 3º ano do curso.
Não são aceites quaisquer recursos das classificações atribuídas pelo júri da PAF.

março 2012

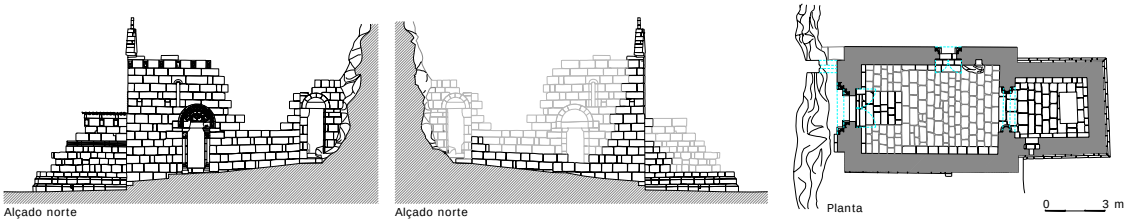
O Coordenador do Curso
Miguel Tomé

Ministério da Educação POPH QUALIFICAR É CRESCER. QREN QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL UNIÃO EUROPEIA Fundo Social Europeu

Planta de implantação



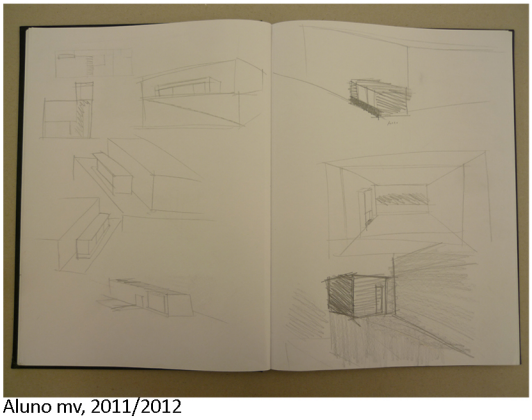
Ruína de templo românico (planta e alçados)



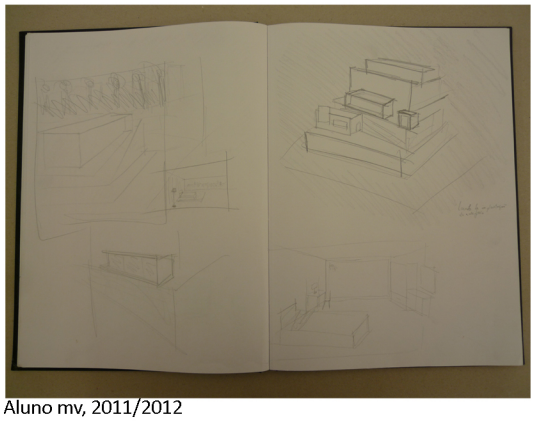
Ministério da Educação
POPH
QUALIFICAR É CRESCER.
QREN
QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

ANEXO_6

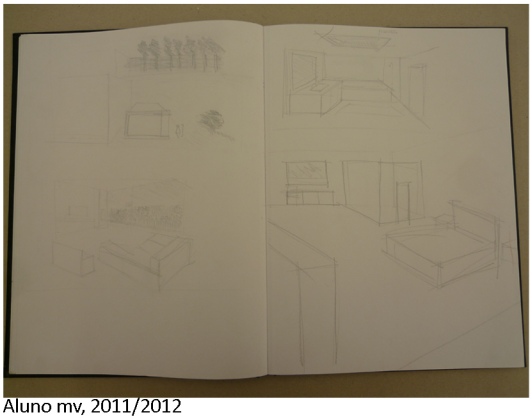
PÁGINAS DOS CADERNOS GRÁFICOS DO 1ºDD



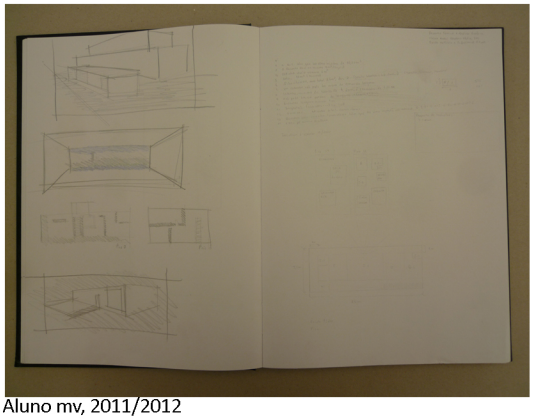
Aluno mv, 2011/2012



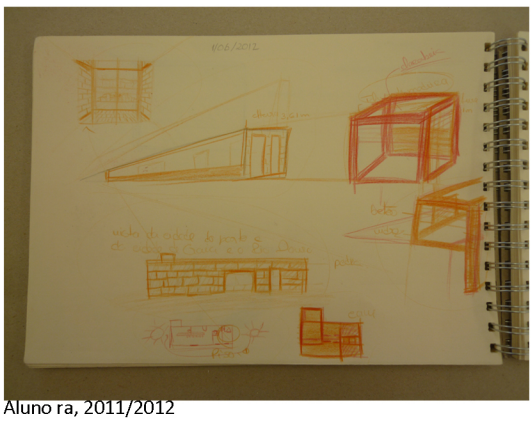
Aluno mv, 2011/2012



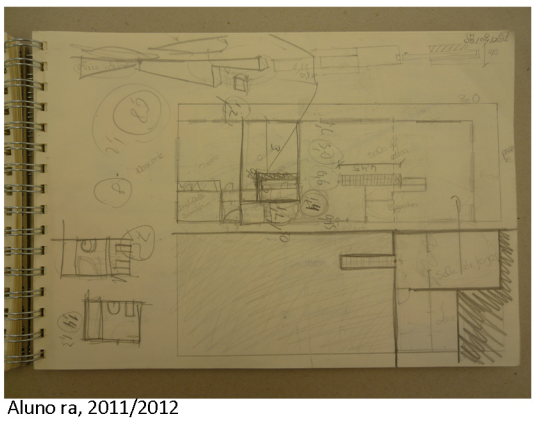
Aluno mv, 2011/2012



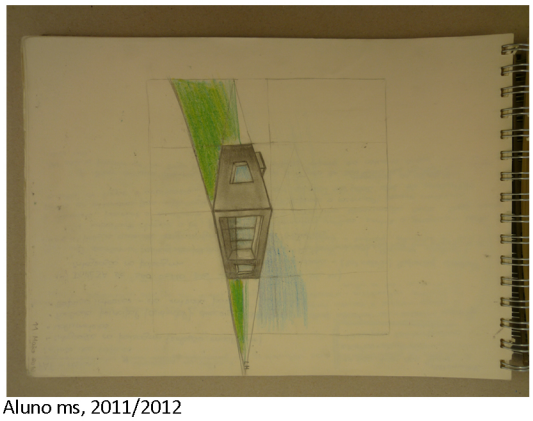
Aluno mv, 2011/2012



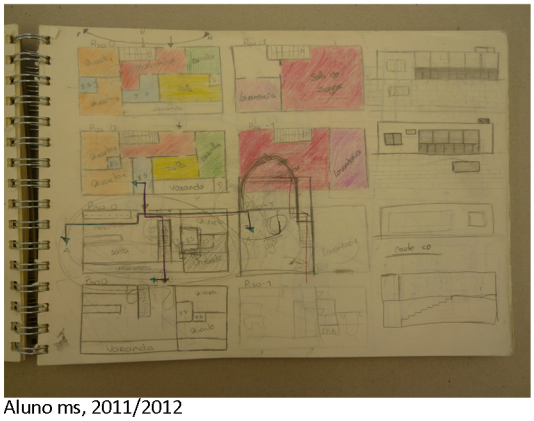
Aluno ra, 2011/2012



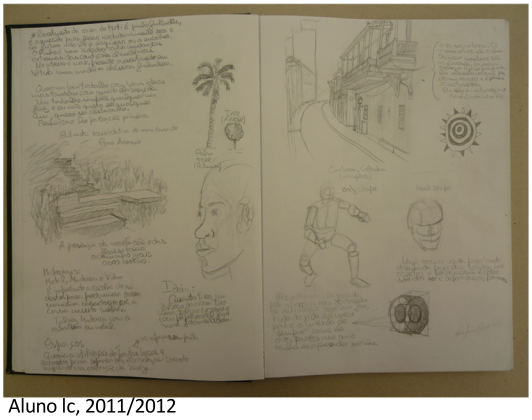
Aluno ra, 2011/2012



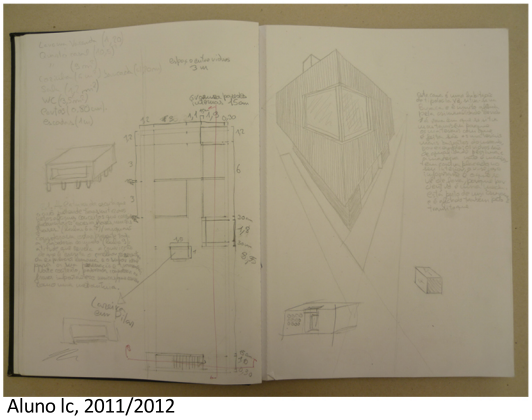
Aluno ms, 2011/2012



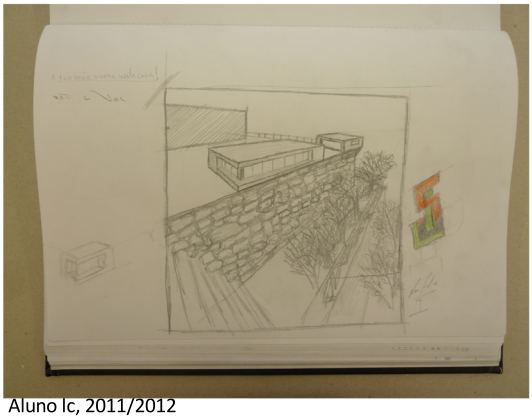
Aluno ms, 2011/2012



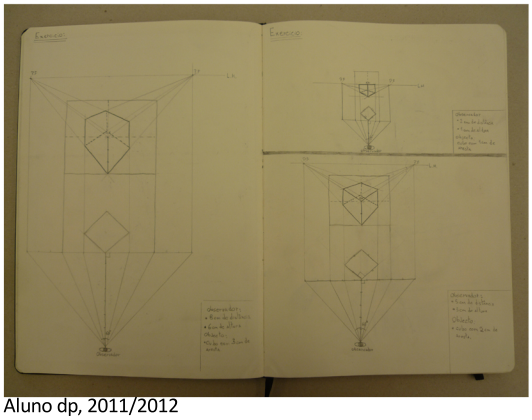
Aluno lc, 2011/2012



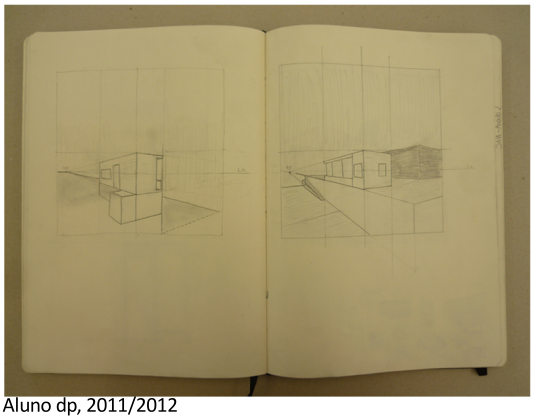
Aluno lc, 2011/2012



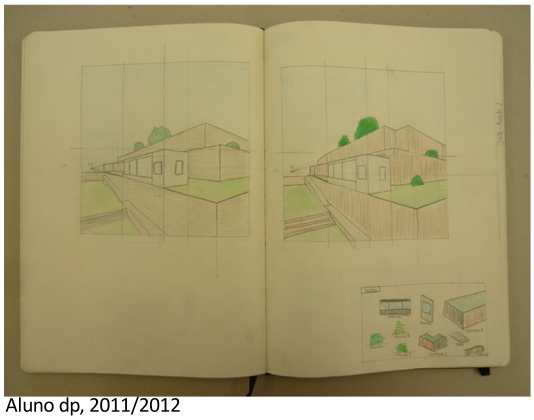
Aluno lc, 2011/2012



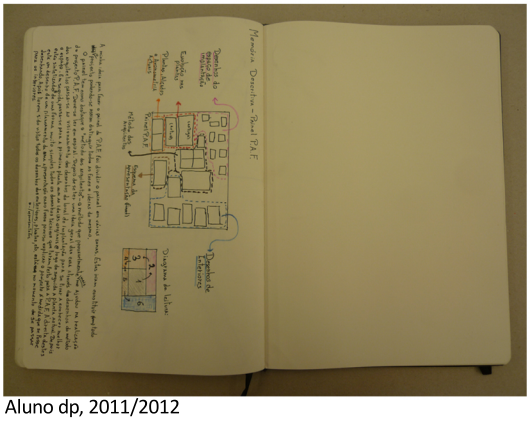
Aluno dp, 2011/2012



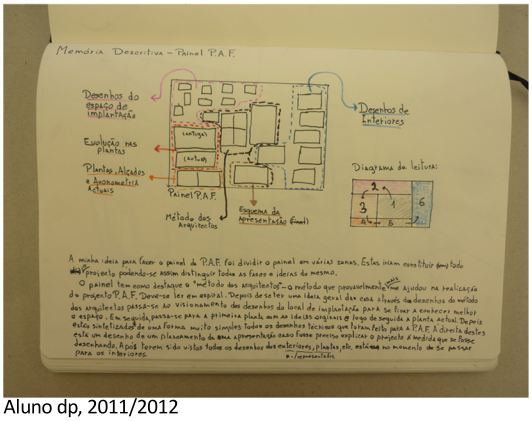
Aluno dp, 2011/2012



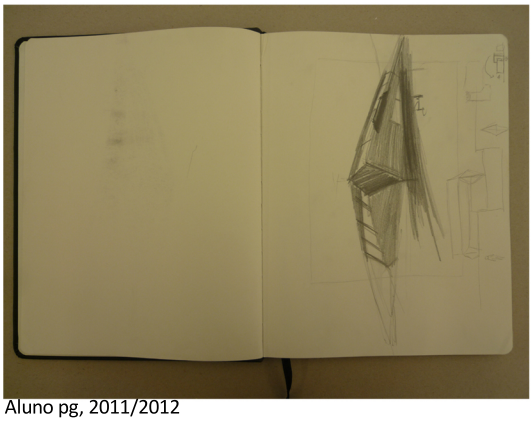
Aluno dp, 2011/2012



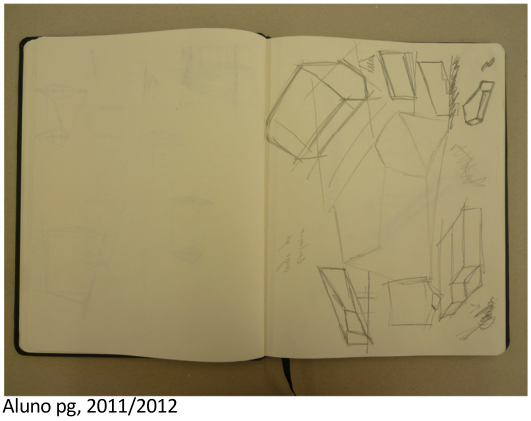
Aluno dp, 2011/2012



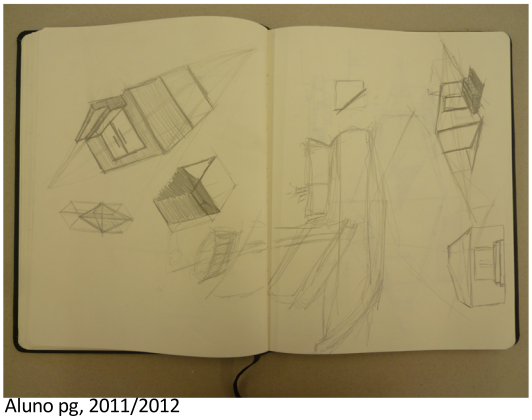
Aluno dp, 2011/2012



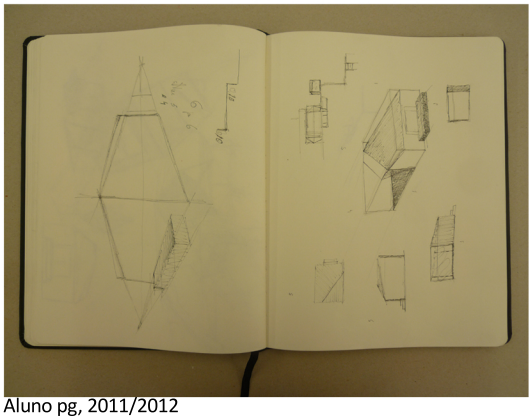
Aluno pg, 2011/2012



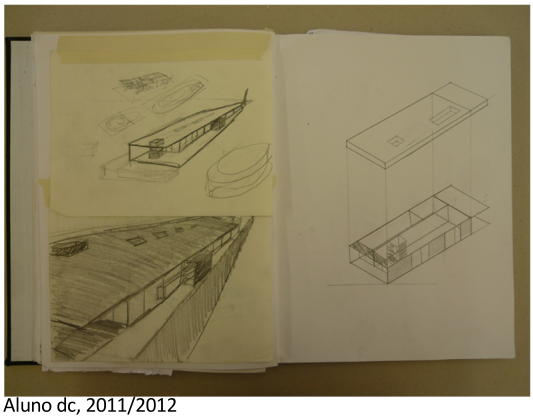
Aluno pg, 2011/2012



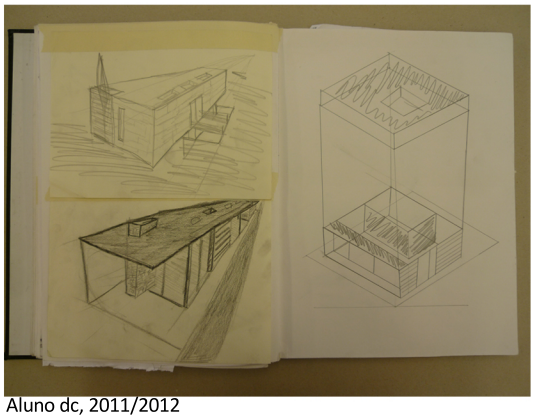
Aluno pg, 2011/2012



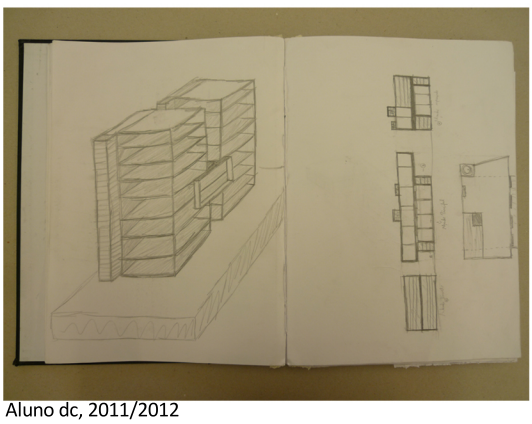
Aluno pg, 2011/2012



Aluno dc, 2011/2012



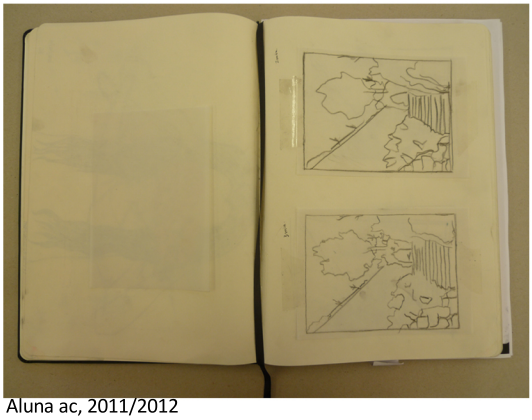
Aluno dc, 2011/2012

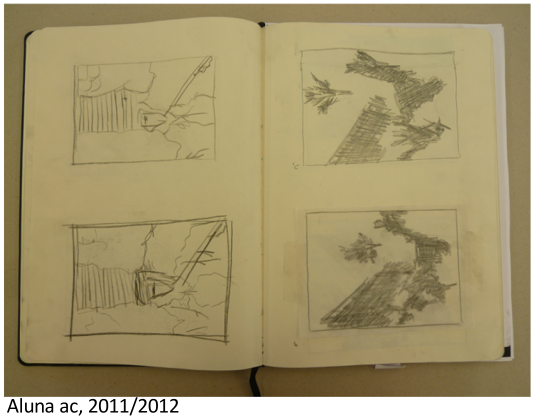


Aluno dc, 2011/2012

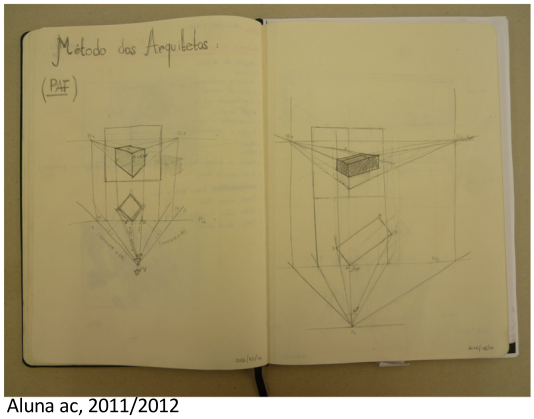


Aluno cp, 2011/2012


Aluna ac, 2011/2012

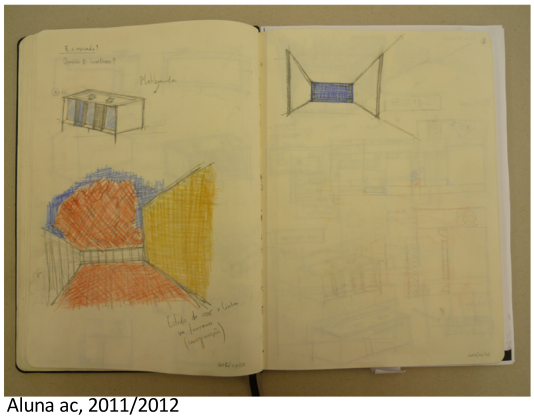

Aluna ac, 2011/2012

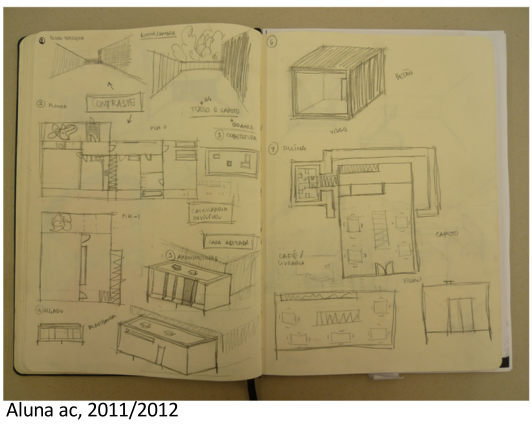

Aluna ac, 2011/2012



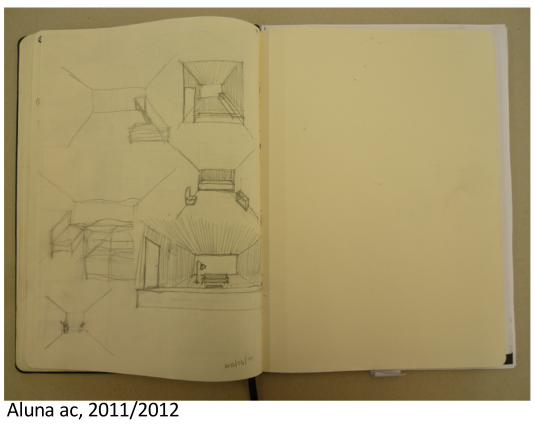
Aluna ac, 2011/2012


Aluna ac, 2011/2012


Aluna ac, 2011/2012



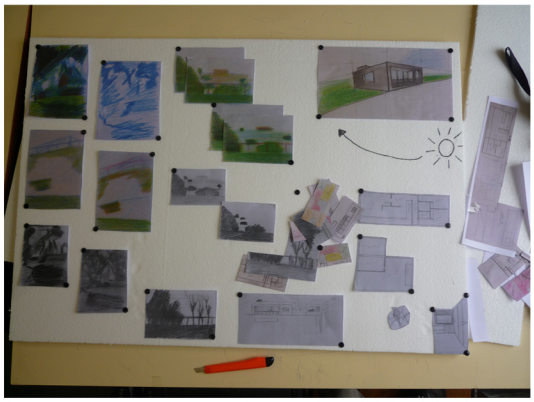
Aluna ac, 2011/2012

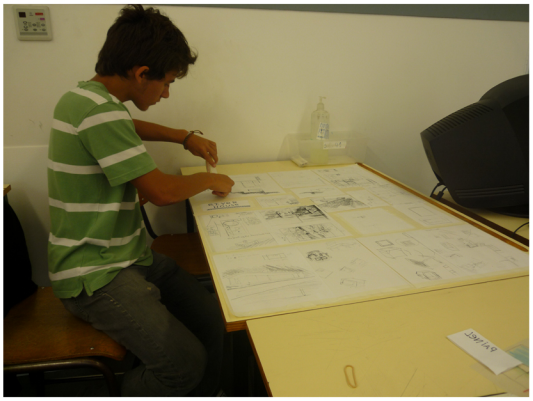

Aluna ac, 2011/2012

ANEXO_7

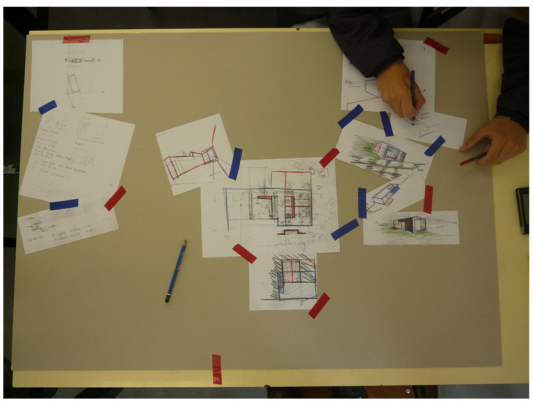
PAINÉIS DE COMUNICAÇÃO DO PROCESSO DO PROJECTO DA PAF DO 1ºDD

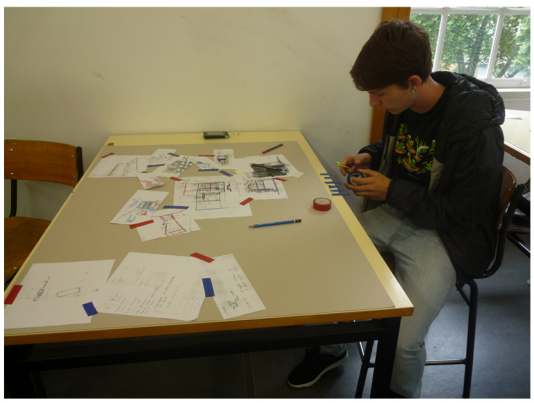


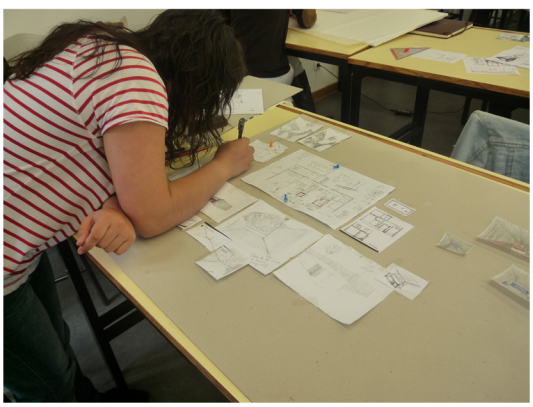


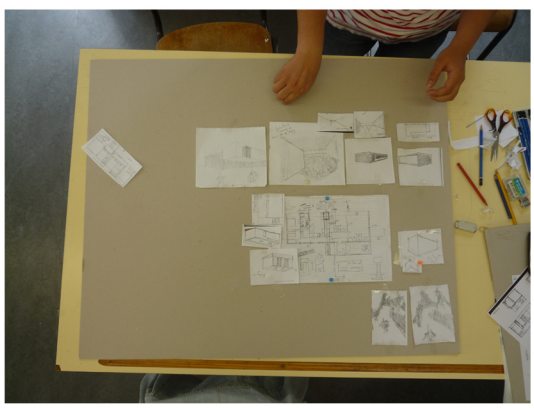


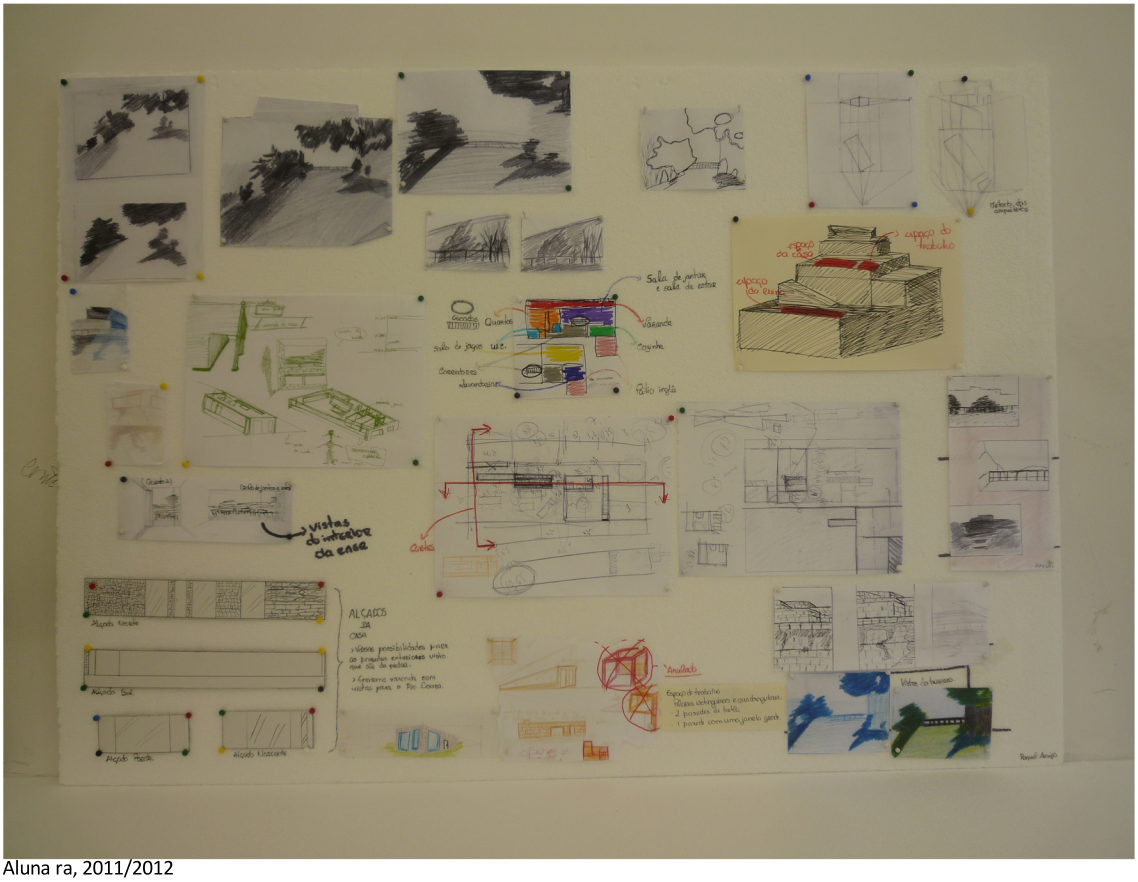






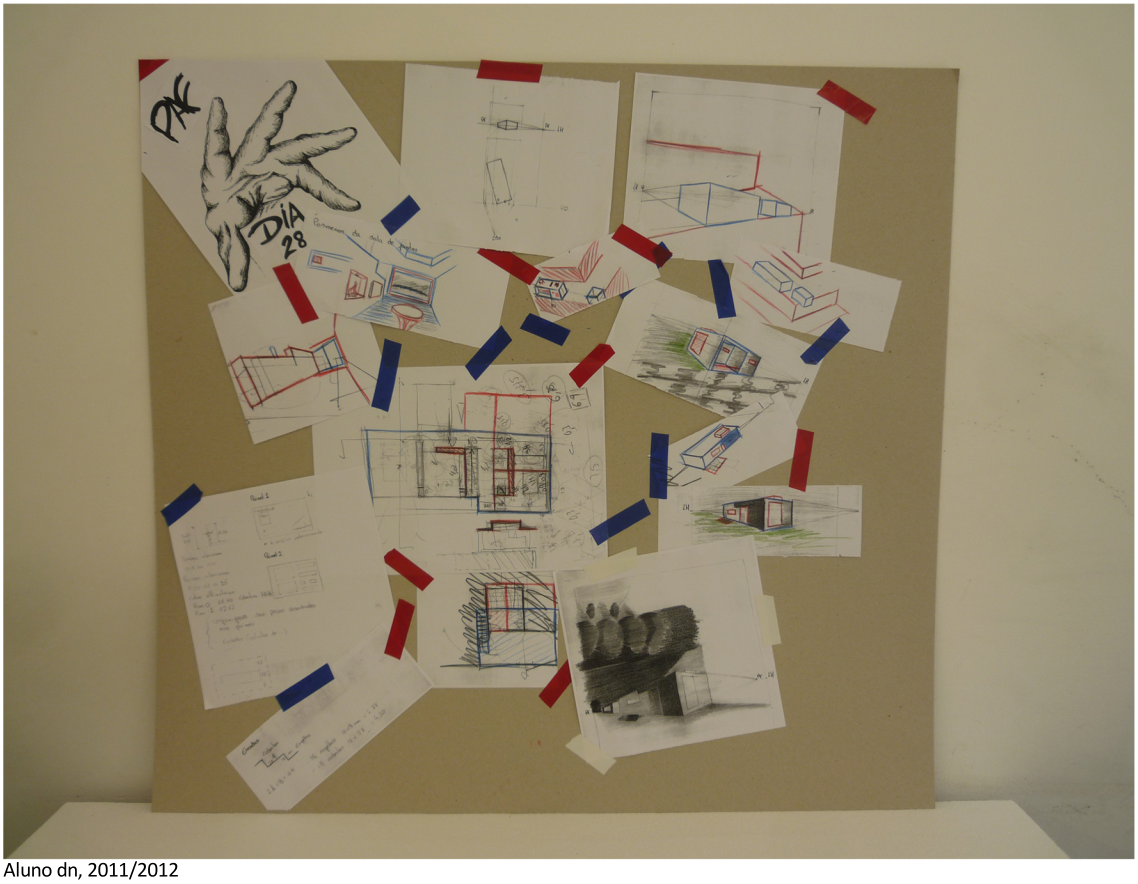




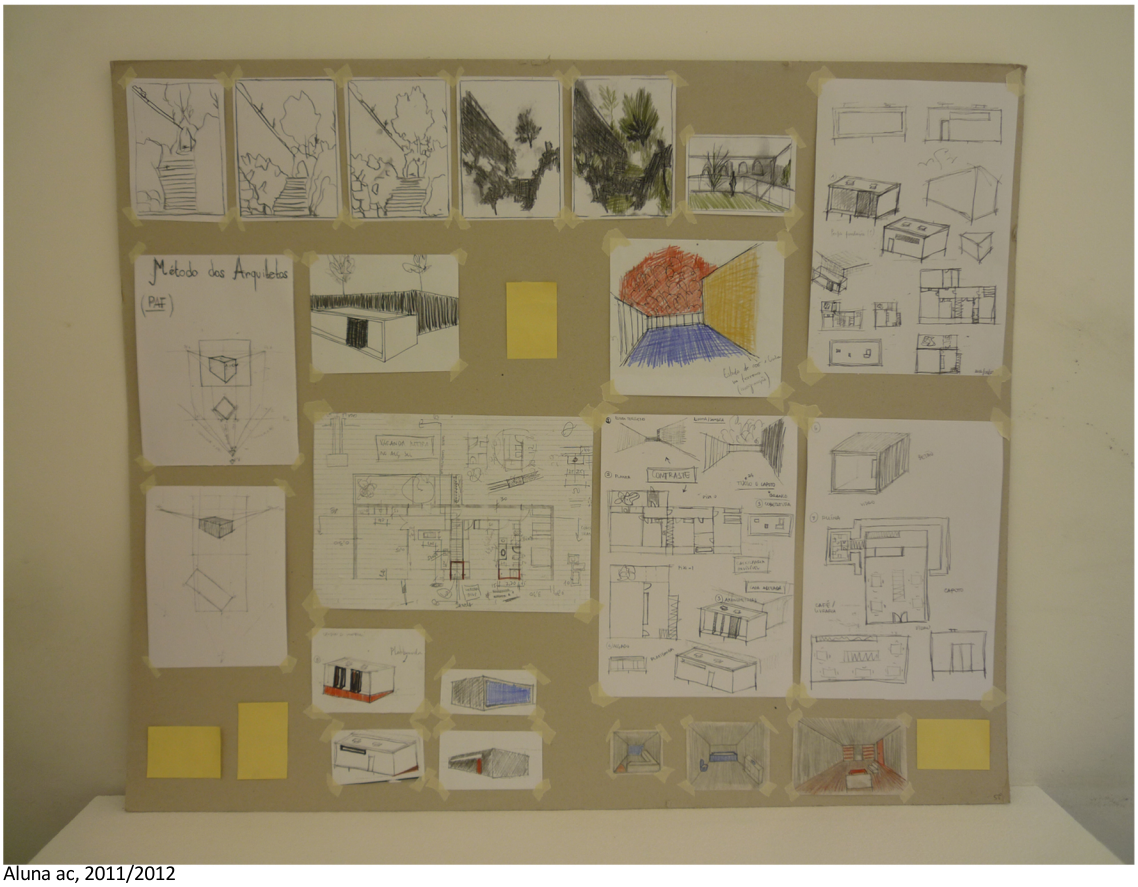


Aluna ra, 2011/2012


Aluno mv, 2011/2012



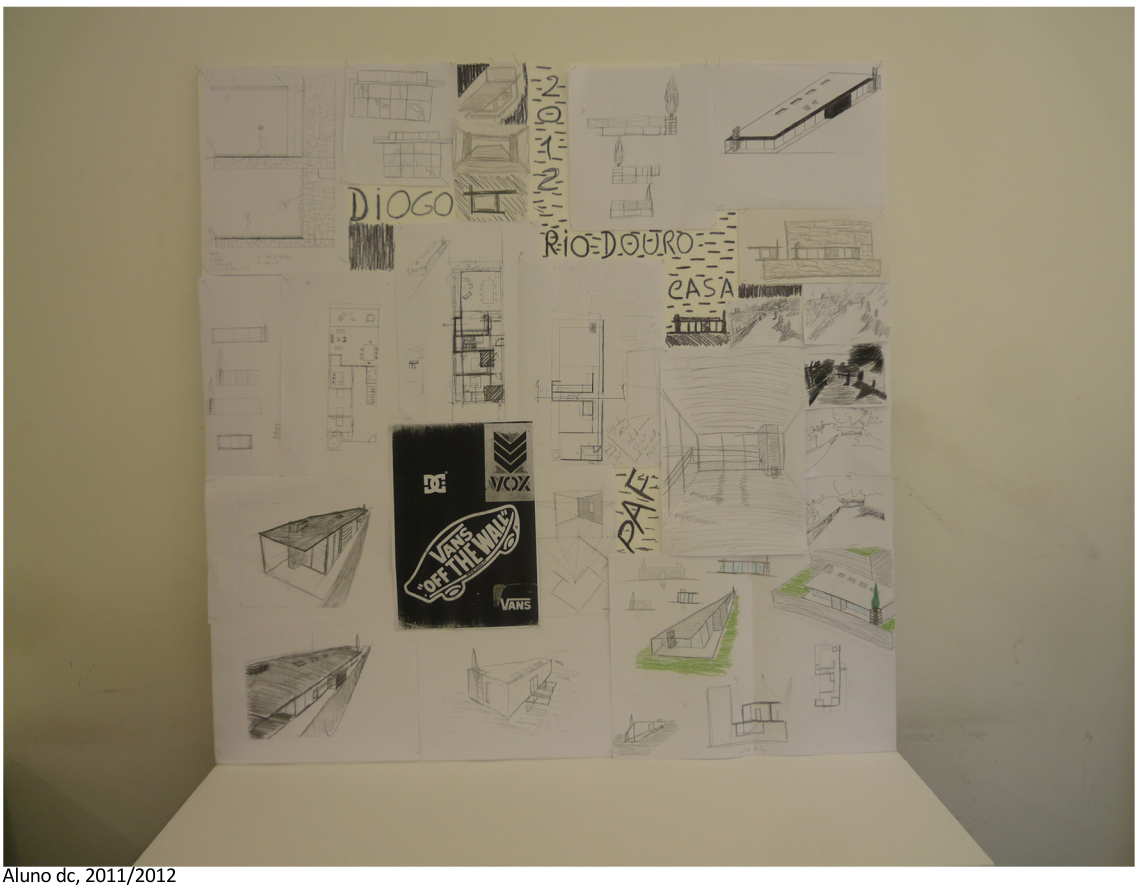
Aluno dn, 2011/2012



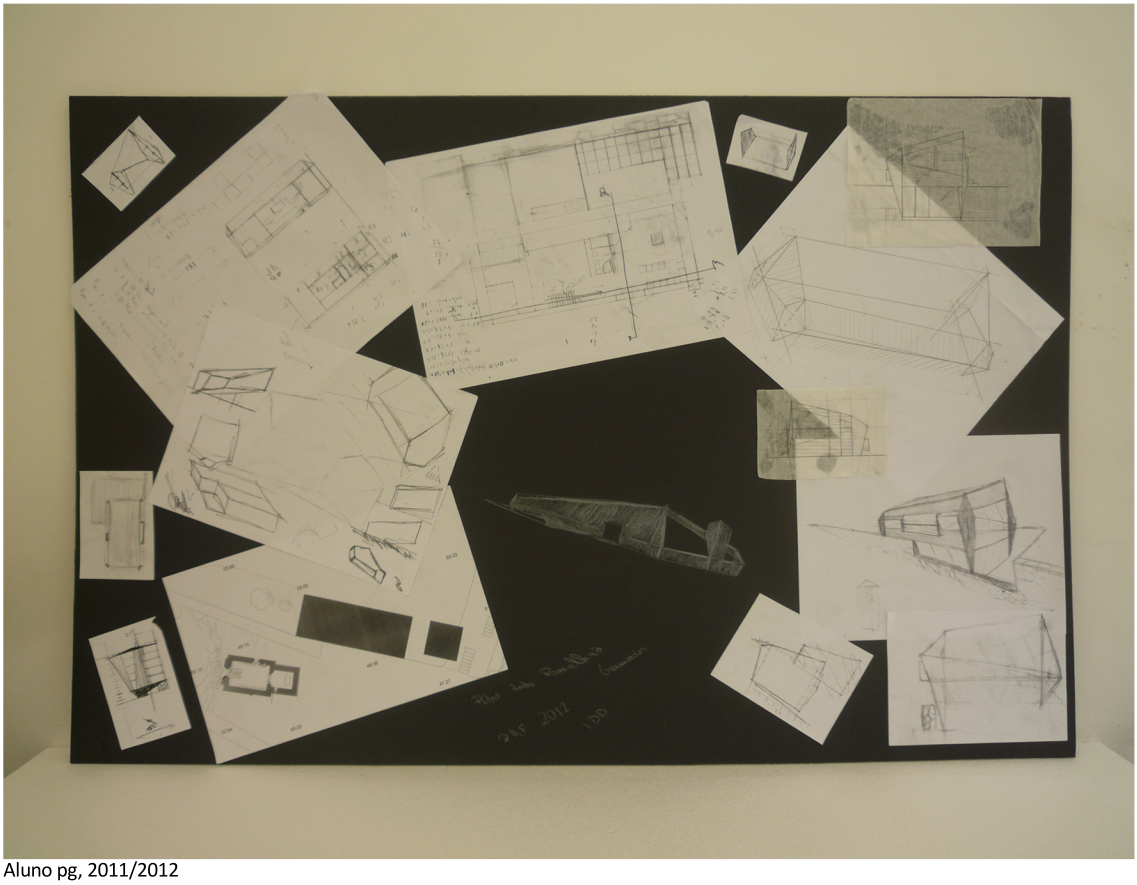
Aluna ac, 2011/2012



Aluno dp, 2011/2012



Aluno dc, 2011/2012



Aluno pg, 2011/2012



Aluna dr, 2011/2012

ANEXO_8

QUESTIONÁRIO SOBRE A PROPOSTA “O CADERNO GRÁFICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM”

Desenho de Representação e Comunicação
Módulo 2 – Representação Tridimensional

Questionário sobre o processo ensino/aprendizagem em torno do caderno gráfico

1. Tinhas o hábito de registar/desenhar (com frequência) antes do lançamento da proposta de uso do caderno gráfico no início do módulo 2 ?

2. A proposta de uso do caderno gráfico alterou a tua vontade de registar/desenhar com regularidade? Justifica a tua resposta (porquê e como)?

3 As imagens apresentadas no âmbito da proposta do caderno gráfico incentivaram-te a registares/desenhares no caderno gráfico. Deram-te "pistas" para desenvolveres o teu trabalho?

4. Sentiste frustração por não conseguires representar o que querias e como querias? Procura dar exemplos.

5. Foste persistente e fizeste várias tentativas no sentido de superares dificuldades de representação gráfica?

6. Que outras propostas de trabalho ou estratégias poderão servir de estímulo à produção, regular, de registos gráficos?

1. Tinhas o hábito de registar/desenhar (com frequência) antes do lançamento da proposta de uso do caderno gráfico no início do módulo 2 ?

A. Não.

B. Sim.

C. Sim, não com muita frequência mas sempre que podia.

D. De vez em quando desenhava, mas era raramente.

E. Não com tanta frequência como agora, mas sim, tinha.

F. Não.

G. Não, apenas desenhava a pedido da minha professora ou quando estava aborrecido.

H. Não tinha esses hábitos até me apresentarem a proposta do caderno gráfico.

I. Não muito.

J. Não.

K. Sim, desde o 6º ano em que uma professora lançou a mesma proposta de trabalho. Desde aí nunca mais parei de desenhar em caderno gráfico.

L. Tinha o hábito de desenhar, mas não com muita frequência.

M. Para ser sincero não tinha esse hábito, desenhava com regularidade mas era em “folhas soltas”, registava algumas memorias de infância, lugares, etc.

N. Não com muita regularidade.

O. Sim, quando saio da cidade e quando vou de férias.

P. Sim.

Q. Não.

R. Sim.

2. A proposta de uso do caderno gráfico alterou a tua vontade de registar/desenhar com regularidade? Justifica a tua resposta (porquê e como)?

A. Não.

B. Não, pois já realizava os meus registos gráficos antes de ser lançada esta proposta pelas professoras.

C. Não, pois já tinha esse hábito e acho incorrecto sermos avaliados por isso, pois o caderno gráfico deve ser uma coisa que parte de nós, que façamos por vontade própria, não por obrigação.

D. Sim, agora sinto mais vontade de desenhar coisas novas, de usar novos métodos, novos materiais.

E. Com a azáfama do dia-a-dia por vezes até nos esquecemos de desenhar. Após ter comprado o caderno passei a andar com ele, e quando tinha um pouco de tempo livre lá fazia um desenho.

F. Sim porque ajuda a depositar mais gosto e confiança no nosso trabalho.

G. Não, mantive a mesma vontade, pois quando tenho tempo livre aproveito para fazer desporto ou trabalhos que tenha para fazer.

H. Sim, porque tenho um caderno onde posso registar os meus desenhos e ficarem guardados.

I. Sim, deu-me mais vontade de desenhar pelo facto de descobrir que fui evoluindo ao longo do tempo.

J. Alterou positivamente a minha vontade de desenhar regularmente.

K. Sim, comecei a olhar à minha volta de maneira diferente, comecei a observar e a tentar registar o que achava interessante.

L. Sim, a proposta do uso do caderno gráfico alterou a minha vontade de registar/desenhar com regularidade. Agora é como se fosse um vício desenhar lá.

M. Sim, não é que seja uma obrigação desenhar mas despertou-me novos horizontes, novas ideias. Penso que foi bastante positivo por parte das professoras lançar esta proposta.

N. Sim, o caderno gráfico incentivou-me a querer ver as mudanças e o melhoramento dos meus desenhos e das técnicas aprendidas nas aulas.

O. Não, ...

P. Sim, fiquei com vontade de registar mais alguma coisa, como espaços ou desenhos.

Q. Não, porque não tenho paciência.

R. Não, eu já tinha esse hábito, serviu apenas para reforçar essa ideia/vontade.

3 As imagens apresentadas no âmbito da proposta do caderno gráfico incentivaram-te a registares/desenhares no caderno gráfico. Deram-te “pistas” para desenvolveres o teu trabalho?

A. Sim, ajudaram a desenvolver um melhor desempenho na evolução do trabalho do caderno gráfico.

B. Sim, gostei algumas propostas, principalmente da sugestão de realizar um desenho a partir de um desenho.

C. Algumas sim, outras não.

D. Sim, deram-me ideias, como por exemplo a colagem o uso de diferentes materiais.

E. Sim, incentivaram. Deste modo nunca ficava sem ideias, havia sempre algo que me “inspirava” para desenhar.

F. Sim, ajudaram imenso, pois o nosso principal objectivo é melhorar e fiz coisas que nunca me tinha arriscado a fazer.

G. Sim, algumas delas serviram pelo traçado, pela velocidade de registo, pela vontade de representar seguindo o estilo de outros autores. Outras serviram apenas como registo mental ou para conhecer outros estilos.

H. Não me incentivaram porque gosto de usar as minhas ideias.

I. Sim, pois essas imagens deram-me ideias e pistas para o que poderia desenhar.

J. Não, porque nunca cheguei a ter caderno.

K. Sim, principalmente na utilização de cores e experimentação de materiais diferentes.

L. Sim, às vezes estamos sem imaginação e essas imagens ajudaram-nos a desenvolver a imaginação.

M. Sim, registei a maior parte delas. Achei interessante e penso que melhorei o meu desempenho no desenho.

N. Sim, porque ajudaram-me a decidir o que tinha que treinar e também o que podia fazer para melhorar.

O. Não.

P. Sim, eu sempre gostei de desenhar e pintar com cores, mas gostei de ver os desenhos rápidos e os de fantasia, e isso incentivou-me.

Q. Não.

R. Sinceramente não, mas serviram para aprender, experimentar a desenhar com novos materiais e novos registos.

4. Sentiste frustração por não conseguires representar o que querias e como querias? Procura dar exemplos.

A. Não, pois também não senti grande necessidade de registar.

B. Não.

C. Não, luto para ultrapassar tudo, cada coisa a seu tempo.

D. Sim. A professora deu duas imagens. Era suposto escolhermos uma imagem e desenhá-la três vezes com diferentes materiais ou utilizar os escuros e claros. E eu não consegui fazer, ficou mal.

E. Frustração não digo mas talvez me tenha sentido um pouco desiludido comigo mesmo. Exemplos: a representar alguns objectos em perspectiva.

F. Sim, eu sou muito auto-crítica e, quando não consigo sentir satisfação, fico frustrada. Como por exemplo realizar desenhos, de forma realista, com sombras.

G. Não, pois é com a prática que melhoramos.

H. Não, porque consegui representar o que queria.

I. Sim, por exemplo no facto de desenhar pessoas que não ficam representadas como quero.

J. Sim.

K. Não, mas por vezes tinha de apagar várias vezes os desenhos e voltar a fazer, no entanto a maior parte das vezes fiquei satisfeito com os resultados.

L. Sim, sinto sempre quando quero fazer alguma coisa e não “sai” como eu quero. Por exemplo, quando nos foi dada a proposta de desenhar o auto-retrato de um pintor com diferentes materiais, eu fiz, mas não ficou como queria.

M. Sim, tentei desenhar uma forma humana e não estava a conseguir representar o que queria. Senti-me algo frustrado mas depois de várias tentativas lá consegui fazer.

N. Sim, em algumas aulas ficava irritada por falhar nos exercícios. Por exemplo: quando foi pedido para usar o método dos arquitectos numa outra situação sem ser o cubo. Neste caso, a partir da planta do meu quarto.

O. Não, eu desenho como quero e…

P. Às vezes tentava desenhar o que imaginara, mas é raro que o resultado seja positivo porque não consigo mesmo fazer o que “vejo”, e aí sinto-me muito mal.

Q. Sim.

R. Eu penso que não pois, se vir que o desenho não ficou como esperava, tento novamente.

5. Foste persistente e fizeste várias tentativas no sentido de superares dificuldades de representação gráfica?

A. Não.

B. Sim.

C. Sempre.

D. Sim.

E. Sim, claro.

F. Não.

G. Sim.

H. Sim, fiz e tive o resultado que esperava.

I. Sim.

J. Não.

K. Sim.

L. Sim, embora algumas vezes não me tenha esforçado muito.

M. Sim.

N. Sim.

O. Sim, todos os dias.

P. No caderno gráfico não. Talvez devido a ter medo que o desenho ficasse mal no caderno.

Q. Sim.

R. Sim, como por exemplo nas axonometrias.

6. Que outras propostas de trabalho ou estratégias poderão servir de estímulo à produção, regular, de registos gráficos?

A. Não sei.

B. Desenho de representação de figura humana.

C. Aprender nas aulas a usar outros materiais (lápis, pastel seco, guache) de maneira a que gostemos mais de um ou de outro, e nos apliquemos nesse material ou façamos algo com ele para nosso interesse pessoal.

D. Desenhar ao ar livre.

E. Penso que nenhumas, estas estão boas. Só gostava é que o caderno continuasse a ser “livre” porque quem realmente se interessa vai utilizando o caderno e seguindo as sugestões.

F. Acho que um concurso ajudaria muito pois todos gostam de ser reconhecidos pelo seu esforço.

G. Recorrer ao uso de fotografia, de músicas, de cartazes sobre eventos, de algo que nos chame a atenção pelo seu aspecto ou pela sua mensagem.

H. Mais desenhos ao ar livre de edifícios modernos.

I. Talvez aulas no exterior. Podia-nos ajudar a desenhar espaços interiores, exteriores, paisagens, etc..

J. Não sei.

K. Para mim tudo é estimulante no mundo das artes gráficas, mas principalmente a possibilidade de criar.

L. Não sei. Penso que todas as propostas serão bem vindas.

M. Fazer registos urbanos, desenhar plantas de edifícios, “criar” projectos, desenhar em perspectiva e julgo que deveríamos ir por aí, pois é a área onde estamos e penso que nos beneficiará no futuro.

N. Registar, por exemplo, momentos do nosso quotidiano, visitas de estudo ou personagens (reais ou fictícias) que influenciam ou influenciaram a nossa vida.

O. Espaços verdes, calmos e sem pessoas por perto

P. Desenhos incorporados noutros. Por exemplo, usar dois desenhos que gostamos e tentar misturar esses desenhos formando um só. E também desenhar coisas a partir da imaginação.

Q. Desenho de paisagem.

R. Mostrar imagens mais variadas, outros géneros e materiais.

ANEXO_9

QUESTIONÁRIO SOBRE A PROPOSTA “DESENROLAR O *NOVELO* DAS APRENDIZAGENS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE ATLAS DE IMAGENS”

Desenho de Representação e Comunicação
Módulo 3 – Representação Espacial

Questionário

1.

1.1 Que interesse(s) encontraram na proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens"?

1.2 Atribuíram mais importância às aprendizagens anteriores depois desta possibilidade de revisitar as imagens que serviram para apresentar as matérias de DRC?

1.3 De que modo esta proposta te serviu na construção do painel agora realizado no âmbito da PAF?

2. Que sentido e interesse encontram no uso do caderno gráfico enquanto suporte de trabalho no desenvolvimento do projecto PAF?

1.1 Que interesse(s) encontraram na proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens"?

A. Ao rever as imagens apresentadas ao longo do ano lectivo foi possível recordar todo o processo realizado ao longo do ano, fazendo surgir uma vontade de repetir de novo alguns dos métodos aprendidos. Permitiu que existisse uma ligação memorial entre todos os trabalhos feitos até então. Despertou também um sentido de organização, movimento e desencadeamento das ideias.

B. A proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens" foi uma proposta que ajudou a sintetizar todas as matérias deste ano lectivo. Achei uma proposta muito interessante porque pude utilizar as imagens fornecidas num contexto diferente daquele em que foram utilizadas. Também se pode adicionar imagens de outros trabalhos, tornando assim o painel mais abrangente, não se resumindo a uma só disciplina. A organização do painel depois da selecção das imagens também foi um desafio: era preciso ter-se em conta que, como se tratava de um painel para uma apresentação, poderia ser interpretado (por quem o visse) de várias formas. Tinha-se de construir o painel de forma que o "público" percebesse a ideia e que fosse "agradável aos olhos".

C. O atlas de imagens ajuda a organizar ideias, a transmitir ao outro aquilo que se pretende de forma organizada, ou não. Transmitir uma mensagem a partir de imagens ajudou a encontrar um sentido para o projecto do atlas.

D. O interesse foi grande porque, ao rever de novo as imagens, possibilitou relembrar as técnicas usadas e criar sentidos e relações entre elas.

E. Com esta proposta, que foi muito interessante, conseguimos, não só relembrar a matéria antiga, como pô-la de novo em prática. Também foi engraçada a possibilidade de misturar imagens e cores.

F. Esta proposta teve interesse pois, ao estabelecer relações entre imagens através da construção dum painel digital, permitiu mostrar todas as técnicas usadas ao longo do ano.

G. Voltar a ver as imagens apresentadas foi importante, não só para ter uma visão geral dos exercícios que fizemos e dos métodos que utilizamos, como também para tomar consciência das nossas capacidades.

H. Nesta proposta senti-me livre por poder misturar todas as imagens.

I. Esta proposta foi algo que quase me comoveu porque tive oportunidade de ver, de forma concentrada, todo o trabalho que fiz e reflectir sobre o mesmo.

J. O que gostei mais de fazer foi "construir relações/conexões entre as imagens" e o que me motivou mais foi "criar sentido(s) através da organização e articulação de imagens".

K. Voltar a ver todas aquelas imagens fez-me lembrar de tudo o que foi preciso fazer para responder aos exercícios propostos. Escolher as imagens e relacioná-las entre si foi um desafio mas, é isso mesmo que necessitamos: desafios.

L. Eu penso que este trabalho serviu para perceber, não só os nossos gostos e a nossa capacidade de organizar e articular imagens, como também para perceber porque é que as articulamos de certa maneira.

1.2 Atribuíram mais importância às aprendizagens anteriores depois desta possibilidade de revisitar as imagens que serviram para apresentar as matérias de DRC?

A. É óbvio que recordar ajuda no processo de vivência, neste sentido, rever as imagens já anteriormente "usadas" fez com que houvesse uma auto-análise acerca do que outrora foi feito e ideias novas surgiram.

B. Atribuir mais importância não diria, porque aquando da apresentação inicial das várias matérias percebeu-se logo de imediato a grande importância que estas iriam ter no futuro. Assim, esta possibilidade de revisitar as imagens ajudou-me a rever e a relembrar estas várias matérias que foram dadas ao longo do ano, funcionando como um "marcador" que veio sublinhar de novo a grande importância delas.

C. Sem dúvida, o painel incentivou-me a criar e a rever as matérias. As imagens dão outro sentido ao trabalho e apesar de o trabalho às vezes ser cansativo, a verdade é que ao ver as imagens sentimo-nos orgulhosos e de alguma forma incentivados a fazer mais e melhor.

D. Sem dúvida pois, daqui para a frente, podemos utilizar os conhecimentos adquiridos em DRC para futuros projectos.

E. Penso que atribuímos mais importância às aprendizagens anteriores porque, explicado na aula é uma coisa mas rever, outra vez, passado algum tempo, dá outro sentido à matéria.

F. Sim, pois a partir deste painel consegui observar todas as técnicas que aprendi, ao longo do ano, nesta disciplina.

G. Sim, foi importante para rever o que aprendemos e nos ajudar no desenvolvimento de outros projectos.

H. Sim, porque tudo o que nos foi proposto ajudou-nos.

I. Sim, porque ao rever as aprendizagens, percebi que tudo o que aprendi irá ser útil até ao final do curso.

J. Sempre que estou em contacto com as matérias do desenho tenho sempre mais vontade de aprender mais.

K. Sim, tudo o que foi apresentado valeu a pena, pois ajudou bastante na realização dos projectos.

1.3 De que modo esta proposta te serviu na construção do painel agora realizado no âmbito da PAF?

A. O painel construído auxiliou-me no painel acerca da PAF, pois passou-me a noção de prioridades, situações marcantes, organização temporal e espacial, e o poder da imagem em relação ao olho e mente humanos.

B. Esta proposta serviu na construção do painel realizado no âmbito da PAF no sentido da prática. Até a altura da realização deste primeiro painel nunca tinha feito algo do género. Assim, quando me foi pedido para fazer um painel semelhante para P.A.F. já tinha bases do trabalho anterior e já tinha uma ideia do que era para fazer.

C. A proposta serviu e muito pois sem ela eu não saberia como apresentar o trabalho para a PAF.

D. A proposta foi interessante e diferente pois, foi o primeiro painel deste género que realizei e acho que o resultado foi criativo.

E. Esta proposta, como foi a primeira, ajudou-nos a treinar para a PAF.

F. Ajudou-me a perceber como organizar imagens e a tomar consciência do que é trabalhar num painel.

G. Serviu como uma fonte de inspiração e experimentação para agora desenvolver um melhor trabalho. Só se pode melhorar errando.

H. Esta proposta ajudou-me, pois sinto-me agora mais “preparada” para fazer o painel da PAF.

I. Serviu bastante, pois considero ser a maneira mais simples de explicar/apresentar o meu projecto.

J. Como foi um trabalho desenvolvido antes da PAF, e o primeiro do género, começamos a ter um gosto próprio, critico, e a ver as coisas mais relacionadas com a nossa área.

K. Serviu não só para ver o que foi preciso para o projecto ir ganhando vida própria, como também para a realização de todos os desafios propostos.

L. Acho que foi uma grande ajuda, pelo menos em termos de organização foi uma mais valia porque contribuiu também para a PAF.

2. Que sentido e interesse encontram no uso do caderno gráfico enquanto suporte de trabalho no desenvolvimento do projecto PAF?

A. O caderno gráfico, na minha opinião, foi o elemento mais importante deste ano. Permitiu um maior auto-conhecimento, uma superação das capacidades que julgava ter e uma maior liberdade de imaginação.

B. O caderno gráfico foi um elemento de enormíssima utilidade. Eu andava sempre com o caderno na mochila e sempre que tinha uma ideia apontava-a no caderno antes que ela "fugisse". Foi um elemento que serviu para explorar ideias e aprimorar conceitos. Serviu também para reflectir sobre todo o projecto cada vez testava essas ideias.

C. Ao início pensei que o diário gráfico era completamente desnecessário mas, actualmente, ao desfolhar o meu caderno gráfico e ao trabalhar para a PAF, chego à conclusão que o caderno gráfico ajudou-me a criar, a estudar as minhas ideias e a recriar novamente.

D. O uso do caderno gráfico realizado para o âmbito da PAF, foi uma óptima ideia pois, é um suporte portátil que permite trabalhar fora das aulas e em outras disciplinas onde também estamos a desenvolver o projecto.

E. Um instrumento de trabalho mais organizado e livre.

F. O caderno ajudou-nos no projecto PAF pois, a partir dele conseguimos fazer desenhos que nos ajudaram a perceber melhor o espaço. Também nos ajudou no desenvolvimento de ideias em torno do projecto da habitação.

G. O caderno gráfico é, não só um suporte, mas sobretudo uma maneira de ver de forma diferente. Registo o que acho curioso e o que não quero esquecer para poder relembrar, sempre que abro o caderno.

H. O uso do caderno gráfico ajudou-me imenso, porque cada ideia que tinha podia registá-la.

I. Foi bastante útil, pois consegui ter um espaço para pensar sobre o meu projecto.

J. Apesar de não ser obrigado a desenhar, o caderno gráfico, ajudou-me a "puxar" para desenhar e a "meter" a minha mão a trabalhar.

K. Gostei bastante de ter apenas um caderno onde toda a informação (desenhos, registos escritos, etc.) sobre a PAF fosse colocada e onde pudesse observar a evolução do projecto em si.

L. Encontro no caderno gráfico, um sítio para onde nós transportamos as nossas ideias de modo a não as perdermos e assim, talvez, possamos aproveitá-las.

ANEXO_10

MEMÓRIA DESCRITIVA DO PROJECTO ESCOLAS/SERRALVES “TANTOS QUARTOS QUANTOS AQUELES QUE O OLHAM”

Tantos quartos quantos aqueles que o olham



Escola Artística e Profissional Árvore

Grupo de Trabalho: 1º e 2ºDD

Ana Cachucho

Ângela Guimarães

Cátia Carvalho

Diogo Carrapa

João Mesquita

Luís Cortez

Mara Soares

Mónica Moreira

Pedro Guimarães

Raquel Araújo

Sofia Barreira

Vasco Vasconcelos

Memória descritiva

Tantos quartos quantos aqueles que o olham

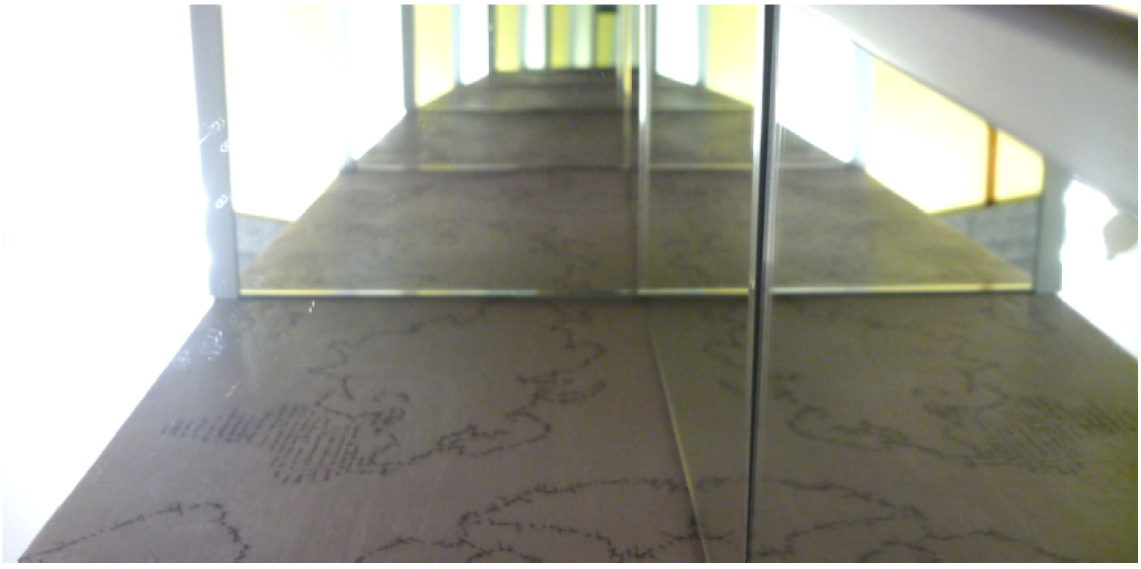
Trabalhar em grupo:

A troca de ideias em torno do «quarto: lugar de abrigo, identidade, evasão» desde cedo se afigurou como espaço particular para o encontro de diferentes vivências e posturas implícitas na apropriação do mesmo. Conciliar estes múltiplos pontos de vista mostrou-se um desafio tão enriquecedor como complexo, tanto na partilha das diferenças como no reconhecimento dos aspectos comuns.

No primeiro momento a dificuldade consistiu em saber como abordar o tema. Se por um lado o sentimos como um conceito muito alargado, aberto a diversas aproximações, por outro sugeria-nos uma abordagem mais individual e intimista, tocando na privacidade de cada um. Assim, foi inevitável expormo-nos perante os restantes membros do grupo.

Como conciliar todas as ideias num suporte único? Como criar um quarto de todos?

As reflexões feitas em torno do tema do projeto - *Quarto: lugar de abrigo, identidade e evasão* - definiram um processo de trabalho onde, a partir das individualidades de cada, um chegamos à identidade do grupo. Construímos associações livres de palavras, fizemos leituras, procurámos os objetos de maior identidade, desenhámos quartos, descobrimos as ligações com os nossos sonhos, sensações e sentidos, e encontramos ideias comuns: quarto como espaço de intimidade, de privacidade, de independência, de identidade, de evasão, de liberdade. Desta forma, a referência ao mapa do mundo, configurado a partir do texto associado ao desenho, pareceu-nos ser a imagem do quarto que queríamos construir. A dimensão física do quarto constrói-se, inevitavelmente, a partir de uma relação do interior com o exterior. Ao mesmo tempo que confina a individualidade e é imagem da intimidade e personalidade de cada um, o quarto é espaço de fuga e de viagem por mundos imaginados ou desejados.



Quarto: lugar de abrigo, identidade, evasão

A leitura e reescrita individual do texto de Álvaro Siza Vieira - *A casa é o Abrigo* - tornou-se um dos momentos fulcrais para a identidade do nosso projecto, não só porque se transformou na imagem do quarto de cada um, como foram usados excertos desses textos para intervir no nosso chão.
Contrariamente à noção de quarto evocado por Cristina Iglésias - *Um tecto por si só, suspenso, forma um quarto* - o quarto que propomos prescinde do teto para se centrar não só no chão como também nas paredes.
Compreender o carácter especular de um quarto com um *dono ou inquilino* implica reconhecer que este espaço abriga vestígios da identidade que o habita. Foi com este intuito que revestimos com espelhos as três paredes do suporte que nos foi dado. Pelas características que apresenta, o espelho poderá ter uma dupla valência: por um lado um exímio suporte para a revelação do real, por outro um competente produtor de ilusões, de enganos e de desvios, sendo por isso um espaço utópico por excelência.

"O espelho é, afinal de contas, uma utopia, uma vez que é um lugar sem lugar algum. No espelho vejo-me ali onde estou num lugar irreal, virtual, que está aberto do lado de lá da superfície; Estou além, ali onde não estou, sou uma sombra que me dá visibilidade de mim mesmo, que me permite ver-me ali onde estou ausente". Foucault

A quarta parede abre-se ao mundo individual de cada um. Porque é transparente revela o interior do quarto, mas o orifício nela inscrito convoca a condição de observador. Espreitamos um interior e a partir desse momento revelam-se e cruzam-se não só outros lugares do mundo como outras (id)entidades.

Vários são os que habitam este *nosso* quarto: aqueles que são curiosos, aqueles que são atrevidos, os que andam à procura de algo, os que têm dúvidas do lugar que ocupam, os que gostariam de estar noutro lugar, os que estão enganados ou iludidos, os que estão perdidos e os que gostam de se encontrar no vazio…

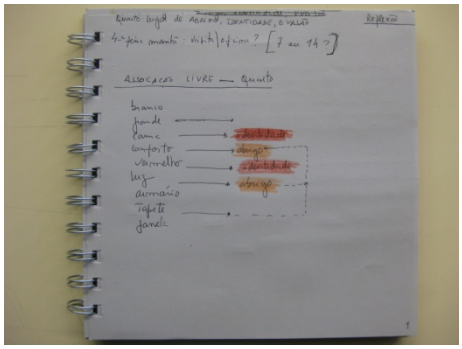


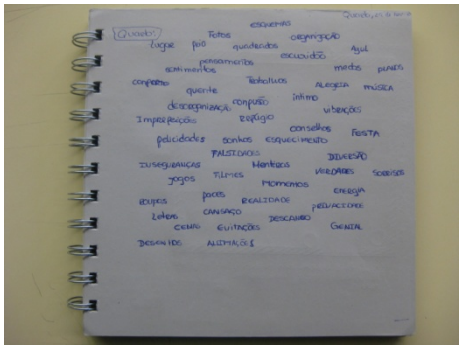
Processo

1. Associação livre de conceitos: reflexão conjunta em torno do tema.

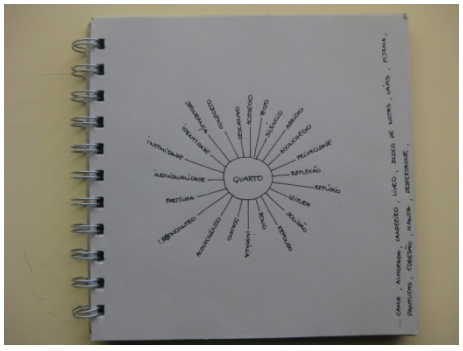


2. Organigramas: organização individual das ideias através de mapas mentais.











3. Textos o obras de referência: análise e reflexão conjunta

Alberto Campo Baeza

"A tua casa, o teu museu, o teu mausoléu. A minha casa, nem museu, nem mausoléu. Sobre o habitar

Caverna, Cabana, Casa

(...) E, finalmente, chegou a casa. O refugiar-se e o defender-se transformaram-se no habitar. E o homem, uma vez dominado o espaço definido pelos planos correspondentes, concebeu a possibilidade de o controlar. De o proporcionar. E viu que, com a luz, podia tensioná-lo. Assim, dominado a gravidade e a luz de forma já mais consciente, aperfeiçoou a Arquitectura que se tornou mais uma manifestação, talvez a mais humana, da cultura. Dessa cultura que vai destinado o pensamento do homem ao longo dos tempos.

Se o homem como animal se refugiou nas cavernas, e como ser racional construiu a cabana, o homem como ser culto, criador, concebeu a casa como morada para habitar. E é neste ponto que nos encontramos. (...)

Casa, museu, mausoléu

(...) Como explicar às pessoas, sem as ferir, que na grande maioria dos casos as suas casas são um horror? Que parecem museus de todos os horrores? Horrorosos mausoléus para enterrar o inconfessável. Por dentro e por fora. Porém, também é verdade que, na maior parte das vezes, a culpa é dos arquitectos.

No seu interior, as casas parecem hoje templos presididos pelo olho polifémico, a televisão. Exposta num altar com rodas que nunca se move (de tão carregado que está de novos objectos de apoio), a estúpida caixa converte-se no foco central de um espaço (espaço?) que tende a ser uma acumulação de sofás e poltronas. Em seu redor, preenchendo tudo, inúmeras mesinhas e estantes repletas de cinzento, peças de loiça sem valor, caixinhas, estatuetas e objectos múltiplos… que nunca são usados. Com um museu virtual, daqueles que se percorrem obrigatoriamente nas habituais viagens turísticas programadas. E tudo isto misturado com uma multiplicidade de plantas, onde nunca falta um trono do Brasil, que conferem a estas divisões um carácter selvático. (...)

Factores de mudança

(...) O vidro plano trouxe a transparência, a continuidade, a luz total. E o ar condicionado chega onde é necessário. Definitivamente, quase tudo é possível.

Ou seja, o homem apresenta-se hoje como o criador da casa, o arquitecto, alguém que tem quase todas as possibilidades na mão. Paradoxalmente, é neste momento crucial de relações abertas e tecnológicas eficazes que, na hora de conceber e utilizar os espaços de habitação, voltamos a trazer ao de cima aquilo que há de mais primitivo no nosso ser, no sentido mais pejorativo do termo "primitivo".(...)"

Gaston Bachelard

"(...) Porque a casa é o nosso canto no mundo.

(...) É graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas; e quando a casa se complica um pouco, quando tem um porão e um sotão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizado.(...)"

Italo Calvino

"As cidades e os olhos. O espelho ora aumenta o valor às coisas, ora o nega. Nem tudo o que parece valer muito por cima do espelho consegue resistir quando espelhado."

Mirko Zardini

"A pele, parede, fachada. Trata-se de um elemento umas vezes semitransparente, outras vezes fechado, e outras ainda ecrã para a produção de imagens. Este espaço de transição, este limiar entre o interior e o exterior, é totalmente independente: representa-se a si próprio. Embora em material vidroso não é transparente, não declara para fora os conteúdos do edifício mas também não é um espelho reflector: é este espaço que absorve tanto o exterior como o interior de edifício."

Cristina Iglésias

"Conversa entre Cristina Iglésias e Glória Moure (...) Os textos sobrepõem-se uns aos outros, formando um pátio. Procuro que seja uma passagem para algum lugar.(...) Nas minhas peças a parede funciona como limite ou fronteira, em que um lado tem a ver com o mundo e o outro com o interior. A fachada como a pele e, da mesma maneira, os materiais-ficção como pele da construção.(...) As vidraças interiores das janelas convertiam-se em ecrãs para projectar (gravar) esses espaços inventados. E estes completam-se quando a casa está fechada. Quando aberta, a imagem nas janelas, fragmenta-se e a sua leitura torna-se portanto mais difusa.(...) O reflexo é uma qualidade que chamamos pictórica pela sua relação com a representação e a manipulação ilusória de um espaço.(...) Um tecto suspenso em qualquer espaço delimita ou forma um quarto. (...) O espectador, uma vez por baixo do tecto, olha para cima e encontra-se noutro mundo.(...) Muitas vezes sucedem-se umas às outras como frases de um mesmo texto. Mas atenção : o texto é complexo e desenvolve-se em diversos registos.(...) A ilusão de profundidade contida nesta superfície acrescenta uma intriga: que há por trás? Por isso é importante que os extremos terminem em algum lugar do espaço que ocupam. De parede a parede. É uma fachada. É importante não poder ver a parte de trás. Sabemo-lo mas não deixa de intrigar-nos. Quanto espaço há por trás? O quarto é muito maior do que o espaço em que estamos fechados? Estes efeitos especiais são-nos dados por mecanismos teatrais.(...) Uma parede é um plano que delimita e estrutura. Mas simultaneamente encerra um sentido metafórico.(...)

Um espaço estranho (...) Os quartos de vegetação, por exemplo, são ao mesmo tempo familiares, reconhecíveis, estranhos e assustadores. Ao fazer-nos ver os pormenores, a artista atrai-nos para a obra e perturba propositadamente o nosso equilíbrio.(...)"

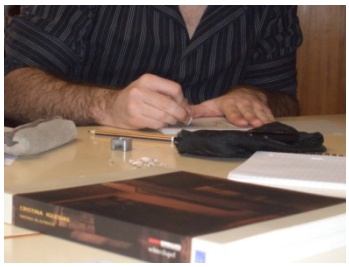
Um mundo fechado (...) Um tecto por si só, suspenso, forma um quarto.(...)

Um quarto perdido. Quero fazer uma peça que seja um quarto perdido na cidade. Uma peça pública dentro de um edifício. Um quarto na rua. Pergunto-me como conseguir que num espaço pequeno um caminhante possa chegar a sentir-se perdido.
A entrada será estreita, o tecto parecerá baixo devido à luz.(...) Uma peça construída de paredes translúcidas, malhas que se articulam no espaço, obrigando-nos a um percurso.(...) Em determinado momento poder-se-ia pensar que fosse possível reconstruir o texto seguindo os rastos que cada fragmento deixa e encontrar a saída. (...)

Espaços Íntimos. Quando a arte de Cristina Iglesias entra na sua fase tectónica, proporciona uma dimensão alterada ao encontro imaginativo com a intimidade. Agora os sonhos sobre o não visto, que evocam um sentido de forças internas e matéria interna, são transformados pela nova possibilidade de um envolvimento mental e, em parte, físico com espaços reais formados pela própria arte. Vêm aqui à ideia os estudos de Bachelard sobre o espaço íntimo, onde um lugar físico se entrelaça com o próprio espaço pessoal ou psicológico do indivíduo. Como explica Bachelard, torna-nos o centro desse espaço, que parece emanar do nosso próprio ser.(...)

Exterior e Interior. Exterior e interior não são valores equivalentes para a imaginação fenomenológica. Antes participam numa dialéctica de distancia e intimidade, de exclusão e acolhimento.(...) na arte de Cristina Iglésias, a dialéctica do interior e exterior resulta do contraste marcado no tratamento de superfícies. (...)"



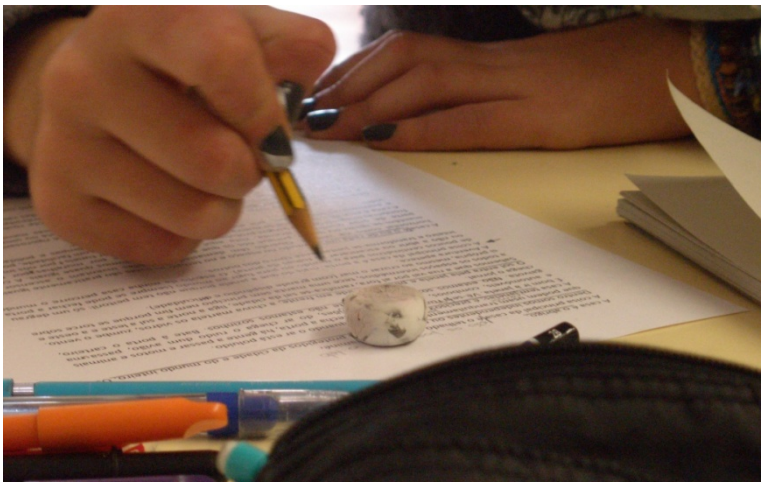


4. Reescrita: adaptação/recriação/transformação do texto *"a casa é o abrigo"*, de Siza Vieira, às realidades/quartos de cada um.

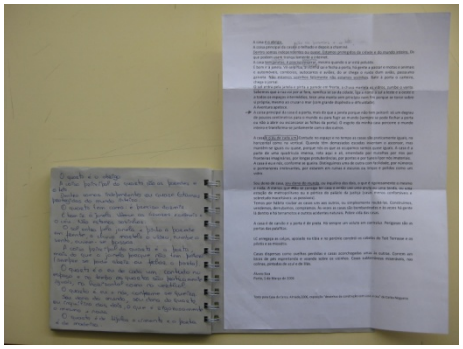
4.1. Texto de referência

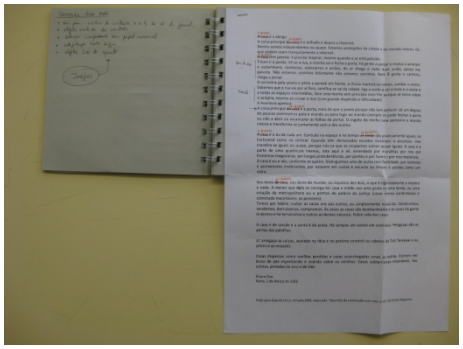
Álvaro Siza

"A casa é o abrigo. A coisa principal da casa é o telhado e depois a chaminé.
Dentro somos independentes ou quase. Estamos protegidos da cidade e do mundo inteiro. Os que podem usam tranquilamente a internet.
A casa tem janelas: é preciso respirar, mesmo quando o ar está poluído.
É bom ir à janela. Vê-se a rua, a vizinha sai e fecha a porta, há gente a passar e motos e animais e automóveis, comboios, autocarros e aviões, do ar chega o ruído dum avião, passa uma gaivota. Não estamos sozinhos felizmente não estamos sozinhos. Bate á porta o carteiro, chega o jornal.
O sol entra pela janela e pinta a parede em frente, a chuva martela os vidros, zumbe o vento. Sabemos que a rua vai por aí fora, ramifica-se sai da cidade, liga a norte a sul a leste e a oeste e a todos os espaços intermédios, tece uma manta sem princípio nem fim porque se torce sobre si própria, mesmo ao cruzar o mar (com grande dispêndio e dificuldade).
A Aventura apetece.
A coisa principal da casa é a porta, mais do que a janela porque não tem peitoril: só um degrau de poucos centímetros para o mundo ou para fugir ao mundo (sempre se pode fechar a porta ou não a abrir ou escancarar as folhas da porta). O esgoto da minha casa percorre o mundo inteiro e transforma-se juntamente com o dos outros.
A casa é o eu de cada um. Contudo no espaço e no tempo as casas são praticamente iguais, na horizontal como na vertical. Quando têm demasiadas escadas inventam o ascensor, mas mantêm-se iguais ou quase, porque nós os que as ocupamos somos quase iguais. A casa é a parte de uma quadrícula imensa, rota aqui e ali, emendada por muralhas por rios por fronteiras imaginárias, por longas protuberâncias, por pontes e por túneis e por nós imateriais.
A casa é eu e nós, conforme se queira. Distinguimos uma de outra com facilidade, por números e pormenores irrelevantes, por estarem em ruínas e escuras ou limpas e polidas como um vidro.
Sou dono de casa, sou dono do mundo, ou inquilino dos dois, o que é rigorosamente o mesmo e nada. A menos que mão se consiga ter casa e então uso uma gruta ou uma tenda, ou uma estação de metropolitano ou o pórtico do palácio da justiça (casas menos confortáveis e sobretudo inaceitáveis: as possíveis).
Temos por hábito roubar as casas uns aos outros, ou simplesmente roubá-las. Construímos, vendemos, derrubamos, compramos. Às vezes as casas são bombardeadas e às vezes há gente lá dentro e há terramotos e outros acidentes naturais. Pobre vida das casas. A casa é de carvão e a porta é de prata. Há sempre um vulto em contraluz. Perigosas são as portas das palafitas. LC arregaça as calças, apoiado na tíbia e no perónio constrói os cabelos do Toit Terrasse e os pilotis e as miosótis.
Casas dispersas como ovelhas perdidas e casas aconchegadas umas às outras. Correm em bicos de pés espreitando e voando sobre os vizinhos. Casas subterrâneas miseráveis, nas colinas, pintadas de azul e de lilás"



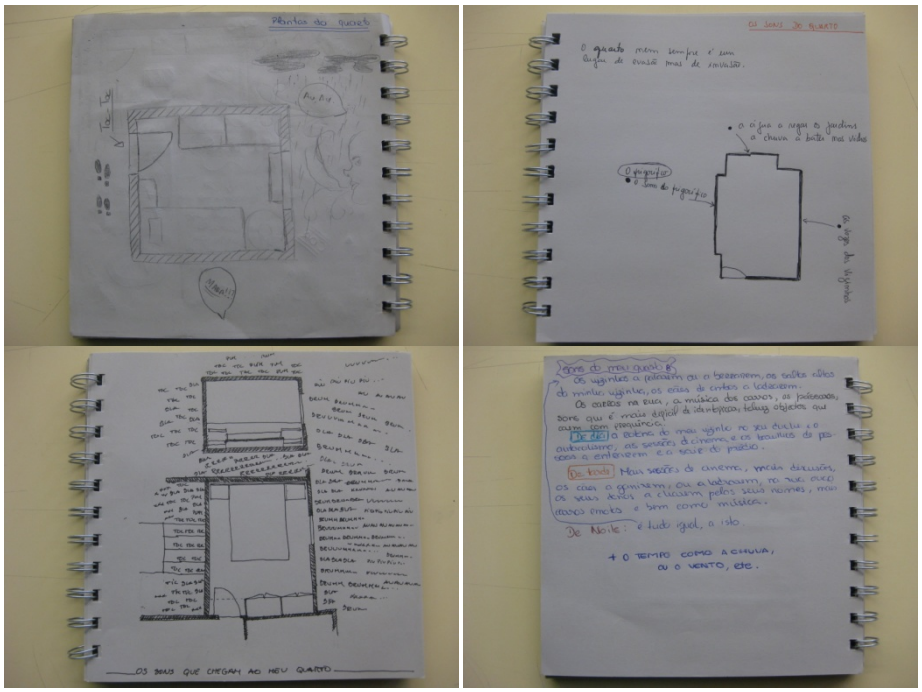
4.2. Processo e resultados da reescrita adaptada ao quarto individual de cada um:

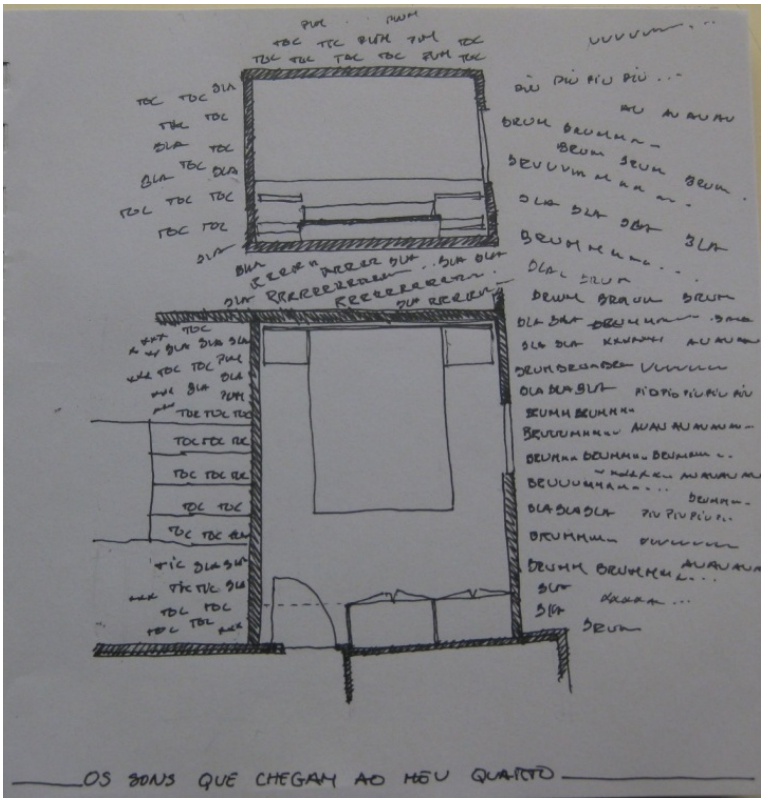






5. Os sons que habitam e invadem o quarto: registo gráfico dos sons associados às paredes, tecto e chão.



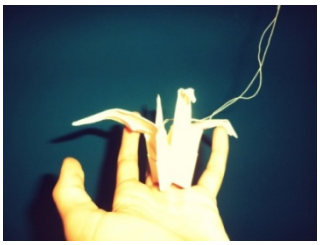


6. Objeto do quarto: os primeiros pensamentos, a escolha, a reflexão

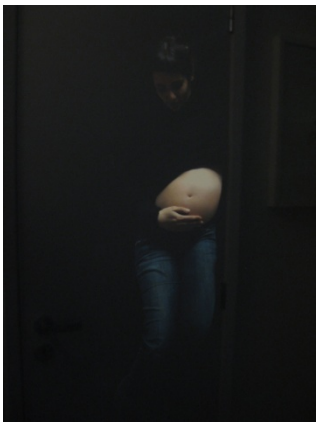
"Eu tenho uma caixa de que gosto muito, é onde guardo fotografias"
"Uma estante"
"Um candeeiro"
"Um móvel, serve de secretária"



"As viagens e as memórias dos lugares.
Os objetos são registos das memórias dos lugares.
No quarto, pelos objetos, viajamos, recordamos e construímos" Ângela



"É engraçado. É engraçado quando me dizem que somos o quão livre quanto queremos, acho piada. E se eu for de papel? E se alguma dobra em mim me impede de ser aquilo que quero? E se eu não precisar de morrer para renascer? E se não houver um se? Porque no final de dia EU SOU de papel, e renasço sem morrer. Nasço, acordo e renasço juntamente com tudo o que está à minha volta no meu oásis, chamado quarto." Mónica



"À Laura que me faz ser futuro." Sofia

"Acompanha-me nos quartos que habitei e é memória da minha naturalidade."
Ana



Quarto: lugar de abrigo, identidade, evasão



"PC portátil. Por muitos considerado um dos meus vícios. Talvez o seja. Mas mais do que um vício ou método de entretenimento, é uma porta para um mundo eletrónico que me permite, a mim, falar com os meus amigos a partir do sítio onde mais me sinto seguro: o quarto." João



"O objeto que eu selecionei é o que produz e me inspira a criatividade, é onde faço a maior parte das coisas, e é engraçado." Diogo



"Eu escolhi um candeeiro porque para mim é um apoio ao desenho e serve para iluminar o meu quarto…" Pedro

"Tal como o ditado diz, o sonho comanda a vida, mas no meu quarto quem me comanda é a música. Nada me apetece fazer sem ter nada para escutar! A música anima-me nos momentos de maior tristeza e deixa-me ainda mais feliz nos meus melhores momentos de felicidade! Música aquela que trás recordações, aquela que não sai da memoria. Aquela que nos faz lembrar alguém especial! Sem ela garanto que o meu quarto não seria o mesmo, apesar de algo mais forte habitar lá e que me dá ainda mais alegria." Cátia



"Eu escolhi a estante devido ao meu gosto por ler e escrever. E porque acho que um quarto fica mais ou melhor preenchido. Não escolhi mais nada do quarto porque não há mais nada que me fascine." Raquel





"O meu objeto é uma caixa onde guardo fotografias. Escolho este objeto porque quando quero "reviver" alguns momentos, vejo a fotografias. Já que não é possível voltar atrás no tempo e voltar a viver os bons momentos" Mara

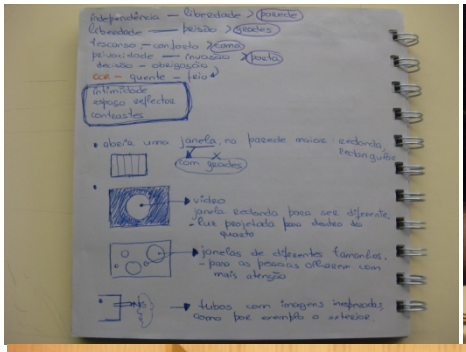
"Skate, mais do que um objecto ou desporto, é um estilo de vida. Com o skate aprendo a traçar os meus objetivos e a ultrapassar os meus medos da melhor maneira." Vasco

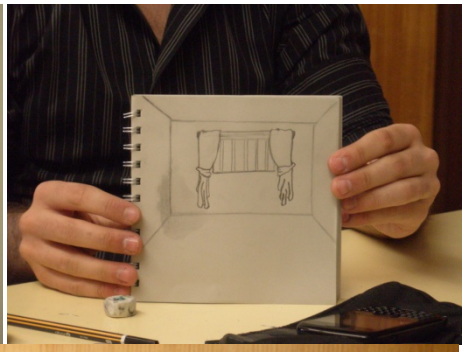


7. Reflexão sobre possíveis intervenções: associação de conceitos a elementos físicos do espaço.

Liberdade/prisão — grades
Independência/liberdade — parede
Abrigo/proteção/perigo — teto
Descanso/Conforto — cama
Privacidade/invasão — porta
Quente e frio — cor do quarto

Ideias que foram surgindo:







8. À procura da formalização: O quarto ideal

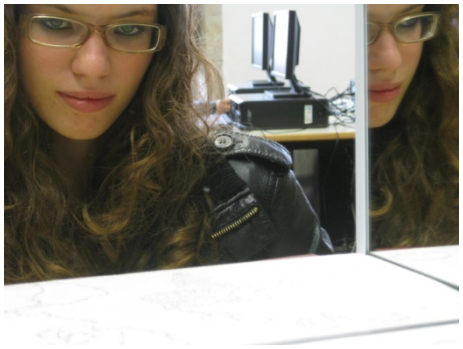
"Um quarto com a máxima largura para ter o meu espaço. Que tenha janelas para poder entrar claridade. Um quarto que tenha colunas, pois a música faz parte de mim". Cátia



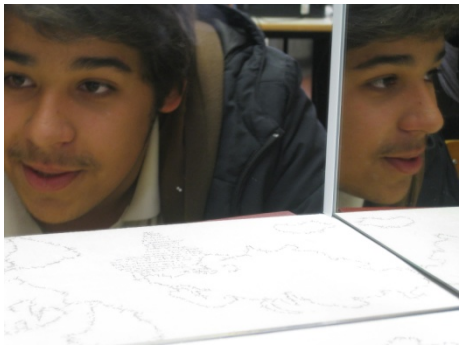
10. Doze membros do grupo, doze quartos



João Mesquita



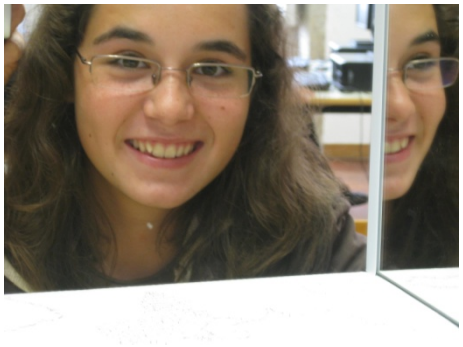
Cátia Carvalho



Diogo Carrapa



Pedro Guimarães



Mara Soares



Raquel Araújo



Sofia Barreira



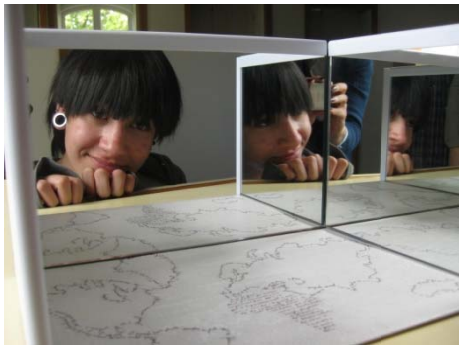
Ana Cachucho



Ângela Guimarães



Luís Cortez



Mónica Moreira



Vasco Vasconcelos