

Autor: Sofia Moura Pinheiro Barreira

Título: Como ensinar a aprender a desenhar?

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e 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 no Ensino Secundário.

Orientadores: Professor Doutor José Paiva e Professora Doutora Natércia Pacheco

Professora cooperante: Professora Raquel Moraes

Escola onde decorreu o Estágio: Escola Artística e Profissional Árvore

Resumo

Como ensinar a aprender a desenhar? é o ponto de encontro de inquietações e reflexões sobre o ensino do Desenho. A amplitude do conceito Desenho faz perder facilmente o sentido do caminho a seguir na sua abordagem. Afinal, de que desenho estamos a falar? Como ensinar a aprender a desenhar? Por onde começar?

A abordagem apresentada neste relatório, defende o ensino/aprendizagem do desenho baseado no confronto com o mundo visível assente na consciência da influência do papel de professor no percurso dos alunos, e propõe uma estratégia de relação/interacção baseada em trabalho rigoroso, partilha e cumplicidade entre professor e aluno

Abstract

How to teach the learning of drawing? is the starting point for various concerns and reflexions on the teaching of drawing. The concept's broad scope (drawing) makes it easy to lose one's sense of direction on approaching it. After all, what kind of drawing are we talking about? How should one teach the learning of drawing? And where to start?

The approach presented in this report defends the teaching/learning of drawing based on both the encounter with the visible world and the role of teachers in influencing the directions taken by their students, and proposes a strategy of interrelation/interaction based on rigorous work, sharing, and complicity between student and teacher.

Resumé

Comment enseigner l'apprentissage du dessin? est le point de départ pour plusieurs soucis et réflexions sur l'enseignement du dessin. L'amplitude du concept (dessin) fait qu'on perd facilement le sens de la direction du chemin à suivre pour l'aborder. Enfin, de quel dessin parlons-nous? Comment enseigner à dessiner? Commencer par où?

L'abordage présenté dans ce rapport défend l'enseignement/l'apprentissage du dessin basé dans la confrontation avec le monde visible et le rôle des professeurs en influencer les chemins prises par leurs étudiants, et propose une stratégie de relation/interaction basée dans le travail rigoureux, le partage et la complicité entre professeur et étudiant.

Agradecimentos

À Escola Artística e Profissional Árvore, pela forma generosa como me acolheu, permitindo uma integração tão próxima como rica na comunidade escolar. À Direcção por todos os meios que pôs ao meu dispor; aos funcionários pela simpatia e disponibilidade; aos professores pelo apoio e acompanhamento;

Aos alunos com quem trabalhei nos últimos anos, que me fazem encontrar sentido para as minhas inquietações;

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de reflexão;

À Teresa, ao David, à Manuela, à Rita, à Ângela, à Cristina; à Alice, à Tânia, ao Aurélio, ao Ícaro, à Marlene, à Mi, à Becas, aos alunos 1º DG, 2º DG, 1º ANI, porque uma escola é feita de gente;

À Dra. Natércia Pacheco por ter reconhecido aquilo que me caracteriza no trabalho que desenvolvi;

À Raquel Morais, pelo reconhecimento e confiança no meu trabalho e, acima de tudo pela sua atenção e amizade;

Ao Ivan, pela humildade, interesse e disponibilidade dos seus tempos livres em prol da aprendizagem do desenho;

À Natacha, pela disponibilidade, amizade e franqueza das suas palavras no questionamento das minhas;

Ao Marco, pela vontade de partilhar;

Ao Prof. Joaquim Vieira, por aquilo que diz, por aquilo que escreve, por aquilo que é, por aquilo que dá;

Ao Paiva, pela amizade e pertinência das suas palavras;

À Emília, por me apoiar por aquilo que sou e me questionar por aquilo que ainda não sou;

À Joana, por ser irmã junto dos nossos alunos; pela partilha de uma visão, de uma postura, de uma seriedade no ensino do Desenho. A partilha das nossas convicções ajudou-me a confirmar a pertinência deste esforço. À Joana, pela vontade de continuar a ser irmã;

À minha amiga Magda, por ser Magda e, ao sê-lo, ser também aquilo que persigo ser enquanto professora e, acima de tudo, professora;

Ao José, por ser par, por tudo o que foi, por tudo o que é e por tudo o que deixa em aberto ser;

Ao meu irmão Hugo, pela força na força;

Ao meu irmão Filipe, pela força na fraqueza;

À minha mãe, por me comover;

Ao meu pai, pela sua presença, presente em mim;

Ao Nuno, por ser como é;

À Laura que me faz ser futuro;

Lista de abreviaturas e anotações utilizadas no relatório.

Abreviaturas:

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

FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

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

FAUP – Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

EAPA – Escora Artística e Profissional Árvore

DG – Curso Técnico de Design Gráfico

DCV – Desenho e Comunicação Visual

ANI – Curso Técnico de Animação 2D/3D

PPA – Projecto de Produção de Animação

Anotações:

A fim de esclarecer tudo aquilo que são fontes citadas, utilizaram-se as aspas « » em todos os casos.

Palavras ou frases que se quiseram isolar, pelo seu sentido ambíguo, ficaram marcadas por aspas duplas “ ”.

Textos escritos no contexto da unidade curricular seminário aparecem em itálico e com anotações em nota de rodapé

A cada aluno foi atribuída uma letra aleatoriamente (A a X) sendo, no entanto, identificado o grupo a que pertence (1ºDG e 2ºDG). Desta forma preserva-se a identidade do aluno permitindo seguir o rasto das suas respostas em vários momentos diferentes (questionários, desenhos, etc.)

Índice

1.	Introdução e Preâmbulo.....	1
	1.1. Introdução	1
	1.2. Preâmbulo	5
2.	Afinal de que Desenho estamos a falar?.....	9
3.	Como ensinar a aprender a desenhar?	14
4.	X Lições de Desenho.....	19
	Lição I — Escala de Representação	21
	Lição II — Rectângulo Envolvente	24
	Lição III - Reduzir as formas à sua Estrutura.....	26
	Lição IV — A Cor na Representação – Que cor vejo daqui?	27
	Lição V — Modos do desenho	29
	— Modo Esboço	30
	— Modo Contorno	31
	— Modo Esquisso	33
	— Modo Detalhe	34
5.	Obstáculos encontrados na implementação das lições:.....	36
	5.1. Expectativas criadas.....	36
	5.2. Condicionamento vs liberdade	41
	5.3. Impossível não comunicar	46
6.	Importância da partilha, das palavras, das referências	50
7.	Importância da avaliação, da comparação.....	54
8.	Resultados	57
9.	Conclusões	65
10.	Bibliografia	67
11.	Índice Anexos:	73

1. Introdução e Preâmbulo

1.1. Introdução

Como ensinar a aprender a desenhar? é o ponto de encontro de várias oportunidades e inquietações que, nos últimos anos, me aproximam da matéria do Desenho e do seu ensino. Este relatório resulta, não só, dos conhecimentos adquiridos, das reflexões e do estudo efectuado durante o curso Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade do Porto através da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e da Faculdade de Belas Artes, como também da experiência prática do ensino desta disciplina enquanto docente da disciplina de Desenho na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (desde 2006); e no âmbito do estágio curricular, enquanto estudante estagiária, nas disciplinas de Desenho e Comunicação Visual do 1º e 2º ano do curso de Técnico de Design Gráfico e da disciplina Projecto de Produção de Animação do Curso Técnico de Animação 2D/3D, ambos Cursos Profissionais nível III, na Escola Artística e Profissional Árvore. No contexto do curso de mestrado que se alargou em referências, autores e leituras de contextos diversos, construiu-se o espaço para a reflexão de carácter mais teórico sobre a importância, os conceitos e os contextos do Desenho. Como docente da unidade curricular de Desenho no ensino universitário tornou-se possível entrar em contacto directo com aquilo que é o resultado da formação do ensino secundário e perspectivar assim as potencialidades e as lacunas que Escola, Professores e Alunos produzem. O contacto com o ensino ministrado na Escola Árvore, pela particularidade do processo propiciado da minha integração na estrutura e na comunidade escolar, revelou-se um contexto ideal para o desenvolvimento do trabalho de campo pretendido.

Sendo o conceito de Desenho bastante alargado e, por vezes, equivocadamente interpretado, torna-se fácil perder o sentido do caminho a tomar na sua abordagem. Perante programas de Desenho extensos, abrangentes e discutíveis quanto às suas intenções, por vezes confusas e contraditórias, muitos professores ficam perplexos sem saber por onde e como começar a abordar a aprendizagem do desenho. A abordagem que se apresenta no relatório, defenderá o ensino/aprendizagem do desenho baseado no desenho de representação enquanto método pedagógico, ou seja, o registo gráfico feito à mão livre de uma forma observada do mundo visível.

Este relatório assenta numa reflexão em torno das escolhas feitas, dos exercícios propostos, das estratégias utilizadas e das orientações dadas em contexto de aula, tendo como base o programa específico de Desenho de Comunicação Visual do Curso Profissional, de nível secundário, Técnico de Design Gráfico.

No contexto concreto deste estágio, proporcionou-se um intenso relacionamento humano e profissional que ampliou as possibilidades de confrontação de ideias que permitiram cruzar, questionar e consolidar visões prévias da problemática do ensino do desenho. Nesse sentido inicia-se o relatório com um preâmbulo que refere aspectos de carácter mais emocional de relacionamento com a instituição, professores e alunos, uma vez que se entende que é também na dimensão humana que se constroem os processos de ensino e aprendizagem.

Como ensinar a aprender a desenhar? está organizado em nove capítulos que se organizam a partir de uma distinção entre as matérias que se encontram no âmbito do ensino do desenho e aquelas que pertencem ao universo do desenho como expressão artística (capítulo 2) para logo propor uma metodologia de ensino baseada no desenho de representação do mundo visível. Reflecte-se sobre o papel do professor enquanto presença orientadora e contextualiza-se o âmbito do trabalho de campo deste relatório definindo os seus contextos e o posicionamento face a estes (capítulo 3). A metodologia de ensino é apresentada de forma mais detalhada no capítulo 4. Está organizada em X lições de desenho que se organizam segundo noções elementares numa lógica de implementação progressiva. A metodologia que se apresenta está delimitada pela oportunidade de experimentação da sua implementação no contexto de estágio, tendo sido posteriormente alargada numa proposta de Programa de Desenho e Comunicação Visual do curso de Técnico de Design Gráfico. No capítulo 5, a partir do cruzamento de textos produzidos no contexto das aulas de seminário com a experiência de implementação dessa mesma metodologia, refere-se e reflecte-se acerca dos obstáculos e condicionamentos que se encontram na aplicação de um plano que passa da teoria à prática. No capítulo 6, apresenta-se uma estratégia de relação/interacção em contexto de sala de aula que assenta na consciência da influência do papel de professor no percurso dos alunos, propondo uma postura de partilha, rigor e cumplicidade. O capítulo 7 encerra a apresentação da metodologia proposta, estendendo-a além das lições, de forma a abarcar o momento de avaliação. Neste capítulo a avaliação é vista não apenas como um momento de classificação, mas como um processo contínuo que promove a aprendizagem em grupo onde a comparação entre as várias respostas dadas à mesma proposta permite complementar os processos individuais. Uma vez apresentada toda a proposta do ponto de vista da organização do trabalho do

professor e discutidos alguns obstáculos à sua implementação, propõe-se, no capítulo 8, uma leitura dos resultados obtidos no contexto específico do estágio realizado nas turmas do 1º e 2º anos do curso de Design Gráfico da Escola Artística e Profissional Árvore. Essa leitura dos resultados tem como centro, naturalmente, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos como resposta às propostas que foram sendo apresentadas ao longo dos módulos curriculares que tive oportunidade de leccionar com um elevado grau de autonomia. Por último, e ainda aproveitando o contexto específico em que se desenvolveu o estudo de campo e o carácter transversal que a disciplina de desenho encerra em si mesma, propõem-se novas linhas de investigação e reflexão que surgem, não apenas deste relatório, mas também do contacto com outras realidades que ficam apresentadas apenas de forma breve.

1.2. Preâmbulo

As escolas são todas elas peculiares por serem o resultado do esforço individual e colectivo das pessoas que a constituem. São feitas de espaços físicos, de ambientes que se constroem, de pessoas que, pelas suas características, dão origem a bons e maus encontros. Encontros que se propiciam tanto em ambientes de convívio como de trabalho, que sem deixar que se confundam (ou até deixando que se fundam) permitem criar laços que, muitas vezes, se estendem para além dos limites físicos da escola. As relações que se estabelecem podem ter origens muito variadas e dar origem a variados tipos de relações, dependem incontornavelmente do modo como nos movemos, nos entrosamos e nos comprometemos com um dia-a-dia de uma escola feita de gente.

Por bons encontros refiro-me ao confronto não só com pessoas, mas também com áreas de interesse que podem levar a novos pontos de vista sobre o que já achávamos conhecer tão bem. Alunos, professores, amigos, familiares, mestres, artistas, autores, Desenho, desenhos, objectos, imagens, Fotografia, fotografias, Cinema, filmes, Poesia, poemas, Música, músicas, canções, palavras, escrita, tempos. Tudo se cruza, se articula e marca, por vezes, tão profundamente que não nos deixam mais ser quem éramos.

A minha experiência de Estágio na Escola Artística e Profissional Árvore foi marcada sobretudo por bons encontros que me inquietaram, preencheram e comoveram. Foi sem dúvida uma das experiências, enquanto professora, que mais se entranhou no meu ser. Não só pelas pessoas que encontrei e com quem tive oportunidade de pensar, partilhar, abraçar, chorar, desbravar e construir caminhos, como também pelos sentidos encontrados para esses caminhos.

Encontrar um grupo de docentes, rico pela diversidade de formações na área artística, e disponível para tirar partido dessa mesma diversidade, não é muito frequente numa escola. Foi neste contexto de diversidade e disponibilidade que me movi e estabeleci relações de grande cumplicidade dentro e fora do contexto da sala de aula. Sei que foram circunstâncias únicas, sobretudo por possibilitarem o confronto de ideias e de modos de agir diferentes (de professores), que dentro das mesmas circunstâncias físicas e temporais (sala de aula e outros espaços de aprendizagens) e perante o mesmo grupo de alunos, se articularam e complementaram de uma forma natural. Dificilmente se repetem experiências desta natureza, imprescindíveis para a construção de um percurso que será sempre suportado pelo que se descobriu, se conheceu, se construiu até então, e também pelas inquietações que nos vão

alimentando e fazendo caminhar numa direcção que nos poderá a certa altura fazer parar e repensar todo o caminho percorrido.

O confronto com gente de universos diferentes, com experiências diferentes, permite-nos enriquecer e acrescentar referências às nossas referências, às quais passamos também a recorrer, recorrentemente, para nos alimentarmos e sustentar as nossas “lições”. Assim como existem pessoas que são para nós referências, pelo modo como pensam, falam, transmitem, ouvem, e que agradecemos simplesmente pelo facto de existirem, existem também obras que se materializam, pela vontade e intencionalidade das mesmas ou outras pessoas, e que nos deixam um legado tão rico que nos alimentam só pelo facto de existirem e persistirem no tempo. São referências. Essas pessoas e obras enriquecem-nos, servem-nos de exemplo, ajudam-nos a encontrar sentidos que, conseqüentemente, através da partilha, podem ajudar outros a construir caminhos.

Partilhar aquilo em que se acredita, que se observa e investiga, que nos faz mover e comover, predispõe os outros a moverem-se, comoverem-se e a acreditarem também. Partilhar é trocar. É caminhar e fazer caminhar. Com dúvidas, questões e incertezas, mas também com algumas certezas e convicções. Esta tem sido umas das premissas que tem acompanhado e sustentado o meu percurso nesta escola.

Não existe caminho que não seja composto de convicções, de escolhas, umas vezes conscientes, racionais e premeditadas, outras vezes inconscientes, repletas de emoção, intuição e resultantes de imprevisibilidades. E talvez sejam as situações imprevisíveis que mais nos fazem crescer e apaixonar. Talvez sejam as expectativas defraudadas que nos obrigam a repensar as próprias expectativas criadas. E são essas que nos ajudam a definir, a focar, a encaminhar e a estruturar o pensamento e consequentes acções, a saber tirar partido das contrariedades, a conseguir “dizer sim ao não”¹, a continuar a acreditar que sim, é possível, quando tudo aponta para o não, não é possível, a transformar o que se pode revelar difícil em obstáculos que queremos transpor, em desafios que nos predispomos a passar e com um sentido encontrado que nos faz caminhar.

Fazemos escolhas dentro do que existe, do que pode balizar as nossas opções, mas também podemos fazer escolhas que nos permitem atravessar as frágeis fronteiras, quando acreditamos convictamente naquilo que existe para além delas e que nos predispomos a conquistar. Algo que, muitas vezes, não conhecemos mas que nos leva à sua descoberta e cada vez mais a uma familiarização da qual não

¹ RODRIGUES, Lia, retirado de uma conversa pessoal com a coreógrafa depois da apresentação de um dos espectáculos “Pororoca” da sua companhia de dança, dia 14 de Abril de 2010 no Auditório de Serralves.

conseguimos mais deixar de abraçar e continuar a querer conhecer. O fundamental é continuarmos a surpreendermo-nos com as descobertas acerca daquilo que, por vezes, achamos já conhecer tão bem e ter a capacidade de surpreender quem queremos que conheça também. Por escolhas, refiro-me às decisões que tomamos tendo em conta um limitado ou extenso leque de opções. São escolhas feitas, por exemplo, em relação à gestão de conteúdos dos programas das disciplinas que, sendo por vezes considerados como limitadores, são em simultâneo um terreno tão vasto que nos faz perder o sentido de orientação. Nessa vastidão temos necessariamente que tomar decisões, caminhando na certeza da incerteza das melhores escolhas. Estabelecendo pontes entre o que achamos conhecer, de um universo mais familiar, e o que ainda não conhecemos e sentimos vontade de conhecer. Vontades muitas vezes despertadas por aqueles que consideramos como bons encontros que, inevitavelmente, nos inquietam por serem tão ricos e tão pertinentes e que nos ajudam a dar sentido às nossas lições. Desses encontros surgem novas referências que começam a fazer parte não só das nossas aulas como também das nossas vidas que, a certa altura, se fundem e confundem.

Só assim consigo entender a responsabilidade que é ser professor, pela possibilidade de propor aos alunos confrontos, desvios, encontros e desencontros que nos obrigam também a repensar e a construir um novo olhar sobre aquilo que é transformado e enriquecido por esses confrontos. Um professor marca a diferença por aquilo que é, por aquilo que mostra ser e também por aquilo que deixa em aberto ser.

Ainda antes de saber que caminhos iria percorrer, em que direcção iria caminhar, em que moldes me iria mover e em que circunstâncias iria estar, existia já em mim uma inquietação específica relativamente ao ensino do desenho no secundário. Inquietação que crescia e começava a ganhar forma pelo facto de não conseguir compreender como é que chegavam ao ensino superior, alunos vindos do secundário da área das artes, tão frágeis no que diz respeito à compreensão daquilo que são as matérias do desenho. Comecei a coleccionar na memória, alguns dos desabafos dos estudantes da FAUP e que consistiam maioritariamente no facto de terem constatado que era praticamente nulo o lugar do desenho nas disciplinas específicas da área que tinham escolhido. Daí a enorme dificuldade em acompanharem o ritmo, a exigência e o método usado na Faculdade. Perante tais desabafos começava a coleccionar também uma série de questões que me colocava a mim mesma. Como também eu tinha sido aluna do secundário na área de artes e tinha memória da importância que era dada ao desenho, fiquei surpreendida como é que mais tarde, na minha primeira experiência enquanto professora do secundário, me deparei com o facto de ter deixado de existir uma disciplina com a designação —

Desenho. O espaço destinado à prática do desenho tido sido drasticamente reduzido e só através da persistência do professor é que essa prática sobrevivia no meio da quantidade de experiências que se poderiam desenvolver em disciplinas como “Oficina de Artes” e “Materiais e Técnicas de Expressão Plástica”. Agora que voltou a existir a disciplina de Desenho no secundário e tendo eu já herdado na Faculdade alunos com três anos lectivos de Desenho, ouço desabafos noutra tom: “tivemos Desenho mas ou não desenhávamos ou não aprendíamos a desenhar assim!”.

Começou assim a esclarecer-se/formular-se um sentido de estudo: tentar perceber, no ensino secundário, quais seriam as metodologias usadas, os exercícios que seriam postos em prática e as orientações que seriam dadas para a ajudar a aprender a desenhar. Que contributo poderia eu dar, como poderia transformar a minha experiência de ensino do desenho na Faculdade em algo proveitoso para o ensino secundário. Foi com estas inquietações que entrei, como estagiária, numa escola de ensino artístico e profissional. Poderia ser esta uma hipótese de caminho a percorrer sem saber ainda muito bem que obstáculos iria encontrar, que direcção iria tomar e que sentidos iria encontrar.

2. Afinal de que Desenho estamos a falar?

Acho que andamos todos confusos quando nos referimos ao Desenho. Temos que saber de que estamos a falar quando usamos a palavra desenho. E mais atenção devemos ter quando nos referimos ao ensino do desenho. Desenho ou Educação Visual? Desenho ou Pintura? Desenho ou Projecto? Desenho ou Design? Desenho enquanto conceito, enquanto prática, enquanto quê? De que Desenho estamos a falar? Podemos ver Desenho em tudo? Mas como ver ou fazer ver Desenho em tudo quando não sabemos a que Desenho nos referimos? O que é entender Desenho, o que é saber desenhar? Desenhar ou ver Desenho, implica conhecer um vocabulário, uma gramática específica e seus instrumentos. Por onde começar a ver/ensinar Desenho quando o conceito de Desenho é hoje tão alargado que simultaneamente aglutina e está implícito em tudo? O que é não valorizar ou sobrevalorizar o Desenho? Afinal de que Desenho estamos a falar? Estamos a falar de Desenho no seu sentido tradicional (que pressupõe uma prática manual onde é incontornável, a meu ver, o seu ensino/aprendizagem a partir do desenho de representação do mundo visível) ou do Desenho enquanto princípio estruturante? Onde termina um e começa o outro? Como reconhecer Desenho em tudo que nos rodeia ou até nas diversas formas de expressão de artistas que, de uma forma consciente, questionam e saem fora dos limites do conceito mais tradicional do Desenho, redefinindo-o? Como ver Desenho em obras de artistas que, sem esse fim, desenharam directamente com a matéria, com o corpo, com e no espaço, através de elementos plásticos do Desenho. O que é desenhar com o corpo, com a matéria? Como entender expressões como: “Desenho fora do Desenho” (Wandschneider, in Culturgeste, 2005:13), “Menos Desenho” (Wandschneider, in Culturgeste, 2005:13), “Desenho no Campo Expandido” (Wandschneider, in Culturgeste, 2005:13), “a Indisciplina do Desenho” (Nuno Faria e Wandschneider, in MC, IAC, 1999), “Exercícios de Desenho no Espaço” (Pinharanda, in FCG, CAMAP, 1997:4), que definem as práticas artísticas em que o Desenho existe apenas como elemento constituinte? Ou, como diz Helena Almeida, onde o Desenho está platonicamente presente, visto que estas práticas não se conformam aos limites da Disciplina mas sim a uma definição mais ampla. Indisciplina deriva precisamente desse sair dos limites tradicionais da Disciplina do Desenho mas, como entender a Indisciplina sem conhecer a Disciplina? Como saber ultrapassar os limites quando não

*os distinguimos? Por onde e quando se deve aprender e ensinar a desenhar, e de que Desenho afinal estamos a falar?*²

As disciplinas são todas elas vastas áreas do conhecimento, dificilmente abarcáveis na sua totalidade durante um ciclo de estudos. Qualquer abordagem ao ensino de uma disciplina deve começar desde logo pelo esclarecimento do âmbito no qual se vai desenvolver esse ensino/aprendizagem. Nesse sentido, é importante que se restinja e esclareça, de início, de que Desenho estamos a falar quando falamos de ensino de Desenho. Não se pretende definir, de forma peremptória, o conceito de Desenho mas, antes, reflectir sobre a origem de alguns dos equívocos que dificultam o seu entendimento, despoletados muitas vezes pelos próprios programas das disciplinas de Desenho, no ensino secundário e profissional, e consequente abordagem no que diz respeito ao seu ensino/aprendizagem.

É muito frequente ouvirmos a expressão: *o Desenho está em tudo*, mas será que *ver*, e *ser* Desenho, são o mesmo? A resposta a esta questão poderá surgir directamente ligada ao esclarecimento da relação entre a Disciplina (aquilo que lhe é próprio) e a Indisciplina (o que sai fora dos seus limites) do Desenho. Quando criamos uma relação directa entre aquilo que são considerados os elementos plásticos essenciais do Desenho — linha e mancha — e aquilo que nos rodeia no dia-a-dia, torna-se fácil perceber esta expressão. A predisposição para ver Desenho em tudo, surge naturalmente não só da prática de ver desenhos, como também, e sobretudo, a partir da experiência do desenhar. Esta ideia transposta para algumas práticas artísticas contemporâneas resulta numa ambiguidade semelhante entre *ver* e *ser* Desenho.

Sirvo-me, para exemplificar, de *Desenhar no Espaço e no Tempo*³, que tem como base apenas um dos elementos plásticos do Desenho — a linha —, e que permite dar evidência a esta relação. Nesse trabalho, faz-se uma associação de ideias entre algumas produções artísticas contemporâneas (onde o estatuto do Desenho está implícita ou explicitamente presente, embora não se possam considerados desenhos) e a taxonomia das diferentes espécies de linha e suas transformações, conforme foi proposta por Tim Ingold em *“Transformations of the Line: Traces, Threads and Surfaces”*⁴. Através do acto de riscar, de traçar, de definir uma linha

² BARREIRA, Sofia (2010), escrito no contexto da unidade curricular Seminário.

³ ANEXO 1 — *Desenhar no Espaço e no Tempo*, realizado no 1º ano deste mestrado na unidade curricular optativa Campos e Funções do Desenho e apresentado, dia 13 de Janeiro de 2010, na aula da unidade curricular Seminário.

⁴ INGOLD, Tim (2005) *“Transformations of the Line: Traces, Threads and Surfaces”*. Porto: FLUP, Ciclo de Conferências de Arqueologia. <http://architectures.home.sapo.pt/transformations.pdf>, 10/09/09.

numa superfície ou a partir de estruturas lineares no espaço tridimensional, os artistas tomam como referente o acto de desenhar. Ingold refere no seu estudo um poema publicado no site *Poetry Daily*, intitulado *Line*, para demonstrar a profusão, assim como a confusão de associações que nos podem vir à cabeça logo que começamos a pensar no que são linhas. Integro-o aqui na sua versão original:

«Line

Surface engraved with a narrow stroke, path imagined
between two points. Of singular thickness, a glib
remark, a fragment, an unfinished phrase. It is any one
edge of a shape and its contours in entirety. Melody
arranged, a recitation, the ways horizons are formed.
Think of leveling, snaring, the body's disposition (both
in movement & repose). It has to do with palms and
creases, with rope wound tight on someone's hand,
things resembling drawn marks: a suture or a
mountain ridge, an incision, this width of light. A razor
blade at a mirror, tapping out a dose, or the churn of
conveyor belts, the scoured, idling machines. A
conduit, a boundary, an exacting course of thought.
And here, the tautness of tent stakes, earth shoveled,
the depth of a trench.» (Ingold, 2005:3)

Perante associações desta natureza, percebe-se o potencial grau de confusão implícito quando se fala também em Desenho e mais especificamente quando pensamos no Desenho no contexto do seu ensino/aprendizagem. A confusão surge precisamente porque o campo do Desenho se alarga, se estende, se cruza de uma maneira directa ou indirecta com outros campos. Neste sentido, sendo a linha um dos seus conceitos estruturantes, tanto os exemplos usados em *Desenhar no Espaço e no Tempo*, como os exemplos, do dia a dia, referidos por Ingold, orientam o olhar, sensibilizando-o, no sentido de *ver* desenho em tudo.

A diversidade de finalidades do desenho aliadas à amplitude, complexidade e extensão dos programas das disciplinas de desenho, de nível secundário, dilui o lugar do desenho (e aquilo que lhe é próprio), fazendo com que seja, substituído ou mesmo confundido com experiências mais ligadas, por exemplo, a exercícios de pintura, design, escultura, fotografia, entre outros. Estes, por desenvolverem competências de

uma natureza diferente, muito dificilmente ajudam no processo da aprendizagem do Desenho e da compreensão daquilo que o caracteriza enquanto Disciplina.

O facto de se associar Desenho, também no contexto do seu ensino, a expressão artística, cria condições para que, muitas vezes, a sua aprendizagem se desenvolva num terreno em que é difícil não só defini-lo, como também perceber os seus limites (campo alargado do Desenho), pois as fronteiras são permeáveis. Ao fomentar a liberdade criativa dá-se azo a que sejam desenvolvidas experiências tão diversas, que o grau de subjectividade dos resultados implica também a subjectividade do professor na sua apreciação, pela dificuldade em definir critérios que sejam claros para ambas as partes. Quando é permitido ao aluno um campo de acção alargado e subjectivo, no qual pode resultar, do processo de procura e experimentação, um qualquer trabalho, contendo explícitas ou implícitas as características de Desenho, coloca-se a questão da eficácia do processo de aprendizagem, da compreensão e consciência dessas mesmas características e consequente autonomia e intencionalidade na aplicação. Uma questão se levanta nesta abordagem: como é que os alunos vão desenvolver desenhos enquanto expressão artística, cuja finalidade existe em si mesma, ainda sem conhecerem as matérias do Desenho e as suas características específicas? Sem conhecerem aquilo que é próprio da Disciplina do Desenho? Poderão recorrer ao que já conhecem — o que na maioria dos casos pode revelar-se decepcionante — e nesse caso não desenvolvem a aprendizagem. Ou, não tendo o hábito de pensar e usar o desenho como expressão, abandonam-no, substituem-no ou cruzam-no com outras áreas, por ignorarem o seu vasto campo de acção. Ao nível secundário parece-me precoce fomentar uma abordagem livre e autónoma sem antes os alunos passarem por uma aprendizagem estruturante e propedêutica, através de exercícios com limites bem definidos e muito dirigidos pelo professor. A própria liberdade de acção e autonomia dos professores relativamente à interpretação dos programas, por serem ambíguos e pouco orientadores, origina a escolha de caminhos que, muitas vezes, não fornecem ao aluno, de uma forma clara e sistematizada, as bases do desenho que permitam sensibilizá-lo para os aspectos específicos que distinguem o Desenho das outras expressões plásticas. O número de exercícios que se podem desenvolver para este fim, que pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente, é extenso e muito diversificado, assim como o são as metodologias e as estratégias que se podem utilizar.

Assim, sensibilizar, em contexto de aula, os alunos para o campo mais alargado do desenho, através de exemplos de produções artísticas contemporâneas, pode predispor-los não só a se relacionarem com aquilo que os rodeia de uma outra

maneira, pois a «arte faz-se para transformar as imagens do quotidiano» (Carneiro, 1999), como também, em contraponto, como meio de apresentar a Disciplina de Desenho e suas características singulares alertando para o facto de que só desenhando e comprometendo-se com a disciplina de uma forma séria e sistemática, é que se aprende a desenhar.

Para essa entrada no universo da prática do desenho, da aprendizagem do desenho, defendo, como método pedagógico, exercícios baseados na representação do mundo visível. Desta forma, poderá partir-se de um referente concreto, sempre disponível e onde se pode encontrar um ilimitado arquivo motivador de imagens.

Trata-se de um método que, muitas vezes, só resiste através da persistência e convicção do professor e da utilização de estratégias que permitam cruzar o que está explícito nos programas com o que não está (ou estará de uma forma implícita).

No contacto com os alunos estabelecido no trabalho de campo, em contexto de estágio, foi perceptível a necessidade da representação, seja para tornarem visível as imagens que tinham na mente, e que de uma forma geral tinham origem naquilo que lhes era exterior, seja para produzirem imagens a partir da visualização directa do que se propunham a desenhar. Colocá-los perante o desafio da representação, da transformação do que é tridimensional em bidimensional, requer o conhecimento de alguns procedimentos que ajudam a essa transposição. A aprendizagem do desenho segundo este método pressupõe um ensino orientado, estruturado e claro, de forma a que os problemas, dentro da enorme complexidade que é a realidade, possam ser trabalhados isoladamente.

O que queremos ver? Como queremos ver? Como traduzir graficamente o que vemos? Como resolver em desenho esses problemas?, são algumas das questões com as quais nos deparamos quando tentamos desenhar a partir do mundo visível.

Por onde, então, se deve começar a ensinar a aprender a desenhar? Que escolhas fazer? Que exercícios propor? Que orientações dar, que limites impor?

3. Como ensinar a aprender a desenhar?

Como ensinar a aprender a desenhar? É uma questão que, muito provavelmente, qualquer professor, que se confronta com a realidade do ensino do desenho, se coloca a si próprio, e que, conseqüentemente, no meu caso particular, despoletou a procura de uma resposta junto de outras pessoas que já tivessem passado, ou estivessem a passar, pela mesma inquietação. Perante esta inquietação, que tem origem no confronto com um contexto específico de ensino, recorreremos em primeiro lugar à nossa experiência pessoal enquanto estudantes, tendo como referências, boas ou más, os nossos professores. Propomos (aos alunos), na primeira experiência de ensino, como exercícios, os que sabemos terem sido importantes para nós (enquanto estudantes), para o nosso percurso, ou simplesmente, sem termos bem consciência do porquê, pomos em prática os que mais nos motivaram, os que mais gostámos de fazer: “a ver vamos como responderão agora os alunos ao mesmo desafio pelo qual nós passámos”, pensamos nós. Numa primeira abordagem, o ensino é realizado tendo em conta um elevado grau de inconsciência, de alguma saudável irresponsabilidade, espontaneidade, irreverência e de algumas certezas.

À minha experiência enquanto estudante de Belas Artes, junta-se, entre outras, a experiência enquanto professora assistente de Desenho na FAUP. Esta condição assume contornos ambíguos, na medida em que, gera simultaneamente uma postura de aprendizagem, em relação à figura do regente, e uma postura de responsabilidade, de necessidade de conhecimento das razões de determinados exercícios, da clareza nas intenções, em relação aos grupos de alunos que oriento. Define-se, nesta ambiguidade, uma situação propícia para encontrar algumas respostas à questão central deste capítulo: Como ensinar a aprender a desenhar?

É claro que não basta um conhecimento do que diz respeito ao aspectos do Desenho enquanto matéria, enquanto ideia, enquanto teoria, mas também, e sobretudo, do que diz respeito aos aspectos particulares do Desenho na circunstância do ensino — volta-se recorrentemente à mesma questão: Como ensinar a aprender a desenhar?

No contexto específico da FAUP as respostas foram surgindo naturalmente, porque, perante um programa e exercícios definidos com rigor e precisão pelo regente (onde estão incluídos temas, características do suporte, instrumentos, duração e quantidade de exercícios a desenvolver em cada aula), as atenções concentram-se no modo de agir, na capacidade de pôr em prática o que está previamente definido. Percebe-se a importância das orientações que se dão em contexto de aula, a

importância dos exemplos, das palavras, do acompanhamento, do ritmo de aula que se consegue implementar. Nesse sentido, foi fundamental a presença, a partilha, o saber, a experiência dos professores regentes e colegas/assistentes numa primeira fase da minha experiência de ensino do desenho.

No contexto de estágio na Escola Árvore, deparei-me com uma realidade diferente, não só porque é uma escola com uma significativa variedade de cursos⁵, como também, dependendo dos mesmos, porque o desenho tem uma presença irregular em todos eles. Quer nos cursos em geral, quer na especificidade dos programas das disciplinas tecnológicas, o desenho está presente ora de forma evidente, ora de forma vaga, chegando mesmo a ser completamente inexistente. No contexto do estágio curricular, do qual este relatório resulta directamente, não foi fácil escolher o campo de acção dentro da diversidade de áreas artísticas, todas elas desafiantes, por nenhuma delas ser específica na minha área de formação: Belas Artes - Escultura. Qualquer um dos cursos na Escola Árvore poderia ser um ponto de partida para desenvolver o trabalho de campo, tanto que o próprio ensino do desenho constituía uma novidade quando comecei a leccionar na FAUP. Depois de conciliadas disponibilidades, vontades, circunstâncias e pertinências de estudo, a disciplina de Desenho e Comunicação Visual (DCV) do Curso Técnico de Design Gráfico (DG) passou a ser o meu campo de acção principal. Sem querer deixar de referir também o quanto importante foi o trabalho de campo desenvolvido na disciplina de Projecto de Produção de Animação (PPA) do Curso Técnico de Animação 2D/3D (ANI)⁶.

Este percurso, quer enquanto estudante, quer enquanto professora assistente forneceu-me ferramentas que me permitiram ter um olhar crítico⁷ sobre, neste caso específico, o programa de DCV. Gerou-se uma desconfiança natural em relação à eficácia de determinados exercícios que adivinhava serem postos em prática a partir de alguns dos conteúdos do programa. Independentemente dos resultados que surgissem, parecia improvável que fossem eficazes e consequentes na aprendizagem do desenho. Nomeadamente, quando no Módulo 2 – Elementos da Comunicação Visual – sugerem uma abordagem isolada dos elementos estruturais da linguagem plástica (ponto; linha; cor; textura; escala; dimensão; movimento), onde se «pretende que aluno compreenda, analise e reconheça as qualidades específicas de cada um dos elementos» (Programa DCV, ME:21), não é difícil prever um sem número de

⁵ Curso Técnico de Design Gráfico; Curso Técnico de Animação 2D/3D; Curso de Assistente de Conservação e Restauro - variante Pintura; Curso Técnico de Desenho Digital 3D; Curso Técnico de Design de Equipamento; Curso Técnico de Design de Moda; Curso Técnico de Multimédia.

⁶ ANEXO 8 e 9 — PPA

⁷ ANEXO 2 - Parecer sobre o Programa da disciplina de DCV

exercícios que se podem realizar, tendo em vista e como objectivo o de «explorar as potencialidades expressivas através da utilização e manipulação dos elementos estruturais da comunicação» (Programa DCV, ME:15).

No contexto de uma disciplina de ensino/aprendizagem de desenho, não se poderia usar o desenho como ferramenta para os desenvolver, sem antes propor um outro sem número de exercícios, que permitisse ao aluno explorar, com algum critério, as capacidades expressivas atrás referidas. Ou seja, «analisar obras de arte a partir da decomposição dos seus elementos estruturantes» (Programa DCV, ME:15), e trabalhá-los na prática, isoladamente, através de exercícios, em 7 aulas de 4 tempos de 45' consecutivos parece ser pouco viável e, acima de tudo, muito pouco eficaz no que diz respeito à aprendizagem do desenho. É certo que podem ser usadas inúmeras formas de expressão e técnicas com a mesma finalidade (recortes e colagens, fotografia, pintura, desenho digital, etc.) e, possivelmente, com resultados mais rápidos e produtivos mas, nesse caso, não se estaria a ensinar a aprender a desenhar.

Este módulo – 2 – tem como intenção ser a preparação para os dois módulos seguintes – 3 e 4 – designados como Desenho Básico I e Desenho Básico II que, fomentam, no primeiro: o desenvolvimento de novas propostas criativas a partir da reutilização dos conhecimentos até então adquiridos, através da manipulação técnica dos materiais, dos suportes e dos instrumentos, com vista a um melhor conhecimento do espaço bidimensional; e no segundo: acrescenta-se, o espaço tridimensional (que se refere à ilusão da profundidade no espaço bidimensional sem usar, como recurso, a perspectiva). E aqui, mais uma vez, se o desenho for usado como ferramenta para o desenvolvimento de composições criativas de natureza abstratizante, será usado de uma forma limitada (pelo facto dos módulos que lhe precedem não fornecerem as bases do desenho) e com alguma previsibilidade, através de resultados decepcionantes, como pude verificar em contexto de aula. A estes módulos segue-se o Módulo 5 – Desenho de Representação – que a meu ver, pressupõe, a utilização do mundo visível como referente para a realização de exercícios de observação, e consequentemente de representação. Surpreendentemente, deparei-me na apresentação do módulo, com o facto de este ter seguido de perto «as recomendações e a estrutura propostas pelo programa de Oficina de Artes, do Ensino Secundário Público» (Programa DCV, ME:21), pretendendo com isso que os alunos optassem pelo «desenvolvimento de um projecto artístico consubstanciado numa das áreas propostas (desenho, design gráfico ou fotografia)» (Programa DCV, ME:21). Mais uma vez, naquele que seria o módulo onde parecia existir claramente o lugar específico do desenho (baseado em exercícios de observação), este é confundido

com projecto onde é dada ênfase a fases metodológicas de um processo artístico. O desenho, mais uma vez, ou é visto enquanto fim em si mesmo (objecto artístico) ou é substituído por outras práticas artísticas. No contexto de um parecer que realizei sobre o Programa de DCV, escrevi, a propósito deste assunto:

«(...) realça-se negativamente a pretensão de fomentar a concretização de projectos de natureza artística. Esta, uma vez que não vincula a utilização do desenho, poderá ora criar falsas ilusões de que os alunos estão aptos a assumir o desenho enquanto trabalho artístico, ora abrir a hipótese de não o utilizarem por reconhecerem que lhes falta o conhecimento e o domínio das suas bases impedindo-os de o usar com critério e intencionalidade. Criam-se assim as condições propícias para o abandono do desenho, até como ferramenta, tão necessária ao curso em questão.»⁸

Por entre os objectivos de aprendizagem ligados a projecto, no módulo em questão – 5 –, aparece um que, dizendo respeito à exploração «técnica expressiva e rigorosa do espaço e das formas que o habitam» (Programa DCV, ME:21), parece ser o mais próximo daquilo que pode ser considerado como Desenho de Representação. Mas a duração do módulo (10 aulas de 4 tempos de 45' consecutivos), é demasiado reduzida, mesmo que fossem apenas abordados os problemas que a representação do espaço e das formas contemplam.

Perante esta realidade, que parece ser muito deslocada das necessidades reais que os alunos apresentam, - as da representação -, sobretudo como ferramenta de pensamento e comunicação, ressurgem a questão que lança o mote deste relatório: *Afinal de que Desenho estamos a falar?* Não estaremos num terreno demasiado permeável, entre áreas com matérias específicas, que nada têm que ver com os problemas do desenho? Afinal falamos de Desenho ou Educação Visual? De Desenho ou Projecto? De Desenho ou Design? Destas interrogações, assumindo aquilo que já foi discutido no segundo capítulo – *Afinal de que Desenho estamos a falar?* – resulta directamente aquela de que este capítulo trata: *Como ensinar a aprender a desenhar? Por onde e como começar a ensinar a desenhar?*

Não pretendo a esta questão dar respostas inequívocas, apenas reflectir sobre a pertinência de um ensino do desenho orientado, sustentado pela observação do mundo visível, independentemente da especificidade dos cursos. Ensino que forneça aspectos elementares do desenho que permitam aos alunos, posteriormente,

⁸ ANEXO 2 - Parecer sobre o Programa da disciplina de DCV

desenvolvê-lo com alguma profundidade, de forma mais autónoma, criteriosa e em função das suas necessidades.

Foi com esta certeza que olhei para o programa e tentei articular a abordagem que seria de esperar, para cada módulo, com a que me parecia ser a mais necessária para o contexto em questão: alunos que revelavam interesse em aprender a desenhar e sobretudo necessidade, pelas dificuldades que apresentavam ao tentar desenhar coisas concretas do mundo visível, mesmo que surgissem da própria imaginação. A consciência destas dificuldades foi surgindo de uma forma espontânea, seja a partir de conversas individuais que tive com os alunos do 2º ano do curso de Técnico de Design Gráfico (DG), em que tentavam explicar, com grande frustração, através do desenho, o que estavam a desenvolver em projecto (na disciplina de Design Gráfico com a Professora Raquel Morais); seja no contexto da aula de DCV (com a Professora Joana Araújo), a partir da observação de alguns exercícios que estavam a desenvolver no Módulo 4 – Desenho Básico II. A observação, avaliação diagnóstica, levou-me a tentar encontrar um rumo para abordar com os alunos do 2º ano, o Módulo 5 – Desenho de Representação, e também a pensar qual seria a melhor abordagem a ter com os alunos do 1º ano, no Módulo 2 – Elementos da Comunicação Visual, como prevenção da frustração que se avizinhava e que se fazia já sentir no Módulo I – Teoria do Design e da Comunicação, com o Professor Maximino Fernandes. A este propósito lembro-me de, durante a observação de uma das suas aulas, lhe ter pedido que fizesse um intervalo antecipado para conversarmos relativamente à inquietação que estava a sentir, surgida a partir de um exercício que os alunos estavam a tentar desenvolver e no qual revelaram uma enorme dificuldade, pelo facto de não lhes ter sido fornecida, a meu ver, orientação específica que os ajudasse a concretizar a primeira fase do exercício proposto. O exercício consistia na elaboração de vários desenhos de observação directa, de objectos, com o objectivo de conhecerem melhor a sua forma e função para, posteriormente, prosseguirem para uma outra fase metodológica do projecto que estavam a desenvolver. A necessidade de questionar o professor surgiu não pelo facto de os alunos demonstrarem uma enorme dificuldade na concretização dos desenhos, o que era previsível, mas sim pelo facto de não lhes ter sido impostos limites nem dado orientações que os ajudasse numa fase inicial de contacto com o desenho de representação. As expectativas do professor, quanto à eficácia da proposta de trabalho, foram postas em causa logo no início devido às enormes dificuldades reveladas pelos alunos. Foram também estas circunstâncias que reforçaram a minha convicção relativamente à necessidade de um ensino do desenho baseado na representação do mundo visível.

4. X Lições de Desenho

«(...) deve haver sempre uma lição a dar e uma lição a tirar em cada aula.» (Vieira, 2009:10)⁹

Sendo o exercício do desenho uma prática privilegiada para desenvolver e estimular a percepção visual, apresentam-se neste capítulo lições que, através de uma metodologia baseada na observação e consequente representação, têm na sua base, e como principal objectivo, este aspecto em consideração.

«A percepção só existe se dedicarmos toda a nossa atenção à coisa. E existe em maior grau quanto mais tempo dedicarmos à coisa em exclusivo. Esta exigência é estranha aos tempos que correm. Não é um valor cultivado pela nossa civilização, mas não quer dizer que tenha desaparecido ou esteja perdido. Está adormecido. O exercício do desenho é um acto salvador.» (Vieira, 2009:23)

Neste sentido, outras questões se levantam e dão pertinência a este estudo: quando se deve “acordar” esse valor adormecido, quando se deve estimular a percepção visual, quando se deve usar o desenho como forma de a activar? Como ajudar a aprender a desenhar? Qual o melhor método a utilizar? Estas e outras questões mantêm-se em aberto, mas ajudaram a reflectir e a estruturar as lições apresentadas neste capítulo. Organizam-se numa lógica sequencial e pretendem circunscrever problemas específicos que, na sua implementação, permitem questionar soluções possíveis e acrescentar novos problemas, promovendo, assim, uma aprendizagem faseada, contínua e cumulativa. Referem-se a aspectos elementares do desenho, basilares para o seu ensino/aprendizagem. Deste modo, através de procedimentos que ajudam a ver com mais atenção, a desenhar o que se vê — que requer uma atenção especial sobre o que se vê, isolada do que se sabe sobre o que se vê — definem-se estratégias, exercícios e orientações, que pretendem estimular e isolar o sentido da visão em detrimento dos outros que sabemos, afectar, naturalmente, a percepção visual. Ajudar a ver sem estar a pensar é, numa primeira fase, a premissa que sustenta o conjunto de lições apresentadas neste capítulo.

⁹ VIEIRA, Joaquim Pinto (2009) *As Matérias do Desenho*. (não publicado) «dado que objectivo desta colectânea de textos é deixar junto dos que comigo trabalharam no ensino do desenho um pouco da memória do meu e do seu trabalho»

«XXIV - O que Nós Vemos

O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma seqüestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores.
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.» (Caeiro, 2007:23)

Lição I — Escala de Representação

«Iniciamos um desenho sempre a partir de convenções, de hábitos, de costumes e de rotinas. Então a melhor forma de levar a aprender a desenhar é levar a rever as rotinas e ajudar a avaliar o que elas transportam em si e aquilo que novos processos apresentam de diferente e, depois, de mais eficaz ou conveniente.» (Vieira, 2009: 7)

Os primeiros exercícios, imprescindíveis, para ver e levar a ver os hábitos e rotinas, são os exercícios diagnósticos. Esses podem existir não só no início do ano ou do módulo, como também no início de cada aula, e não devem ser totalmente livres, devem antes servir-nos como mote para introduzir determinada lição com um ou mais objectivos concretos e definidos *a priori*.

O primeiro exercício diagnóstico, e de aprendizagem, realizado no contexto de estágio¹⁰, teve como objectivo confrontá-los com o problema da escala de representação. Não querendo com isto dizer que, a partir do mesmo exercício, não fosse possível abordar outras questões, dar um outro rumo, caminhar numa outra direcção, mas pareceu-me que, quanto mais dispersiva fosse a abordagem, menos eficaz se tornava. Pedir a um aluno para escolher um qualquer objecto e desenhá-lo à vista sem qualquer tipo de orientação ou objectivo em mente, pode tornar-se um exercício completamente inútil. Se existir um fim, este pode ser um passo para conseguir trabalhar num determinado sentido, conferindo também sentido ao exercício seguinte, numa progressão lógica e mais abrangente.

A consciência da escala é uma das primeiras condições básicas para a representação. Conseguir que os alunos preencham o suporte de desenho, seja qual for o seu formato e tamanho, na sua máxima dimensão, é concretizar esta aprendizagem. Para isso, pediu-se aos alunos para desenharem à vista (como exercício diagnóstico), o mesmo qualquer objecto à escolha, do mesmo ponto de vista, em duas folhas de papel do mesmo formato, mas de tamanhos diferentes (A4 e A3). Essa orientação deve implicar, necessariamente, a possibilidade de mudança da escala de representação daquele objecto.

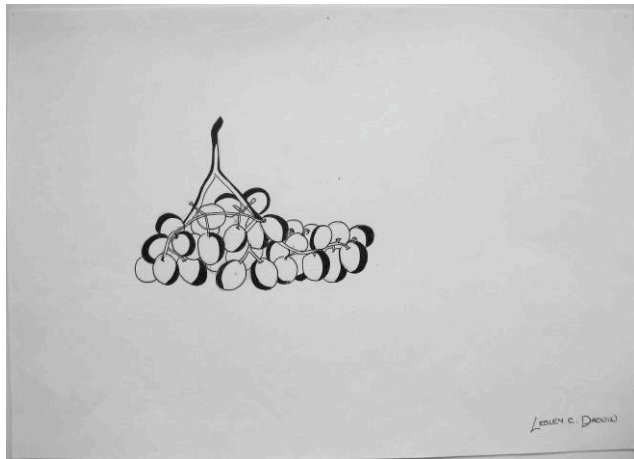
O resultado previsível, à parte da questão que os alunos colocam sobre a pertinência de “fazer o mesmo desenho duas vezes”, permite verificar que,

¹⁰ ANEXO 4 - Primeira aula de DCV — 2º DG — Módulo 5 — Desenho de Representação

independentemente do tamanho do suporte, a escala dos desenhos tende a ser, exactamente a mesma (desenhos 1 e 2). O que revela ser muito útil, pois permite ajudá-los a ver e a avaliar que, segundo apenas este critério, os resultados mostram que a escala não tinha sido um problema (ou uma preocupação) até serem confrontados com a possibilidade de a escala poder passar a ser uma decisão e não consequência do acaso.



1. Aluno F, 2º DG ,Desenho Diagnóstico, A4



2. Aluno F, 2º DG, Desenho Diagnóstico A3

Este exercício diagnóstico permitiu-me introduzir esta primeira lição: só depois de terem domínio sobre a escala de representação, que numa primeira fase consiste em conseguirem ocupar a totalidade do suporte do desenho (passando a escala a ser definida pelos limites da folha de desenho), é que posteriormente poderão não o fazer. Mas apenas em circunstâncias em que a decisão se revele pertinente, tomada com critério e intencionalidade, e não resultado de casualidade e falta de capacidade em dominar esta primeira condição básica da representação. Até porque a decisão sobre a dimensão do suporte e da escala de representação tem implicações várias e diferencia o modo de fazer, seja a nível da quantidade de informação, da duração, da clareza, da nitidez, do detalhe, ou da complexidade do desenho.

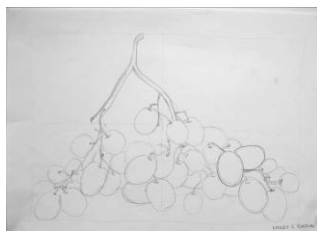
«(...) os estudantes de desenho são curiosamente inconscientes dos limites do papel. Como a sua atenção está dirigida quase exclusivamente para os objectos ou pessoas que estão a desenhar, parece que consideram inexistentes as margens do papel, mais ou menos como o espaço real que rodeia os objectos e que não tem limites.» (Betty Edwards, cit, in Gomez Molina, 2001:336)

Para dar então início ao primeiro passo no sentido da primeira lição, foram dadas orientações e revelados alguns “truques”, procedimentos que ajudam não só a ver com alguma segurança, a medir, a relacionar, como também ajudam no processo de transposição das relações visualizadas para o suporte de desenho, tendo em conta que, o primeiro objectivo (e que iria passar a ser também o primeiro critério de avaliação a partir daquela aula), deveria ser: o preenchimento do suporte e respectivo enquadramento (desenhos 3, 4 e 5).

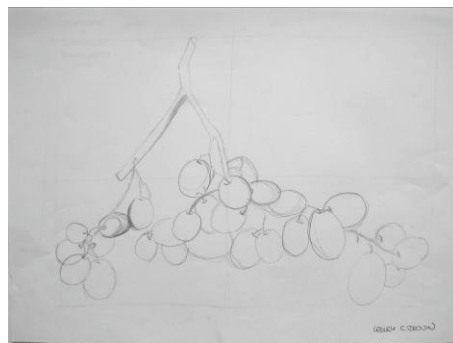
Neste sentido, tendo como base de trabalho esta primeira lição/limitação, não deixavam de estar, os alunos, também condicionados por outras decisões pré-definidas. Indicações que lhes permitia começar a trabalhar sem terem que decidir relativamente à escolha do objecto, ao ponto de vista, à dimensão do suporte, ao instrumento, ao elemento plástico e aos procedimentos¹¹. Se os exercícios resultarem das mesmas orientações e partirem do mesmo tema poderão servir, em aula, como exemplos de respostas que estarão a ir ou não ao encontro das mesmas, o que ajuda a ver, a fazer ver e a avaliar de uma forma mais clara e construtiva, conforme se irá reflectir com mais atenção no capítulo 8 deste relatório.



3. Aluno F, 2º DG, Desenho A5



4. Aluno F, 2º DG, Desenho A4



5. Aluno F, 2º DG, Desenho A3

¹¹ ANEXO 4 - Primeira aula de DCV — 2º DG — Módulo 5 — Desenho de Representação

Lição II — Rectângulo Envolvente

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

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 visual¹² 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 essas 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

¹² Embora considere a Perspectiva como um dos aspectos elementares do ensino/aprendizagem do desenho (onde campo visual é um dos conceitos explorados), esta não é inserida no presente relatório. As razões para essa ausência prende-se não só com o facto de, já ter sido abordada com alguma profundidade no relatório realizado no âmbito da Actividades de Contacto desenvolvida na Escola Artística Soares dos Reis (no 1º ano curricular deste mestrado), como também por não ter sido uma das lições implementadas no contexto de estágio na Escola Árvore. A perspectiva é apenas referida na proposta de programa que desenvolvi para a disciplina de Desenho e Comunicação Visual inserida no Módulo 2 – Representação do Espaço).

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 explicar¹³ 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. Uma medida encontrada de nada serve isolada, esta só serve se for relacionada com uma outra. 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., «o lápis fixá-las-á no papel com muito maior segurança e sem necessidade de “parar para pensar”. Chegará a uma certa altura em que a vista “saberá” que uma distância é igual a outra sem necessidade de perguntas prévias ou comparações posteriores.» (Parramón, 1994:29)

¹³ ANEXO 4 - Primeira aula de DCV – 2º DG - Módulo 5 – Desenho de Representação

Lição III - Reduzir as formas à sua Estrutura

«Ver todo objecto mesmo quando não o estamos a ver na totalidade.» (Vieira, 2009:25)

Reduzir as formas à sua estrutura pressupõe conseguir ver à transparência, ver o que não está à vista, ver para além da superfície dos planos, ou seja «com o objectivo de obter uma construção clara e de controlar os ângulos e proporções da representação, desenham-se também as partes ocultas do objecto.» (Maier, cit. in Gomez Molina, 2001: 203). Qualquer forma por mais complexa que seja, pode ser traduzida através de figuras geométricas simples (cubo, cilindro, esfera), reduzindo-se à sua estrutura mais simples. Para isso, na passagem para o suporte de desenho, usa-se apenas, e ainda, o elemento plástico — linha — através de traçados auxiliares que ajudam a estruturar o desenho. Prescinde-se, nesta abordagem, do trabalho de luz e sombra, e por conseguinte do elemento plástico — mancha. São desenhos designados como desenhos de construção, ou desenhos analíticos, ou até mesmo desenhos de estrutura, onde a diferenciação espacial da representação se obtém através da diferente acentuação das linhas. São exercícios que nos permitem sistematizar, ou seja “ver todo objecto mesmo quando não o estamos a ver na totalidade.”

No ver, imaginam-se linhas que não correspondem só a arestas, contornos, visíveis das formas e/ou do espaço, mas que se sabe existirem para além daquilo que se consegue ver. No desenho essas linhas, que antes de serem transformadas em traços, designam-se como linhas implícitas de estrutura que nos ajudam a organizar, a compreender e a articular melhor aquilo que se vê com aquilo que não se vê. Numa primeira fase, antes de conseguirmos ver os contornos da/s forma/s no desenho, deveremos ver apenas traços auxiliares, orientadores que se resumem a linhas horizontais e verticais e que se referem a distâncias, relações, onde são encontrados pontos específicos que nos servem de referência. «O carácter de qualquer forma é revelado por uma consciencialização da relação da sua altura com a sua largura, da disposição no espaço dos pontos críticos de alteração do seu contorno» (Sausmarez, 1979:73). Neste sentido, em contexto de aula, costumo propor uma abordagem que vai ao encontro da ideia de “desenhar o objecto sem desenhar os seus contornos”. O objectivo é, mais uma vez, treinar o olhar, é medir, é relacionar onde «la espontaneidad de la expresión del dibujo se subordina a la elaboración lógica y consecuente de la representación del objeto» (Maier, 1982:11).

Lição IV — A Cor na Representação – Que cor vejo daqui?

«95. No meu quarto, estou rodeado de objectos com cores diferentes. É fácil dizer qual é a sua cor. Mas se me perguntassem que cor vejo daqui, digamos, neste ponto da minha mesa, não poderia responder; esse ponto está esbranquiçado (porque a mesa castanha é aqui iluminada pela parede clara); em qualquer caso, é muito mais clara do que o resto da mesa, mas, entre um número de amostras de cor, não seria capaz de escolher uma cor com a mesma coloração que esta área da mesa.

96. Porque a mim - ou a todos - parece, daí não se concluir que assim seja. Por conseguinte: lá porque esta mesa a todos parece castanha, não se conclui que seja castanha. Mas que quer dizer, “ao fim ao cabo, esta mesa não é castanha”? – concluir-se-á, então, que, por ela nos parecer castanha, é castanha?» (Wittgenstein, 1977:73)

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 este capítulo: Que cor vejo daqui?

Deste modo compreende-se a importância em abordar a cor no desenho de representação, já que é também um elemento perceptível da realidade. Através do desenho é assim possível «construir uma percepção do real mais de acordo com a experiência empírica, enriquecida e reflectida na prática. Representando já não um cromatismo tipificado, mas reflectindo a complexidade das particularidades cromáticas e as suas variações em função das propriedades dos materiais(...)»¹⁴

Para isso, numa fase inicial, o lápis de cor enquanto instrumento, e as formas naturais (folhas, frutos, flores, vegetais) enquanto temas, revelam ser uma combinação muito eficaz para abordar a cor de uma forma sistemática e orientada. A

¹⁴ ANTÃO, Natacha, “Alguma linhas de cor” - apresentação oral do projecto de estudo de doutoramento. “Investigar em Desenho”, FBAUP, 21 de Outubro de 2009.

escolha da análise da cor a partir das formas naturais, advém do facto da sua presença ser muito evidente e muitas vezes saturada, o que ajuda a 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”. Já que «a representação do real e a sua percepção está condicionada pelas representações culturais da cor: o céu é azul, mesmo que naquele dia esteja cor de chumbo... Pois parece mais fácil pegar no lápis azul da caixa de 12 da Stabilo e colorir de azul as nuvens, do que procurar entender que cor é aquela... que é a cor do céu»¹⁵.

Lidar com a cor no desenho, a partir da observação, pode ajudar a desmontar preconceitos, a questionar representações e a abrir os olhos para uma experiência complexa e individual, já que:

«Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.» (Caeiro, 2008:3)

¹⁵ ANTÃO, Natacha, “Alguma linhas de cor” - apresentação oral do projecto de estudo de doutoramento. “Investigar em Desenho”, FBAUP, 21 de Outubro de 2009.

Lição V — Modos do desenho

«Designamos “modos do desenho” à atitude que nos envolve ou condiciona no acto gráfico. (...) A especificidade do acto gráfico deve ser encontrada pelo autor e os modos são as condicionantes para que se consiga conquistar a verdadeira liberdade expressiva.» (Vieira, 2009:34, 36)

A necessidade de designar, de sistematizar, de definir características específicas para diferentes atitudes, acções, surge como forma de conseguir levar os alunos à produção de certos desenhos. Estas atitudes, designadas por “modos do desenho” — esquisso, detalhe, contorno e esboço —, permitem tornar claro que se pode desenhar de diversas maneiras e com diferentes atitudes, e a tomar consciência do papel que podem ter sobre a própria expressão, «(...) correspondem de facto a verbos, a acções: sensibilizar — esquisso; explorar — esboço; conter — contorno; compreender — detalhe.» (Vieira, 2009:34). Permitem treinar a percepção específica do espaço e da forma, experimentar as possibilidades plásticas e expressivas do registo gráfico, variar de instrumentos, utilizar cor e adquirir uma destreza manual intencionada.

Os modos de desenho são opostos e complementares entre si, numa primeira fase do ensino/aprendizagem, a abordagem aos modos/atitudes deve ser feita separadamente, de forma a ser possível falar e tornar claras as características específicas de cada um. No entanto, numa fase posterior, poder-se-á explorar as possibilidades expressivas¹⁶ e compositivas do cruzamento, articulação, sobreposição, num mesmo desenho, dos diferentes modos. “Entrar” nos diferentes modos, pressupõe, necessariamente, “entrar” também na especificidade dos elementos plásticos do desenho — linha e mancha¹⁷ — permitindo desta forma, explorar, experimentar e conhecer também as suas características. Sendo assim, apresento de seguida alguns aspectos que caracterizam os diferentes modos do desenho:

¹⁶ ANEXO 3 – Proposta de Programa da disciplina de DCV: Módulo 4 — Os Modos do Desenho 2 – Outras possibilidades expressivas.

¹⁷ «Os elementos plásticos são, pois, a linha e a mancha. Há quem considere que o ponto seria o elemento plástico básico. Eu julgo que nem sequer existe. Um sinal feito como uma caneta ou um marcador grosso o que chamaríamos fazer um ponto produzirá uma pequena mancha com características muito semelhantes se procedermos à sua ampliação. No entanto um deles é muito pequeno e o outro é muito maior ou mais visível. Nos dois casos o gesto que lhes deu origem foi o mesmo. Um gesto tenso, não direccionado, concentrado. Se realizarmos esse mesmo gesto tendo na mão um pincel o que se produzirá todos os dias é uma mancha. Então pergunta-se o que é próprio do ponto que não seja da mancha? (...) Então pode-se afirmar que todo o universo infinito de desenhos se realiza só com dois elementos que correspondem a duas formas distintas de conceber a ocupação do espaço gráfico e da natureza dos gestos.» (Vieira, 2009:42)

— Modo Esboço¹⁸

«O esboço nunca está concluído ou pode estar em qualquer altura» (Vieira, 2009:37).

Explorar é o verbo que melhor serve para caracterizar o modo esboço, mas, usamos também outras palavras, expressões que nos servem para clarificar, a ajudar a “entrar” e a conseguir que, um desenho realizado “dentro” deste modo, tenha aspectos particulares que o caracterizam: inacabado, nebuloso, indefinido, suspenso, vago. Esboço é um modo que «prepara as coisas, que organiza o que vejo e o que penso, onde se avança sempre numa interminável sucessão de experiências alargando o campo do conhecimento» (Vieira, 2009:37), onde é preciso saber parar. Parar é decidir quando acabar podendo o desenho ficar intencionalmente em aberto, suspenso. O esboço resume, revela e explora, colocando-nos perante o desconhecido, «esboçamos porque não sabemos bem, o que fazer nem como fazer. O Desenho é o local e o tempo da experiência do exercício da representação como acção e resultado. Prepara a abordagem das ideias e prepara o contacto com as formas e o espaço» (Vieira, 2009:37). O processo de um desenho de esboço é muito aberto, ou seja, permite a utilização de diversos instrumentos, técnicas, media, suportes, etc. Tanto se pode iniciar com linha como com mancha e pode dar origem a resultados muito diversificados. Passam a poder ser feitas diferentes abordagens no que diz respeito ao processo como se inicia um desenho: escolher um ou ambos os elemento plásticos — linha e mancha —; escolher um ou mais instrumentos e técnicas; escolher o suporte que mais se ajusta às decisões anteriores; escolher dentro do tema o que se pretende captar: a cor, a textura, a estrutura, a superfície, a luz, a sombra, o brilho, os reflexos, as transparências, o movimento. Escolhas que podem permitir uma abordagem mais livre ou controlada. Pode desaparecer o controlo directo da forma através das linhas de estrutura, para se introduzir a interacção da luz e sombra que permite sensibilizar e enriquecer o sentido dos valores tonais; pode-se começar um

¹⁸ «O **modo esboço**: é um regime gráfico de duração média, o que favorece o aumento da escala da imagem, e esta caracteriza-se por um alto índice de representações do geral e de representações do particular. A imagem é elaborada num registo gráfico pausado, de gestualidade ritmada, e deambulatória, de conteúdo plástico plural, combinado em proporção relativa constante em toda a área da imagem. O esboço implica uma disposição cognitiva de análise e investigação de hipóteses visuais, de ajustamento perceptivo ao processamento de princípios de semelhança morfológica e/ou luminica. (...) o esboço pode ser realizado em linha, mancha ou numa combinação de ambos os elementos plásticos.» (Vaz, 2003:41)

desenho directamente com mancha, onde os limites das formas são difusos e apenas se apercebem pela diferença de tonalidade. A temática pode ser muito variada, desde objectos pequenos a paisagens naturais. O esboço permite uma abordagem mais espontânea, intuitiva e dão origem a resultados que mostram possibilidades expressivas muito diversificadas e marcados por uma interpretação e expressão pessoal.

— Modo Contorno¹⁹

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

“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

¹⁹ «O **modo contorno**: é um modo de desenho executado exclusivamente por linha. É um regime gráfico de duração média. As imagens realizadas em modo de contorno caracterizam-se por um elevado índice de representações do particular e um baixo índice de representações do geral, num registo gráfico de elementos plásticos justapostos, de adição de configurações, desenvolvida a partir de um ou vários locais da área da imagem, numa gestualidade contida, tensa e constante, de ritmo contínuo. O contorno implica uma predisposição cognitiva de ajustamentos perceptivo ao processamento de princípios de semelhança morfológica, incidindo na percepção e representação de aspectos locais do objecto de percepção. É o único modo em que a recolha de informação não se processa do geral para o particular, e em que o acto perceptivo visual é dirigido do particular, ainda que com deliberações essenciais para o geral. Sendo, por esse motivo, um modo de desenho de correspondência isomórfica entre a realidade percebida e a representação gráfica, não se faz por um registo gráfico de ensaio de hipótese e correcção.» (Vaz, 2003:41)

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 cruces sobre eles, já que não posso fazer mais nada. Se se desenha mal uma perna, tem que se aguentar isso até ao fim.» (Hockney, 1977:19)

— Modo Esquisso²⁰

«O esquisso é o resultado de uma observação já feita, de um saber já conquistado.» (Vieira, 2009:38)

Sensibilizar, captar o que é essencial, sem se esperar por informação detalhada e precisa, é aquilo que melhor caracteriza o modo esquisso.

«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. (...) O esquisso é feito sempre em regime de grande tensão de forte empenhamento psicológico e grande empatia. Nunca sabemos como se faz bem um esquisso nem como irá ser.» (Vieira, 2009:38).

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

²⁰ «O **modo esquisso**: é um regime gráfico rápido, no qual, tendencialmente, a duração de tempo de execução é curta, e a escala da imagem é reduzida. A imagem é elaborada num registo gráfico expedito, sintético, de gestualidade arritmica, e de conteúdo plástico reduzido e elementar, com elevado índice de representações do geral. O esquisso implica uma disposição perceptiva e cognitiva de simplificação e resumo, de processamento de dados visuais da percepção geral da forma e do espaço, em decisões e gestos tão imediatos, seguros e económicos quanto possível, sendo por isso um modo de desenho em que a correspondência isomórfica entre a realidade percebida e a representação gráfica, não se faz por um registo gráfico de ensaio de hipótese e correcção.» (Vaz, 2003:41)

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. O esquisso faz-se utilizando os meios mais reduzidos e espera-se que seja claro, simples e rigoroso.

— Modo Detalhe²¹

«O desenho de detalhe do natural ou dos objectos (...) é o desenho do que se vê e do que se conhece e não vê. É sempre explícito.» (Vieira, 2009:38)

Compreender é acção que melhor caracteriza o modo detalhe. Sendo este o modo usado para conhecer bem o objecto que se quer representar, é o que revela maior conhecimento da forma, cada momento do objecto é pormenorizado. Todos os desenhos são elaborados a partir do geral para o particular e «pode iniciar-se por um esquisso, por um esboço espontâneo ou por um esboço que nos garanta o controle dos valores relacionais da imagem do objecto.» (Vieira, 2009:38). São assumidos, numa fase posterior, procedimentos diagramáticos estruturais, axiais e reguladores, já abordados nas I, II e III lições. «Um detalhe só pode avançar por certezas e tudo se desenvolve cumulativamente.» (Vieira, 2009:38). Tendo em conta estas características, poderá dizer-se que este modo detalhe concentra, articula e consolida as aprendizagens adquiridas anteriormente.

De modo a ilustrar o desenho de detalhe partilho a experiência pessoal de um amigo, artista/desenhador e também assistente de Desenho na FAUP:

«O desenho de detalhe é um desenho de resistência, maturidade, e contenção. Constrói-se aos poucos, levemente, com muita paciência. Primeiro, ter a certeza que tudo está bem medido, que as coordenadas estão certas. Depois começar a manchar muito suavemente, o desenho todo, pelos tons mais claros e sem pressa de chegar ao preto. Quando se

²¹ «O **modo detalhe**: corresponde a um regime gráfico de duração longa, originando imagens caracterizadas por um elevado índice de representações do geral, e de representações do particular e em várias etapas de duração média, de acerto de decisões e hipóteses, executado numa gestualidade pausada e de manualidade precisa. O detalhe implica uma disposição cognitiva de análise rigorosa e minuciosa, num desempenho perceptivo de observação controlada, ordenada e rectificativa, favorável à premeditação da acção, e à discriminação dos elementos plásticos e de índices de representação gráfica.» (Vaz, 2003:42)

chega ao preto mais saturado, o desenho está geralmente terminado, podendo ou não haver necessidade de abrir alguns brancos, que o processo manual do desenho, o arrastar da mão sobre a folha, poderá ter sujado. Quando se faz um detalhe de dimensões iguais ou superiores ao A3, e o tema é formalmente muito complexo, podem-se demorar dias, semanas. Sobretudo quando desenhamos ao ar livre. A luz muda, tem de se parar para recomeçar no dia seguinte à mesma hora. O desenho de detalhe obriga-nos a reflectir sobre os nossos próprios limites, e fica sempre aquém de uma imagem idealizada. A beleza de um desenho de detalhe está na evidência do esforço e da persistência do desenhador em perseguir essa imagem, mais do que na imagem em si ou daquilo que ela representa.»²²

²² MENDES, Marco (2010) – escrito espontâneo e pessoal a propósito de uma conversa em torno do modo detalhe.

5. Obstáculos encontrados na implementação das lições:

A discussão de estratégias e metodologias de ensino, sejam de Desenho ou de outra disciplina ou matéria, não se extingue no momento em que se define uma metodologia e as suas linhas de implementação. Uma abordagem completa sobre o tema que se aborda neste relatório deve considerar necessariamente uma reflexão sobre as condicionantes expectáveis no seu processo de implementação. Alguns obstáculos podem ser vistos como recorrentes e generalistas, independentemente da disciplina, outros são vistos como obstáculos encontrados, dentro da especificidade das diferentes disciplinas da área artística. Obstáculos que se prendem, por exemplo, com as expectativas criadas tanto pelos professores como pelos alunos no que diz respeito ao que esperam encontrar enquanto ambiente de aula, ou ao que esperam fazer durante as mesmas. Dificuldades que se prendem com a atenção, a disciplina, a comunicação, fundamentais para se conseguir desenvolver um trabalho sério e construtivo. Cada ponto deste capítulo será iniciado com um texto de apresentação das diferentes problemáticas, que mais do que respostas ou conclusões levantam questões, que serão desenvolvidas no seguimento de cada um dos textos introdutórios. Perante cada obstáculo salientado propõe-se uma reflexão em torno da postura que se pretende que um professor possa assumir e que consiste na ideia já referida no preâmbulo — “dizer sim ao não”²³.

5.1. Expectativas criadas...

...Pelo professor em relação à aula que foi preparada com dedicação, com cuidado, com rigor, com prazer, porque cada aula é um desafio a que se propõe.

...Ainda pelo professor em relação à reacção dos alunos face à aula que foi minuciosamente planeada mas que, efectivamente, não existe enquanto não for posta em prática, enquanto não for experimentada naquele contexto específico, pois depende, incontornavelmente, do confronto com os alunos.

Expectativas. É tão fácil criar expectativas como não as ter. Ou porque se acredita que é possível, ou porque já não se acredita ser possível... ou porque surge um pequeno

²³ RODRIGUES, Lia, retirado de uma conversa pessoal com a coreógrafa depois da apresentação de um dos espectáculos “Pororoca” da sua companhia de dança, dia 14 de Abril de 2010 no Auditório de Serralves.

motivo que nos faz voltar a acreditar ou, também por um pequeno motivo, deixamos rapidamente de acreditar ser possível... é possível? É possível conseguir criar momentos conjuntos de partilha, de descoberta, de trabalho em torno daquilo que acreditamos profundamente, convictamente, ser importante e imprescindível para a formação dos alunos? Será possível conseguir isso com todos? Porque não conseguimos chegar, motivar com a nossa motivação, com a nossa vontade de partilhar, a todos de igual modo? Porque é que há dias em que nos sentimos definhar, por só nos conseguirmos alimentar das frustrações, ignorando por completo as coisas boas e que, de facto, resultaram? Porque é que há dias em que nos alimentamos apenas das coisas boas, que resultaram, e conseguimos ignorar as que, por norma, nos frustram? Ignoramos, tanto umas como outras, consciente ou inconscientemente? Será um mecanismo de defesa? Será possível sairmos de bem connosco próprios de uma aula onde existem sempre contrariedades, ritmos diferentes, vontades diferentes, motivações diferentes, circunstâncias diferentes, contextos diferentes, históricos diferentes, indivíduos e suas idiossincrasias? O que dizemos para nós próprios nestas circunstâncias? Conformamo-nos porque é uma realidade? Porque não é possível chegar a todos da mesma maneira? É um facto? Desistimos de tentar trabalhar com quem faz questão de arranjar argumentos para não o fazer? Porque nos fazem perder o bom senso e fazer perceber que, de facto, é um facto... nem toda a gente está ali para o mesmo, e muito menos com a consciência do sentido que faz estar ali. Alimentamo-nos de quê? Do desafio que será preparar a próxima aula, pensando que desta vez é que vai ser? Desta vez não vai falhar: se pediram para fazer um determinado trabalho e comprometeram-se a trazer determinado material, estarão à partida motivados para... mas, passa uma semana entre uma aula e outra, diluem-se as vontades, perde-se o sentido e a razão da motivação, volta-se à estaca zero: sem o material que se comprometeram a trazer, sem vontade de o fazer e a chegarem com meia hora de atraso àquela aula que eu pensava.... agora é que vai ser!... não há coração que aguentar tamanho desapontamento. A aula real nunca corresponde à aula imaginada, expectada. Uma sensação de desalento domina-nos de imediato, alimentada pelas expectativas defraudadas, logo no início da aula, logo no início do início da aula que de expectativas foi alimentada...

...e, ainda por cima, está sol lá fora! Muito provavelmente preferiríamos todos lá estar, lá fora, em detrimento desta aula, preparada em função das expectativas criadas por ambas as partes, e agora? Hoje penso... poderíamos efectivamente ter ido lá para fora mas, como não estava planeado, não fomos capazes de alterar os planos e tirar partido dessas contrariedades que tanto nos desassossegam... a nós professores.

Criam-se também expectativas...

...Na eficácia de uma nova configuração da sala.

...Na disponibilidade e motivação dos alunos para se envolver nesta mudança.

Expectativas defraudadas, logo no início do início da aula quando estusiasticamente pedimos colaboração nesta mudança e recebemos de volta uma resposta “não é preciso, estamos bem assim!”. Não é preciso? Como não, se ainda não sabem o motivo da nova configuração? Porquê resistir de imediato à mudança? É tão frequente este resistir, não é? Quantas vezes nos deparamos com este resistir à mudança, no entanto também é frequente haver resistência à repetição. “Outra vez a mesma coisa?”. Mudar por mudar não faz sentido, repetir por repetir também não. Como fazer ver que tanto a mudança como a repetição, em doses quanto baste, são profícuas? Não resistam, dêem-nos oportunidade de experimentar. Temos que saber resistir à resistência e continuar a acreditar que sim, que é profícua a mudança e a repetição. Repetir é dar uma nova oportunidade, permitir que algo sedimente. Mudar é quebrar a rotina. É saber adequarmo-nos ao contexto específico que encontramos.

...Generalidades com as quais, provavelmente, qualquer professor se identifica. Por mais que sejam partilhados, estes episódios, estão longe de ajudar, não há receitas, nem respostas, nem soluções, por mais que achemos que estamos preparados para qualquer eventualidade, nunca estamos na realidade preparados, há sempre algo que surge de novo, que nos escapa, que nos surpreende e que está para além da nossa capacidade de reagir ou agir eficazmente. Nunca estamos perante a mesma realidade...cada grupo é um grupo que reage de maneira diferente em cada aula, na mesma ou em outra disciplina. Tudo influencia. Se está chuva ou se está sol, se trazemos as emoções à flor da pele por esta ou outra razão, se estamos atrás ou à frente, se estamos ao lado de a, b ou c, se é de manhã ou de tarde, se temos fome ou se comemos de mais, se temos frio ou calor, se dormimos de menos ou até de mais... Poucas vezes nos acontece, mas não deixa de acontecer, em doses quanto baste: o desalento que bate à porta e que nos dá vontade de desistir... não?

...a verdade é que saímos, mas voltamos com vontade de ficar, pelo desafio que é ficar... e acreditar que agora é que é! ²⁴

Este conjunto de questões e pensamentos foram despoletados por situações muito concretas, em contexto de aula, aquando da tentativa de implementação do meu

²⁴ BARREIRA, Sofia (2010) escrito no contexto da unidade curricular Seminário.

ponto de vista sobre o ensino/aprendizagem do desenho. As expectativas, enquanto obstáculos, são aqui salientadas pelo facto de serem aspectos incontornáveis e incontroláveis, não só quando nos confrontamos pela primeira vez com um grupo de alunos, que naturalmente, não conhecemos em circunstâncias de aula, como também pelas expectativas que criamos sempre em relação ao efeito que cada nova lição possa surtir.

Numa primeira aula, em que parte corresponde a uma avaliação diagnóstica, ficamos com dados que nos permitem à partida perceber também as expectativas criadas por aquele grupo específico de alunos em relação às aulas. Mas, nem sempre a motivação demonstrada, tanto no questionário diagnóstico²⁵ como também verbalmente, correspondem verdadeiramente a uma predisposição séria de envolvimento com a disciplina. Ou seja, esperam aprender, mas esperam já à partida, que esse processo seja fácil e que não implique muito esforço e concentração, que são dois aspectos essenciais para quem se quer colocar numa posição de aprendizagem do desenho. As expectativas são, deste modo, defraudadas porque, assim como esperamos esse esforço por parte dos alunos que mostram um natural interesse em aprender a desenhar, os alunos, salvo excepções, também vêm as suas expectativas defraudadas, pois esperam sempre que nestas disciplinas se faça o que se gosta ou o que já se pensa saber fazer. Reagem contraproducentemente à novidade, ao que não sabem, e que implica sempre uma disponibilidade para aprender, como também ao que já acham saber, e que tem que ver, por exemplo, com situações em que a repetição, enquanto estratégia de ensino, revela ser importante.

Estes são também dois aspectos fundamentais: mudança e repetição. Por mudança refiro-me à necessidade de introduzir novos processos que, naturalmente, ajudam os alunos a confrontarem-se com hábitos, costumes e rotinas sempre que dão início a um desenho. Processos que, ao contrariar tendências naturais, são muito difíceis de implementar. Implicam um enorme esforço tanto por parte dos alunos como por parte dos professores e, de facto, só através da persistência, da repetição, e da renovação constante de estratégias de ensino é que se conseguem começar a dar pequenos passos construtivos. Por repetição refiro-me a tornar a fazer, o que pressupõe, necessariamente, um voltar a reflectir, um recomeçar, com outros olhos e outra atitude. Repetir é assim dar uma nova oportunidade, permitir que algo sedimente.

²⁵ ANEXO 6 — Questionários — 1º DG — Diagnóstico

Todas as lições, expostas no capítulo anterior, de uma maneira ou de outra, foram de difícil implementação pois obrigavam a ver «daquela maneira especial que o desenho exige» (Edwards, 2000:101). Ver de uma maneira especial contraria o ver de forma convencional, que é um dos aspectos que mais me tem interessado trabalhar, e que, é revelado não só através da reflexão sobre o ensino/ aprendizagem do desenho, como também na direcção que, eu e o professor José António Cunha²⁶, tomamos nas lições preparadas para PPA:

«Reforçamos a ideia de que: está tudo lá (no mundo visível), sem pré manipulação dos elementos que o compõem, importante é a forma como o olhamos e a necessidade de fazer escolhas segundo determinados critérios. Olhar, escolher, enquadrar, só depois registar. Esta atenção e critério de escolha tem que ver com aquilo que entendemos ser, também, fundamental no desenho de representação. É nesta construção de um olhar subjectivo sobre a realidade envolvente, partindo de questões objectivas, e que têm que ver com um acompanhar dos interesses dos diferentes programas das disciplinas, que está o centro da nossa atenção»²⁷.

Através de diferentes estratégias, de diferentes registos, de diferentes acções, de diferentes formas de fazer, tanto em contexto formal como não formal de ensino, tentamos desmontar preconceitos, construir caminhos com sentido, ver e ajudar a ver de uma forma “especial” tendo em conta que: «o que nenhum olho humano pode captar, nenhum lápis, pincel ou pena pode fixar, a tua câmara capta sem saber de que se trata e fixa com a indiferença escrupulosa de uma máquina» (Bresson, 2000:34).

²⁶ Professor da disciplina de PPA e coordenador do curso de Animação 2D/3D

²⁷ ANEXO 8 — Relatório das primeiras semanas de estágio — PPA

5.2. Condicionamento vs liberdade

Pois é, vivemos sempre nesta angústia. Numa posição em que simultaneamente nos questionamos se devemos manter uma postura firme, de líder, e porque não um pouco autoritária (às vezes contra-natura), porque achamos que naquele preciso momento é mesmo necessária, ou se não, porque não conseguimos deixar de sentir o coração despedaçado quando no mesmo segundo pensamos: é mesmo necessária esta postura? Sem deixar de acreditar que sim... sim é necessária, mesmo quando ouvimos em surdina um aluno dizer: “assim não tem piada, não nos sentimos à vontade para falar!”. Às vezes também é preciso ensinar a saber ouvir, e ensinar a falar apenas quando o assunto tem, por mais ínfima que seja, uma qualquer relação com o assunto em questão, seja ela uma dúvida ou apenas uma associação de ideias, vinda do professor, do aluno ou de um colega, eventualmente, com graça ou sem ela. Seja numa aula teórica e/ou prática, acredito em limites, e insisto em tentar criar um ambiente de trabalho dentro da sala ou fora dela (quando se proporciona), mudando o hábito de associar as aulas ligadas às artes visuais ao caos, a uma dimensão lúdica, à liberdade de expressão onde reclamam o bem estar (seja lá o que isso for). É necessário implementar um ambiente de trabalho, de atenção, de concentração e é desejável que os alunos, a seu tempo, aprendam a ser mais autónomos no pensar, no agir, no fazer, mesmo quando sujeitos a limites e orientações muito precisas, onde não há grande margem de manobra. Margem essa que ainda permite ao aluno tomar decisões. Decisões em função de um exercício proposto que é um ponto de partida com objectivos implícitos ou claramente explícitos. Liberdade de escolha? O menos possível no início. Que início? Ou será um recomeço? Início de um ano lectivo, início de um ciclo, independentemente dos vários inícios ou recomeços, é sempre um início de qualquer coisa, por mais que se assemelhe a um fim, fim do ano lectivo, fim de um ciclo mas que antecede sempre um outro, seja ele a nível de ensino ou profissional. Nunca sabemos como estão no início, nem sabemos se estão preparados para o próximo início ou recomeço. Recomeço, visto como uma oportunidade de voltar a fazer, ver com outros olhos e fazer com outra atitude. Seja ele um início para alguns ou um recomeço para outros para nós é sempre um recomeço, cada aula é um recomeço visto com outros olhos e sentido de maneira diferente. Em cada aula há também vários recomeços. Por mais que a aula esteja planeada, há sempre um comentário ou outro a que não somos indiferentes e que nos faz repensar o rumo, previamente planeado, da aula.

A incredulidade deixa-nos sem poder de reacção. O que fazer quando numa aula de desenho, um aluno nos diz “pensei que estava num espaço de liberdade criativa” como argumento para justificar o que estava a fazer, que estava longe de ser o que era suposto ser. Espaço de liberdade? Liberdade em relação a quê? O que te aprisiona? A que te referes? Se só queres fazer o que já sabes fazer, o que estás aqui a fazer? O que estou eu aqui a fazer?

A propósito desse mesmo comentário escrevi no quadro: “Espaço de liberdade criativa - 20 minutos”²⁸, os únicos condicionamentos eram o tempo e o suporte (folha de papel A4).

Logo se seguiram um sem número de perguntas, posso fazer isto? E aquilo? Com este ou aquele material? Ou suspiravam dizendo: não sei o que fazer... não tenho ideia nenhuma! De repente fica um silêncio animado, estão de facto a fazer, descontraidamente, o que lhes vem à cabeça. Literalmente o que lhes vem à cabeça. Várias justificações surgiram: “foi a primeira coisa em que pensei”, “a primeira imagem que me ocorreu”, “desenhei sem pensar em nenhum tema”, “desenhei porque gosto de desenhar isto” (sejam lá cartoons; desenhos animados; flores e joaninhas; casinhas e casotas e mais cães; a mãe e o pai, o sol e a casa; elementos arquitectónicos, sejam eles pontes ou casas em perspectiva acelerada; bonecas e ursinhos; palhaços coloridos) ou até porque “quis expressar os meus sentimentos” (tentativa de representação de uma cara triste, claro está: com a lágrima no canto do olho). Alguns desenharam o que estava à frente justificando que gostavam de desenho de observação. Estes são a minoria das minorias (2 em 24), são os que encontram motivação nas aulas que tenho vindo a dirigir/liderar. O desenho de observação exige uma grande concentração e ajuda a cada passo, contraria um fazer viciado e estereotipado e que por norma tem origem nas imagens da mente que por sua vez têm origens tão variadas como por exemplo a memória relativa dos desenhos que faziam na infância. É muito difícil...

É muito difícil criar hábitos de trabalho que contrariem esta tendência instalada de que o desenho serve para se exprimirem, logo não deve dar trabalho e se o der, tem que ser com prazer, cansativo mas prazenteiro ou então deve servir para se libertarem de tristezas. Não posso avaliar o que lhes vai na mente, seria muito perigoso, mas posso antes proporcionar um espaço em que os obriga a passar por experiências que de outra maneira, que por iniciativa própria, não passariam. E tentar, desta forma, tornar claro que o processo como se desenha é que determina o desenho. Condicionamentos? Sim, o máximo possível. Propostas muito dirigidas e orientadas

²⁸ ANEXO 6 — Questionários — 1º DG — “Espaço de Liberdade Criativa – 20 minutos” – desenhos e questionário

que mostrem claramente que o desenho de observação ajuda a activar a percepção visual. Como diz Betty Edwards «O que impede que uma pessoa veja as coisas com suficiente clareza para poder desenhá-las? O hemisfério esquerdo não tem paciência para percepção tão detalhada e, com efeito diz: Estou-te a dizer que se trata de uma cadeira. Não preciso saber mais. A bem da verdade, nem precisas olhar; eu possuo um símbolo pré-fabricado: Aqui está. Não me aborreças com essa coisa de olhar. E de onde provêm esses símbolos? Dos anos de desenho infantil, no decorrer dos quais desenvolvemos um sistema de símbolos. O sistema de símbolos incorpora-se na memória, e eles estão prontos a serem evocados (...) Os alunos adultos que começam a aprender a desenhar geralmente não vêem o que têm diante dos olhos – ou seja não percebem as coisas daquela maneira especial que o desenho exige. Anotam o que têm diante de si e rapidamente traduzem a percepção em símbolos, basicamente fundamentados nos sistema de símbolos que desenvolveram na infância e no que sabem sobre o objecto percebido» (Edwards, 2000:101).

Mas... mesmo que sejamos claros nas nossas intenções quanto a determinado exercício sugerido, é muito difícil fazer com que entrem no modo x ou y, porque é mais fácil não fazer nada do que fazer o esforço de fazer. Aquele fazer que contraria a tendência natural de fazer o que já se pensa saber fazer e que se gosta de fazer, sem grande critério e sem nenhum domínio das matérias do desenho, das bases do desenho.

É muito difícil... porque rapidamente fica instalado o caos... porque enquanto se acompanha individualmente, passo a passo um aluno, os outros esperam dizendo “já fiz, está bem?” (quando está muito longe de o estar e muito longe de ser o que se pediu) ou “não percebo, não consigo” porque é mais fácil esperar pela a ajuda do professor do que tentar fazer sozinho. O que fazer? Talvez conformarmo-nos com o facto de que é um processo muito lento... (é um facto), doloroso e até cansativo, mas necessário... (é um facto).

Insistir ou desistir de acreditar que é este o caminho para o ensinar a aprender a desenhar? Desenhar por desenhar, desenhar sem pensar... não no espaço destinado à aprendizagem do desenho... talvez em simultâneo ou depois, mais tarde, no fim dos vários inícios e recomeços quanto tiverem algo mais na bagagem que lhes permita sentir que as coisas fluem naturalmente, sem pensar e sem terem, necessariamente, que olhar.²⁹

²⁹ BARREIRA, Sofia (2010) escrito no contexto da unidade curricular Seminário

Em contexto de aula, como reacção a um registo fotográfico que fiz de um desenho de um aluno, surgiu o comentário: “professora, esse desenho tem direitos de autor!”. Comentário feito em tom jocoso, mas que me serviu na altura e me serve agora para abordar e esclarecer uma questão fundamental, e que diz respeito à importância e necessidade de existir, numa primeira fase de ensino do desenho, aspectos que são na sua maioria, determinados pelo professor. «Nós (...) ensinamos em regime de Alta Tensão e os alunos aprendem em regime de Baixa Tensão» (Vieira, 2005:11)³⁰, o que faz do professor autor de grande parte dos desenhos produzidos pelos alunos. O comentário é revelador não só dessa falta de consciência, como também resultado da confusão que frequentemente se faz entre aquilo que é do âmbito do Desenho e o que é do âmbito específico do seu ensino/aprendizagem. Deste modo, a percentagem que diz respeito à autoria do aluno é muito reduzida. Isto porque grande parte das decisões tomadas, quando se propõe um determinado exercício, são do professor. E é segundo essas decisões que um aluno resolve o desenho de determinada maneira, ou seja, de uma modo muito condicionado e muito dirigido:

«(...) a parte mais considerável do que é o Desenho, como Imagem e Representação, é “feito” pelo docente. Escolhe o tema, escolhe o motivo, escolhe o formato, escolhe o modo, escolhe o tempo. Cinco condicionantes e a partir daí o estudante “faz” a parte “complementar” do desenho. Os estudantes pensam normalmente que são os autores do desenho, mas isso não é verdade. São realmente os executores do processo gráfico que foi determinado. São os intérpretes duma partitura.» (Vieira, 2004:11)³¹

Partilhar esta noção com os alunos permite não só começar a dar um passo no sentido de conseguir criar um ambiente de trabalho e de responsabilização de todos na criação desse ambiente, como também a tornar claro o método que se utiliza e quais os critérios com que se avalia. Mas, «este método torna, porém, necessário que a autonomia na definição do desenho seja progressivamente transferida para o estudante, aumentando nesse caso a dimensão subjectiva da avaliação na relação inversa ou directa do grau de subjectividade a que a elaboração do desenho se outorgou» (Vieira, 2004:11).

³⁰ «Desenhar é um acto pessoal de Alta Tensão, quando tudo o que se desenha, isto é, todos aqueles aspectos ou bases (...) surgem no desenho por nossa exclusiva vontade e critério. Quando o que desenhamos nos seus vários aspectos é determinado por outros, e neste caso pelo docente, então o desenho é de Baixa tensão» (Vieira, 2005:11).

³¹ VIEIRA, Joaquim (2004) *Avaliar e Desenhar*. (texto publicado na Revista Galega do Ensino, nº42)

Neste sentido, *“Espaço de liberdade criativa – 20 minutos”* surge como uma estratégia que teve como intenção provocar uma situação de confronto com a subjectividade absoluta e transferida de forma súbita. Serviu não só para confirmar o que seria de esperar: resultados muito decepcionantes (por resultarem de um campo de referências muito limitado e por ter sido precoce a transferência total de autonomia para o aluno), como também tornar claro que aulas desta natureza de pouco servem em contexto de ensino/aprendizagem, já que nada se ensina e nada se aprende. A presença do professor deixaria assim de fazer sentido já que se dá liberdade total na escolha do que fazer e de como fazer. Postura que é mais frequente do que seria desejável e que faz com que disciplinas desta natureza sejam encaradas muitas vezes com pouca seriedade, sendo-lhes conferido um carácter mais lúdico e livre, o que acaba por criar obstáculos quando se tenta contrariar essa construção social em torno do ensino artístico, e neste caso específico em torno do ensino do desenho. Deste modo, a existência de um método é fundamental, ou seja:

«(...) o conjunto de decisões operativas, organizativas, que garantem o caminho que se utiliza para atingir a concretização do desenho. É a adopção de um critério consistente e totalizante que enquadra a utilização dos conceitos, das matérias ou aspectos do Desenho. Esse caminho, como todos os verdadeiros caminhos faz-se caminhando. Isto é, o método tem tanto de dado inicial como de dado encontrado e recolhido. Implica decidir sobre a ordem que é o desejo e sobre o caos que é o real» (Vieira, 2005:12).

Assim, o papel do professor revela-se imprescindível e insubstituível, tendo este de ter uma atitude singular e dinâmica, motivadora e marcante, na acção pedagógica.

«Penso que o trabalho do professor é trabalhar “contra”, confrontar o aluno com a alteridade, com aquilo que não é ele, para que depois se compreenda melhor a si próprio. Íamos, pois, trabalhar contra e a aposta ia ser a da dificuldade. Tudo o que é excelente é muito difícil (...). Íamos trabalhar nesse sentido.» (Ladjali, 2005:43)

5.3. Impossível não comunicar

Comunicação. O sentido da comunicação perde-se pelo caminho. Encontram-se outros sentidos a partir de um qualquer ponto de partida. Esse ponto de partida, ao não dar pistas quanto ao ponto de chegada, permite um sem número de direcções possíveis. Caminhar sem olhar para trás, caminhar sem olhar o caminho, caminhar com o pensamento em outro lugar, caminhar e parar e olhar e parar e olhar e não parar e olhar sempre a andar. Quem diz andar, diz escrever. Escrever sem ouvir, escrever acompanhando o que se ouve, mas tudo? Não é possível... apenas fragmentos, apenas tópicos para memória futura (talvez descontextualizados de mais para a servirem). Escrever o que se vê sem ouvir? É possível... mas não se consegue ser totalmente indiferente ao que se ouve. Escrever sobre o que se pensa, sem ver e sem ouvir? É possível... mas a certa altura paramos e ouvimos, paramos e vemos. Vemos sem escrever. Vemos sem ouvir, vemos sem pensar. É possível? Sim é possível... mas, «é preciso também não ter filosofia nenhuma» (Caeiro, 2008:3)

Pensando sobre o que se vê... deixa-se de ver? Pensa-se sobre o que se vê e sente-se sobre o que se ouve, ou vê? Pensa-se, sente-se, vê-se, ouve-se, goza-se, escreve-se sobre o que se pensa que estamos a ver, sentir, ou pensa-se sem ver e sem ouvir? Escreve-se sobre o que se quer, independentemente, do que se quer que se escreva? É uma opção sem sentido de obrigação. Ou é antes uma obrigação sem sentido de opção? É o que sai ao correr da pena, como foi, como agora é. Escrever sem haver qualquer intencionalidade, escrever sem pensar, como agora. Escrever e escrever e gozar o que se escreve sem saber que palavra vem a seguir. Agora sim lembrei-me de algo que pode estar por detrás deste escrever sem pensar. «Desenhar sem pensar ou sonhar acordado» (Vieira:2009). É possível desenhar sem pensar, sem ter qualquer ideia à partida? Mas o próprio se questiona: «Serão estes desenhos o resultado de muito ter visto e pensado no acto de desenhar embora não pense nada enquanto os faço?(...) Serão eles a expressão de uma mente que devolve ao papel uma parte daquilo que nos seus recônditos memoriais se foi armazenando e que de outra forma não surgiria?» (Vieira in Desenhar sem Pensar ou Sonhar Acordado:2009). Escrever sem pensar, é possível? Ou será uma situação semelhante ao desenhar sem pensar? Escrevemos talvez com um qualquer ponto de partida (nem que seja o hábito criado em nos sentarmos ao fim do dia para escrever, ou desenhar mesmo sem saber o quê) mas sem ter certeza do seu rumo e destino. Ponto de partida: “É impossível não comunicar”. Foi e é agora. Não poderemos saber nunca como a comunicação é estabelecida, mas que ela é feita é. O que se pretende comunicar é que nem sempre

*é interpretado com a mesma clareza com que achamos que comunicamos... conteúdos? É isso que queremos comunicar, conteúdos? Sim, também... mas como o fazemos? De pé, sentados, a andar às voltas, seguido, com paragens, com chamadas de atenção pelo meio, com perguntas, com comentários aos comentários que revelam uma enorme falta de atenção? Onde anda a tua cabeça? E a minha onde anda? Aqui, ali, acolá ou aqui, ali e acolá? Se nos movemos, ouvem-nos? Se os fitarmos, ouvem-nos? Quem ouve? Todos ou só quem estamos a olhar? É impossível olhar para todos. Ouve-se a ver ou é melhor não ver para ouvir melhor? E aí sim podemos desculpar os de cabeça repousada, os de olhos fechados, descansados, os que desenhavam, os que escrevem, os que se alheiam ao que se passa em volta, porque achamos que ouvem melhor quando não estão distraídos com o olhar. O mesmo se passa quando desenhavam a ouvir música. Desenhavam ou ouvem? Concentram-se em quê? É possível estar concentrado no que estão a ver, a tentar fazer, no que estão a tentar ouvir e ainda nas orientações que tentamos que ouçam e vejam? O que fica afinal deste processo todo? De todas estas intenções iniciais: comunicar conteúdos, que se concretizam de determinada maneira e que exigem uma enorme atenção. Param o que estão a fazer para nos ouvir? Uns sim outros não, uns ouvem, outros não. Mas sim.... era o desejado. Mas fazem-no? Não. Param de ouvir música enquanto desenhavam? Não por vontade própria mas sim porque fazemos com que o não façam. Percebem porquê? Ainda não. Talvez agora. Sim, percebem agora que se estiverem concentrados no que estão a ver, tentando compreendê-lo e não tanto no que estão a fazer e a ouvir, os olhos começam a doer e os ouvidos a deixar de ouvir. A importância da atenção sobre o que se vê é agora sentida, compreendida. Por todos? Não. Ainda não. Talvez num próximo recomeço... Talvez num próximo recomeço a comunicação seja estabelecida e sobretudo mais sentida...*³²

Impossível não comunicar apresenta e levanta algumas questões que dizem respeito a aspectos que podem influenciar a comunicação que se pretende estabelecer em contexto de aula. Muitas vezes, somos confrontados com situações que nos levam a reflectir e a fazer reflectir sobre a nossa capacidade de concentração em determinadas circunstâncias. A atenção que o desenho de observação exige, prende-se, muitas vezes, com a capacidade de isolar o sentido da visão em detrimento dos outros, o que é difícil conseguir, já que, a percepção é influenciada pelo vários sentidos em simultâneo. «Quando apenas o olho é solicitado, o ouvido fica

³² BARREIRA, Sofia (2010) escrito no contexto da unidade curricular Seminário.

impaciente; quando apenas o ouvido é solicitado, o olho fica impaciente.» (Bresson, 2000:56).

Uma postura que encontramos, recorrentemente, dentro da sala de aula, prende-se com o facto de, por exemplo, os alunos insistirem em ouvir música enquanto desenham. Hábito adquirido, por vezes, em outros contextos de ensino/aprendizagem e que se torna, assim, instituído e um obstáculo difícil de combater. Há um grande trabalho a desenvolver na luta contra esta postura, e que não pode ser travada apenas através da não autorização do professor. Deve antes consistir em definir estratégias que ajudem a fazer ver que, esse hábito não só não beneficia como faz com que a capacidade de observação seja implicada. Os desenhos podem ser usados como uma prova visível dessa incapacidade.

Percebe-se que, em determinadas circunstâncias, os alunos defendam a utilização de auscultadores exactamente para se conseguirem concentrar, ou seja, isolando-se, e alheando-se daquilo que os envolve (que frequentemente se refere ao barulho e às solicitações dos colegas). Mas, é importante fazer ver que essa atitude não só, não melhora a atenção visual, como faz também com que se alheiem da própria aula e do sentido que faz estar ali. Ou seja, o isolamento não contribui para a criação de um ambiente de trabalho onde se pretende criar uma dinâmica de grupo, mas sim para a criação de um ambiente muito individualista, distanciando o aluno do contexto da aula. Contexto que implica também saber ouvir e acompanhar as orientações que se vão dando à medida que os exercícios vão sendo realizados. O facto de se definirem, por exemplo, características para os diferentes modos do desenho, faz com seja muito visível (através dos desenhos) a capacidade ou não de concentração e consequente adequação aos mesmos.

A necessidade que os alunos sentem em ouvir música, não só durante as aulas mas também noutros contextos, é também identificada por outros autores: «(...) agora, cerca de 80% dos adolescentes não conseguem ler um texto em silêncio, sem terem um som de fundo electrónico da rádio, da televisão, etc. É uma coisa pavorosa, porque o cérebro não consegue absorver o estímulo do ruído e do sentido» (Steiner, 2005:65). Quem diz ler, diz desenhar, escrever, etc. De facto, “o sentido perde-se pelo caminho”, quando nos dizem que *ouvir* música ao mesmo tempo que *vêem*, não influencia em nada na capacidade de concentração sobre o que vêem e tentam fazer, o que exige uma enorme atenção e coordenação entre a mão e a mente. Ao ponto de, a certa altura, começarem a sentir os olhos a doer e os ouvidos, de facto, a deixar de ouvir. A comunicação que se pretende estabelecer, em contexto de aula, é deste modo conseguida sempre de forma parcelar, pois implica gerir uma série acções, de vontades e dificuldades que decorrem e surgem em simultâneo: palavras que se vão

dizendo, ouvindo, escrevendo; imagens que se vão mostrando; desenhos que se vão fazendo; orientações que se vão dando; questões individuais que vão surgindo e se vão esclarecendo; pensamentos que se vão partilhando; tensões, pressões, frustrações que se vão gerindo; vontades que se vão contrariando e sentidos que se vão encontrando.

6. Importância da partilha, das palavras, das referências

«Aprender dá-me prazer sobretudo porque me torna apto a ensinar! (...) nenhum bem há cuja posse não partilhada dê satisfação» (Séneca)³³

No preâmbulo deste relatório referiu-se a importância da partilha, das referências e das pessoas como factores determinantes de todo o processo de concepção, construção e redacção deste estudo. A importância destes factores estende-se, no entanto, muito além da dimensão pessoal neste contexto específico e projecta-se para a concepção daquilo que deve ser o ambiente criado em contexto de aula. Partilhar pelo prazer de partilhar ou porque, muitas vezes, essas partilhas servem-nos para sustentar as nossas lições. E são estas que nos ajudam também a dar sentido ao trabalho que pretendemos desenvolver com os nossos alunos. Sejam partilhas feitas de uma forma planeada, na apresentação de cada lição, ou em momentos não planeados já no decurso da aula. E aqui as palavras podem ser marcantes: «O choque que muda uma vida pode ser uma observação quase feita ao acaso» (Steiner, 2005:86). Aqui o papel do professor é insubstituível. Essas palavras, essas referências partilhadas, esses exemplos mostrados, não encontramos nos programas, vão antes sendo compilados e renovados, constantemente, à medida que nos vamos questionando e reflectindo sobre o melhor modo de dar sentido àquilo que achamos fundamental ensinar e promover como aprendizagem, neste caso, do desenho. Essas partilhas vão surgindo do contacto com mestres, amigos, artistas, familiares, professores, autores, alunos, que nos inquietam, surpreendem, alimentam e que, ao serem parte das nossas vidas, passam a ser também, as suas referências. São pessoas que nos fazem, por vezes, duvidar da nossa capacidade de ser professor, fazem-nos invejá-los, fazem-nos querer ser como são. Mas são também essas pessoas que nos fazem, a certa altura, ter vontade de lhes agradecer, apenas pelo facto de existirem e de serem como são. Gostamos do que são e gostamos do que gostam, passam a ser marcos na nossa vida.

Apesar de neste contexto não ser pertinente nomeá-las, não posso deixar de referir um texto que escrevi — *Elogio a Magda...*³⁴ — que embora tenha sido escrito a

³³ Registo pessoal retirado no contexto da unidade curricular Seminário a propósito da apresentação da convidada - Magda Henriques

propósito de uma pessoa concreta, não deixa de representar todas as outras sem as quais este ponto do relatório não faria qualquer sentido existir. Por isso, para além de lhe fazer referência, partilho-o e incluo-o nesta reflexão:

Elogio a Magda³⁵...

Gosto da Magda, gosto do que é, gosto do que mostra ser, gosto porque faz gostar do que gosta. Gosto das suas referências, daquilo em que acredita, das suas convicções, da sua paixão... emociona-se e emociona. Emociona-me e surpreende-me sempre. Por mais que a conheça, fica sempre além das minhas capacidades de a conhecer; há sempre mais para conhecer, para gostar. Gostava de ser como é, de poder sentir a sua paixão, por aquilo que é, por aquilo que afirma ser: “sou professora e antes de tudo professora”. Gostava de o dizer, como o diz, com convicção, com paixão. Não sei se o sinto assim, talvez o queira sentir: sou professora e antes de tudo professora... será que sim, será que não sou mais isto e aquilo e também professora? Será que tudo se confunde, se dilui, ou se complementa? O que é mais importante, o que é mais marcante, o que mais me completa, preenche? Isto, aquilo e ser professora ou ser professora é tudo isto e mais aquilo? Gostava de acreditar e sentir que «não há ofício mais privilegiado» (Steiner, 2005: contracapa) — o de ser professor — gostava de o sentir hoje, gostava de conhecer mais pessoas que o afirmassem sem preconceito, que o transparecessem, que se fizessem ouvir. Quero sentir essa paixão, quero ser contaminada por essa paixão, quero fazer transparecer essa paixão, quero conseguir como diz George Steiner, induzir nos outros o amor por aquilo que amo. Quero acreditar que é possível criar oportunidades de aprendizagem que permitam dar... e receber. Converter esse dar num processo de troca: «como nos meandros do amor» (Steiner, 2005:15). Nesse dar, encontrar e fazer encontrar sentidos para a vida, ajudar na procura do que interessa, no saber fazer escolhas, no fazer sentir necessidade de aprender aquilo que se deseja. Como diz Agostinho da Silva, é

³⁴ BARREIRA, Sofia, (2009) escrito no contexto da unidade curricular Seminário a propósito da apresentação da convidada - Magda Henriques

³⁵ Magda Henriques: Licenciada em História, Variante de Arte, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professora de História das Artes, na Academia Contemporânea do Espectáculo e na Universidade do Autodidacta e Terceira Idade do Porto. Responsável pelos programas de actividades pedagógicas, “Derivas Artísticas”, da Associação Circular e “As máquinas mudaram a arte”, da Associação Quarta Parede. Tem desenvolvido programas, no âmbito da arte contemporânea, destinados a públicos adolescente e adulto, em colaboração com várias instituições e festivais, em diferentes zonas do país, sendo de destacar a Fundação de Serralves, a Culturgest, a Fundação Calouste Gulbenkian, o Teatro Maria Matos, o Pavilhão de Portugal em parceria com o Departamento de História da Arte da Universidade de Coimbra, a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, o Centro Cultural Vila Flor, o CENTA, o Centro Cultural de Cascais, o Festival Escrita na Paisagem e escolas e câmaras municipais variadas.

preciso aprender a vadiar: “vadiar é tudo aquilo que não seja marcar o ponto”³⁶. Gosto da Magda porque convida à vadiagem, porque não marca o ponto, porque partilha os lugares por onde vadia...

Gostar por gostar, gostar porque sim. Gostar por isto, gostar por aquilo. Gostar de imediato, gostar só depois. Gostar construído, gostar destruído. Gostar, não gostar. Quero gostar por isto, mas não consigo; será que tenho, será que não tenho? Partilhar... partilhar porque gosto, porque quero, porque amo, porque quero que gostem do que gosto? Ou porque quero que me ajudem a pensar porque gosto?

Ter a consciência do quanto um professor pode marcar o percurso de um aluno, no bom ou no mau sentido, faz-nos também ter a consciência da enorme responsabilidade que é a de ser professor. Esse sentido de responsabilidade faz-nos querer ser sempre melhor, sem nunca ter a certeza da melhor forma de o ser. E é isso que nos faz, muitas vezes, olhar para as coisas com uma atenção especial, aquela atenção de quem procura novas formas de abordar questões que são para nós essenciais. Para isso, fazemos uso dos bons encontros, referidos já no preâmbulo e relembrados aqui: *“Por bons encontros refiro-me ao confronto não só com pessoas, mas também com áreas de interesse que podem levar a novos pontos de vista sobre o que já achávamos conhecer tão bem. Alunos, professores, amigos, familiares, mestres, artistas, autores, Desenho, desenhos, objectos, imagens, Fotografia, fotografias, Cinema, filmes, Poesia, poemas, Música, músicas, canções, palavras, escrita, tempos. Tudo se cruza, se articula e marca, por vezes, tão profundamente que não nos deixam mais ser quem éramos”*.

E talvez sejam marcas desta natureza que queremos que sejam, reciprocamente, produzidas em contexto de aula. Os alunos têm o poder de nos marcar, também no bom e no mau sentido, mas, sejam de que natureza forem, são, as marcas que nos fazem repensar as abordagens.

Ainda a propósito da importância da partilha, das palavras, das referências, não podem ser deixadas de parte algumas frases que os alunos partilharam, num questionário final, e que acabam por dar sentido e confirmar a pertinência desta reflexão: «A frase que mais me marcou foi *“toda a gente aprende a desenhar”*, pois pensava que desenhar era uma vocação; *“Toda a gente, se praticar, consegue desenhar”*; *“Concentrem-se”*. *“Desenhem o que vêem e não o que pensam que vêem”*;

³⁶ Registo pessoal retirado do vídeo “Conversas Vadias”, entrevista de Cáceres Monteiro a Agostinho da Silva, apresentado por Magda Henriques nos Encontros: “Derivas - Para que servem a arte e o conhecimento em geral?” Centro de memória, Vila do Conde, Outubro 2009.

"O desenho não é um dom, aprende-se e treina-se"; "Aprende-se a desenhar, desenhando"; "É preciso ter olhos de ver para se desenhar"...»³⁷.

³⁷ ANEXOS 6 e 7 — Questionários — 1º e 2º DG — Final de Módulo — Questão nº 2: Na sequência das breves sessões teóricas ou das respostas a dúvidas ou questões que tenham sido colocadas, lembas-te de alguma(s) ideia(s), palavra(s), frase(s) que te tenha(m) marcado?

7. Importância da avaliação, da comparação

«A avaliação do ensino é fácil; a avaliação da aprendizagem é difícil.» (Vieira, 2004:11).³⁸

A avaliação da aprendizagem é, em si, um acto inalcançável na medida em que pressupõe o acesso à dimensão individual do aluno. Um processo de avaliação rigoroso deve, antes de mais, tornar claro o que se pretende ensinar, já que é difícil avaliar o que, efectivamente, os alunos aprendem. Ou seja, ao promover um espaço de aprendizagem, em que todos os alunos são sujeitos a condições idênticas, o que passa a constituir a matéria de avaliação é a consciência que o aluno adquire, através do acto de desenhar, sobre aquilo que se define como matéria a ensinar. Deste modo, avalia-se o trabalho concreto realizado em função do que é proposto, e não (porque não o podemos saber), ao que foi aprendido.

No que diz respeito à avaliação, realço a importância do exercício de uma pedagogia de grupo em contraponto a uma pedagogia centrada no processo individual, permitindo que através das mesmas condicionantes, se partilhem, problemas, dúvidas e soluções semelhantes, e também variantes que o sujeito só em si não apresenta. Deste modo, uma avaliação contínua, em que se estabelece quadros críticos comparativos dos diferentes trabalhos em todas as aulas, faz com que a aprendizagem se promova a partir do *avaliar* e não só a partir do *ensinar*. «Parece, assim, ser evidente que mais importante do que pretender ensinar será conhecer e alargar o conhecimento permanentemente no docente e nos estudantes do que está a ser feito, como está a ser feito e para que está a ser feito. (...) por isso dizemos, mais importante do que ensinar é avaliar.»(Vieira, 2004:11).

Impedir que a avaliação se transforme num simples processo classificativo, é conseguir que esta seja um acto em que todos os alunos possam ter o conhecimento da totalidade do trabalho dos seus colegas e que possam assistir ao processo de apreciação desse mesmo trabalho, de modo a que possam verificar se há uniformidade de critérios e de níveis de exigência. Num processo de avaliação presencial, é dada ao aluno a oportunidade, não só de confrontar as expectativas por si criadas com as expectativas do docente, como também de pedir esclarecimentos, colocar dúvidas concretas sobre o seu trabalho e o trabalho dos colegas. E aqui, a

³⁸ VIEIRA, Joaquim (2004) *Avaliar e Desenhar*. (texto publicado na Revista Galega do Ensino, nº42)

importância da comparação, do uso do trabalho dos outros para melhor clarificar as dúvidas em relação ao seu próprio trabalho.

A comparação surge assim como uma “ferramenta” eficaz de avaliação que ajuda a evidenciar determinados aspectos que através das palavras por vezes, não é possível. Deste modo, no contexto do ensino/aprendizagem do desenho, os desenhos produzidos pelos alunos, em aula, servem-nos como um recurso didáctico imprescindível. Para isso, é importante que a escolha dos desenhos seja feita de forma eficaz, devendo-nos servir para chamar a atenção de questões muito específicas que permitam fazer uma crítica construtiva e produtiva, não só para quem os produziu, como também, e sobretudo, para encaminhar os restantes alunos. Sejam seleccionados como forma de alertar para o que não se deve fazer ou para mostrar um caminho possível a percorrer.



6. Aluno V, 1º DG, Desenho de contorno, A4, esferográfica



7. Aluno T, 1º DG, Desenho de contorno, A4, caneta

Os desenhos 6 e 7 foram usados em contexto de aula para lembrar e salientar um aspecto fundamental: «(...) desenhar é acima de tudo ter um critério para eliminar informação (...)»³⁹. Lembrar, porque tinha sido uma frase partilhada já na primeira aula⁴⁰. Salientar, porque perante o confronto de dois desenhos, de alunos diferentes, realizados nas mesmas circunstâncias, a partir das mesmas orientações e das mesmas limitações, esta frase passou a fazer sentido, já que se transformou em algo concreto e visível. Considerando que são desenhos que respondem bem àquele que era o principal objectivo — “entrar” no modo contorno (ver características no capítulo 4 – X Lições de Desenho – Lição V – Modos do Desenho – Modo Contorno) — são também dois resultados que mostram de uma forma muito evidente duas posturas muito diferenciadas. E que têm que ver com a capacidade de decisão do que representar, e do que excluir, perante aquilo que é verdadeiramente complexo —

³⁹ VIEIRA, Joaquim (2009), correspondência pessoal

⁴⁰ ANEXO 5 — Plano de aula #2 — Escala de representação

desenhar a partir do real. E aqui, de facto, no desenho 6, o grau de atenção do olhar perante o objecto a representar foi tão elevado que deu origem a um excesso de informação, criando um grau, também elevado, de ruído visual e de falta de clareza na representação, tendo em conta as características do modo contorno. A atenção do aluno prendeu-se não só aos contornos da silhueta, que permitem perceber o essencial da forma, como também nas características da superfície da mão que só são visíveis a partir de uma observação feita de muito perto. Em contraste, temos o desenho 7, onde podemos ver que o aluno decidiu não considerar alguns contornos que, apesar de serem mais visíveis e essenciais que as do caso anterior, porque se referem a contornos exteriores da forma, não comprometeram a identificação do tema – mão. Dois exemplos positivos, segundo dois critérios diferentes de eliminar informação.

8. Resultados

Uma vez apresentados todos os aspectos que definem esta postura metodológica, e discutidas as estratégias de implementação, será necessário concentrar a atenção sobre aquilo que foram os resultados da sua concretização no contexto específico de estágio na Escola Artística e Profissional Árvore. As especificidades deste contexto, que circunscrevem as conclusões que serão apresentadas no capítulo 8, foram já descritas na introdução (capítulo 1). Confrontam-se aqui as intenções e expectativas iniciais, em relação à implementação das lições, com os resultados dessa experiência.

A metodologia utilizada e os exercícios propostos foram intencionalmente pensados com o mesmo grau de exigência para os dois grupos de alunos com quem trabalhei — 1º DG e 2º DG —, com a intenção de verificar se, consoante o nível etário dos alunos, haveriam dificuldades acrescidas, ou não, na implementação das lições. Em ambos os grupos existiam, tanto alunos com uma natural apetência, interesse e gosto pelo desenho, como também alunos que não tinham o hábito de desenhar. Nunca podemos saber, efectivamente, o que trazem das aprendizagens anteriores, do que serão ou não capazes de fazer, independentemente do ano lectivo em que se encontram. Nunca saberemos exactamente qual o melhor método a utilizar tendo em conta a natural heterogeneidade dos grupos. Como considero estruturantes e elementares, alguns dos exercícios que tenho desenvolvido com os estudantes da FAUP, pareceu-me adequado adaptá-los ao contexto da Escola Árvore. As aulas que preparei não tiveram em consideração o facto de os alunos serem da área específica de Design Gráfico, já que defendo uma abordagem que promova uma aprendizagem propedêutica, comum para todas as áreas e assente no desenho de observação. Esta abordagem será, naturalmente, considerada por uns um começo e por outros um recomeço já que tanto pode ser vista como uma continuidade do que realizaram em aprendizagens anteriores — constituindo-se assim para alguns como um recomeço, uma re-orientação — como pode ser vista por outros como um início.

Afinal o que são as bases do desenho?, começou por ser uma questão desafiante e que deu origem a outras questões como: *quando e como abordá-las?* *Segundo que metodologia e segundo que estratégias?* Tendo presente estas questões e as considerações atrás referidas, propus-me e propus implementar as lições que defini no capítulo 4 — X Lições do Desenho — em ambos os grupos (1º e 2º DG).

Independentemente das diferentes dinâmicas inerentes a cada grupo de alunos e dos obstáculos mais comuns, referidos no capítulo 5, pude constatar que, os

alunos quando se disponibilizavam a ouvir as orientações e a fazerem o esforço de tentar resolver os exercícios, conseguiam, de uma forma geral, dar respostas satisfatórias. As dificuldades sentidas na concretização dos desenhos eram não só previsíveis, como muito semelhantes às dificuldades sentidas também pelos alunos do 1º ano da FAUP. A principal diferença entre os dois contextos de ensino/aprendizagem observa-se na dificuldade de conseguir criar um ambiente propício para trabalhar na Escola Árvore, o que naturalmente influencia o desenrolar das aulas fazendo com que a capacidade de atenção e disponibilidade de uns fosse influenciada pela indisponibilidade e incapacidade de concentração de outros. Depois de ultrapassados os primeiros obstáculos no sentido de sensibilizar o grupo para a ideia de que todos podem aprender a desenhar, pude verificar que os alunos que respeitaram as orientações dadas demonstraram evoluções que, embora pequenas, foram importantes e surpreendentes. Por mais difícil que se revele o processo, é importante continuar a definir e a redefinir estratégias de ensino que permitam conseguir criar as condições necessárias para a implementação daquilo que consideramos fundamental promover.

A partir da selecção de alguns exemplos, pretendo reflectir acerca da influência que a metodologia e as estratégias utilizadas na implementação das lições teve na melhoria de alguns aspectos relacionados com o desenho.

Para isso, sirvo-me num primeiro momento, de um comentário feito no final do módulo pelo aluno E⁴¹, do 2ºDG: «O que me lembro bastante bem foi não poder usar borracha. Ao início foi bastante difícil deixar de usar, mas depois foi interessante. Já faz parte dos meus hábitos de desenho deixar todas as linhas.»⁴²

Do mesmo aluno, três desenhos (8, 9 e 10), que mostram que de facto, esta “proibição”, esta limitação, produziu um efeito marcante no aluno e a consciência da importância da correcção a partir do erro, deixando visíveis todos os ajustes feitos ao longo do desenho em camadas sucessivas. O aluno começa assim a descobrir e a encontrar, no espaço do desenho, um espaço interrogativo, de experimentação, de descoberta de problemas e muitas vezes de soluções para esses mesmos problemas, «estamos a falar do desenho como processo, do desenho como verbo, do desenho como acção, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na acção de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, seleccionar, clarificar, formar,

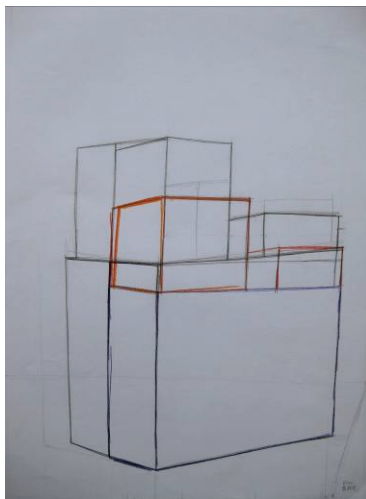
⁴¹ Remete-se para a secção de *Abreviaturas e Anotações*, no início do relatório para esclarecimento da norma utilizada para referenciar os alunos quando citados.

⁴² ANEXO 7 – Questionário final de módulo – 2º DG

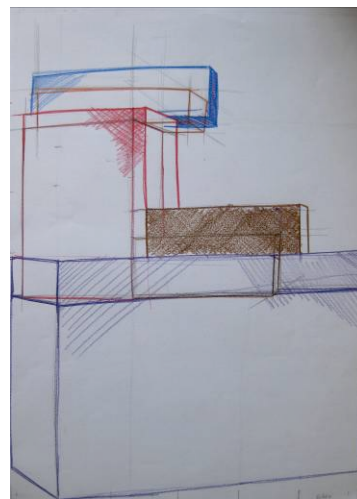
conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar.» (Bismarck, in Os Desenhos do Desenho, 2001:56).



8. Aluno E, 2º DG, Esboço de Construção, A4, lápis grafite e cor.



9. Aluno E, 2º DG, Esboço de Construção, A3, lápis grafite e cor.



10. Aluno E, 2º DG, Esboço de Construção, A3, lápis grafite e cor.

Estes desenhos resultaram de orientações específicas que permitiram ao aluno começar a “entrar” no esboço de construção. Para isso foi necessário implementar as lições: I – Escala de Representação, II - Rectângulo Envolvente e III – Reduzir as formas à sua Estrutura que, embora tenham sido abordadas separadamente, puderam ser acumuladas no mesmo desenho. Desta forma, cada lição serviu para abrir caminho e dar sentido à lição seguinte. Depois de conhecidas e interiorizadas estas noções por parte dos alunos, elas passam a fazer parte do seu processo de trabalho. Mudança e repetição voltam a ser referidas enquanto processo de trabalho. Mudança de suporte, de escala, de ponto de vista. Repetição das lições até que algo se consolide.

Foram lições de difícil implementação, tendo em conta os obstáculos atrás referidos (capítulo 5) mas, à medida que alguns alunos se iam predispondo a olhar para os exercícios propostos como desafios e tomando consciência da importância de um ambiente de aula propício — «em relação ao ambiente na sala de aula: ajuda quando se está em silêncio e quando está toda a gente a trabalhar, pois sentimo-nos mais incentivados; prejudica quando está barulho e quando as pessoas andam de um lado para o outro.») (G, 2ºDG)⁴³ —, apelavam aos outros tentando convencê-los que,

⁴³ Questionário 2º DG – Final de Módulo – Questão nº 3: Em que medida é que o ambiente criado em sala de aula te ajudou ou prejudicou no processo de aprendizagem?

de facto, a capacidade de atenção e concentração dependia incontornavelmente desse ambiente. Naturalmente, os resultados foram influenciados pelo esforço individual que cada aluno fez ou não nesse sentido.

Os exemplos mostrados, ao longo deste capítulo, são apenas daqueles que fizeram esse esforço e que conseguiram, apesar das circunstâncias, ir dando respostas aproximadas ao que se pretendia, uma vez que se considera que nestes casos os obstáculos referidos no capítulo 5 foram individualmente superados. Por essa razão e, através do confronto com outros desenhos que se afastavam das intenções iniciais, foram servindo de exemplo para os colegas. O exercício da comparação (aspecto referido no capítulo 7), «mostrar trabalhos de outros alunos, estar ao pé dos alunos quando estão a fazer os exercícios, dar apoio, fazer com que os alunos participem activamente nas aulas» (G, 2ºDG)⁴⁴, mostram ser, enquanto estratégias de ensino, meios eficazes de comunicação e que ajudam a esclarecer os alunos que revelam maiores dificuldades no começar.



10, 11 e 12. Aluno B, 2º DG, Desenho de Contorno, A4, marcador

Os desenhos 10, 11 e 12 foram também considerados exemplares, no sentido em que, mostram que o aluno não só compreendeu bem aquilo que são as características de um desenho de contorno⁴⁵, como também tomou a iniciativa de fazer mais que uma tentativa a partir do mesmo objecto. Ou seja, não tendo sido dada uma orientação específica nesse sentido, o aluno, dentro do tempo que durava o exercício, não só produziu mais do que a quantidade expectável, como se propôs,

⁴⁴ ANEXO 7 - Questionários 2º DG – Final de Módulo – Questão nº 6: Tendo em conta a tua experiência pessoal, enquanto aluno, nesta e noutras escolas, descreve a metodologia para o ensino do desenho com a qual te identificaste mais ou com a qual sentiste que aprendeste mais.

⁴⁵ Capítulo 4 — X Lições de desenho — Lição V — Modos do desenho — Modo Contorno

perante o mesmo objecto, a desafios mais complexos: enquanto que na primeira tentativa — desenho 10 — não existe sobreposição dos elementos (das folhas), na segunda — desenho 11— e terceira — desenho 12 — existe, tendo, para isso, bastado mudar a posição e/ou do ponto de vista sobre o objecto. Estes desenhos mostram que a limitação (no tema e no modo), a repetição (mais que um desenho), a atenção (sobre o objecto), a compreensão (das características do modo), levam a aluno descobrir, a explorar, a envolver-se e a comprometer-se de uma forma séria com o que foi proposto fazer. Estes desenhos reflectem uma postura que se pretende conquistar e alargar a um grupo de alunos. Por estes motivos, os seus desenhos serviram de exemplo em contexto de aula. O mesmo aluno (B, 2ºDG) partilhou os seguintes comentários em relação às diferentes questões colocadas no final do módulo:

(1)⁴⁶ «Gosto de desenho linear; nesse sentido foram correspondidas (para além das dicas e truques para conseguir melhorar o meu desenho).»

(2)⁴⁷ «Devemos desenhar sem pensar. O silêncio é o mais necessário; barulho e concentração não jogam.»

(5)⁴⁸ «Treino, observação e resistência.»

(6)⁴⁹ «Aqui entendi e percebi o porquê do desenho linear; como o fazer, por exemplo: fixando o olhar e fazê-lo acompanhar o objecto a ser desenhado; os tais truques e dicas que referi em cima. No meu 10º ano em Aveiro fiz a disciplina sem perceber ou ter qualquer tipo de teoria, era fazer por fazer. É essa a grande diferença.»

Estas respostas permitem apenas confirmar aquilo que os desenhos já, anteriormente, “diziam” por si.

Os desenhos 13 e 14, resultaram da aula de introdução à cor – Lição IV – Cor na Representação⁵⁰, mas, mostram claramente a consolidação de aprendizagens anteriores (Lições I, II, III).

⁴⁶ Questão nº1 - Que expectativas tinhas para este módulo? Em que medida é que foram correspondidas?

⁴⁷ Questão nº2 - Na sequência das breves sessões teóricas ou das respostas a dúvidas ou questões que tenham sido colocadas, lembras-te de alguma(s) ideia(s), palavra(s), frase(s) que te tenha(m) marcado?
Qual pensas ser o caminho para aprender a desenhar?

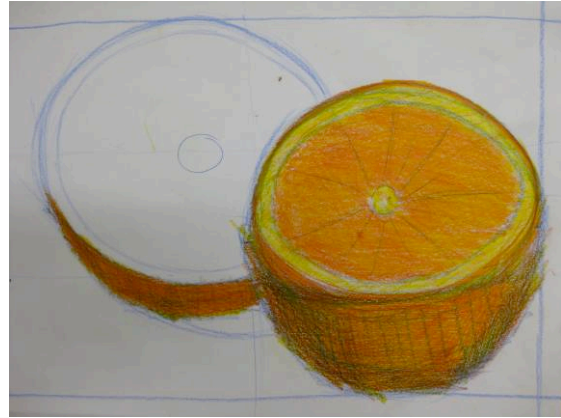
⁴⁸ Questão nº5 - Na sequência das breves sessões teóricas ou das respostas a dúvidas ou questões que tenham sido colocadas, lembras-te de alguma(s) ideia(s), palavra(s), frase(s) que te tenha(m) marcado?
Qual pensas ser o caminho para aprender a desenhar?

⁴⁹ Questão nº6 - Tendo em conta a tua experiência pessoal, enquanto aluno, nesta e noutras escolas, descreve a metodologia para o ensino do desenho com a qual te identificaste mais ou com a qual sentiste que aprendeste mais.

⁵⁰ Capítulo 4 – X Lições de desenho – Lição IV - Cor na Representação



13. Aluno L, 2º DG, Esboço, A4, Lápis de cor (3 cores primárias)

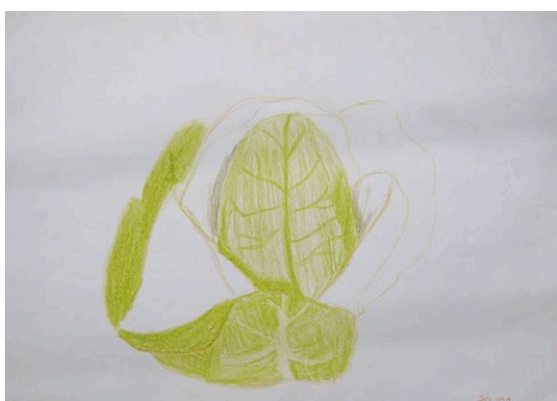


14 Aluno D, 2º DG, Esboço, A4, Lápis de cor (3 cores primárias)

Seja de uma forma implícita — desenho 13 —, em que existe a consciência da escala de representação (pelo facto de ter ocupado aproximadamente a totalidade da área da folha de desenho), como também pelos traçados auxiliares realizados numa primeira fase do desenho antes de prosseguir para o novo problema apresentado: conseguirem aproximar-se das cores que vêm através da sobreposição sucessiva das três cores primárias (lápis de cor) por uma ordem pré-definida (azul – amarelo - vermelho). Seja de uma forma explícita — desenho 14 —, em que se vê os traçados auxiliares do rectângulo envolvente e da construção da forma do objecto. Foram, mais uma vez, desenhos que serviram em contexto de aula para mostrar, não só a importância das aprendizagens anteriores, como também por responderem bem àqueles que eram os objectivos principais da implementação da lição IV – Cor na Representação: (1) questionar ideias pré-concebidas em relação às cores que achamos ver; (2) mostrar que cada ponto de vista sobre o que se vê, implica, necessariamente, estar perante situações muito específicas de luz; (3) desmontar uma prática convencional e limitada de utilização dos lápis de cor.

Desta forma se vão acumulando, consolidando aprendizagens, através da repetição, e apresentando e acrescentando problemas que vão sendo considerados como factores novidade e que geram mudanças de atitude e aprendizagem sempre em constante evolução.

« El proceso del dibujo es por lo tanto una experiencia lineal infinita compuesta por resultados particulares siempre nuevamente cuestionados y no tiene como objetivo un producto único y absoluto.» (MAIER, 1982:10)



15. Aluno H, 1º DG, Esboço, A4, Lápis de cor



16. Aluno B, 1º DG, Esboço, Lápis de cor

O desenho 15 aparece dentro do mesmo contexto dos exemplos anteriores (à excepção de que neste exercício não existia como condicionante a utilização das três cores primárias), mas permite-me salientar um aspecto que me parece importante e pertinente trazer para esta reflexão. Refere-se às conquistas, neste caso muito visíveis, que se vão fazendo durante um mesmo desenho, e que tanto podem ser despoletadas por uma chamada de atenção feita pelo professor, como também surgir pelas descobertas que o aluno vai fazendo por si, à medida que o seu olhar vai ficando mais sensível e atento perante o desafio que é o exercício de observação e representação de determinado objecto.

Nesta aula, como cada aluno tinha perante si um objecto diferente do colega, mesmo que dentro da mesma temática (flores, frutos e legumes) e sujeitos às mesmas condicionantes, naturalmente, estavam perante problemas diferentes. Este aluno — H — confrontou-se com o problema da representação, por meio da mancha e cor, dos veios das folhas de uma couve. Podemos ver que, durante o mesmo desenho, houve uma mudança na forma de olhar e de representar essa característica específica: os veios da folha, que permitem compreender a sua estrutura, eram de um verde tão

claro, quase branco, bem mais claro do que o verde da folha em si e não de um verde mais escuro que a própria folha.

Apesar deste ser um desenho que mostra que o aluno não considerou ou não acompanhou todas as orientações dadas (resolver o exercício do geral para o particular; conquistar as cores através de um processo cumulativo, por camadas; ter em atenção os valores de luz e sombra, etc.), serviu, em contexto de aula, e serve agora na presente reflexão, como um exemplo bastante positivo pelo aspecto salientado. No caso do desenho 16, perante um objecto similar, o aluno teve em consideração todas as outras orientações dadas. Serve por isso de exemplo positivo, no sentido em que, no mesmo tempo de execução que o outro, o aluno conseguiu “entrar” de uma forma mais eficaz no modo esboço, avançar mais, trabalhar do geral para o particular e por camadas sucessivas, sabendo que, a quantidade de informação que se consegue representar depende, necessariamente, também da duração do exercício — ficou por isso “suspense” — que é uma das características do modo esboço. Dois exemplos que, comparados, nos permitem valorizar e salientar aspectos diferentes e que servem de referências para os outros.

Outro factor já referido mas não salientado, de extrema importância e que influencia muito no processo do desenho, é o factor tempo. Ou seja, a importância do controlo, por parte do professor, do tempo de execução de um desenho. Muitas vezes, para além das palavras, das orientações, do que se diz, o controlo do tempo de execução, a pressão que é intencionalmente provocada sobre os alunos ajuda a que agilizem um processo que se pode revelar muito moroso e contraproducente. Na maioria dos casos, essa pressão é benéfica e ajuda a entrar no modo de desenho em que se estão a desenvolver os trabalhos. Uso para exemplificar um desenho - 17 - que é o resultado evidente desse controlo do tempo. Mas selecciono este caso porque me lembro, em contexto de aula, do comentário deste aluno em particular: “professora é muita pressão, assim não consigo desenhar!”. Além da evidência do resultado, o próprio aluno foi ficando surpreendido pelo facto de perceber que é possível desenhar em tão pouco tempo e ir entrando, neste caso, no modo esquisso (1 minuto cada esquisso).



17. Aluno B, 1º DG, Sequência de Esquissos com mancha (1' cada), A4, Lápis de cor

9. Conclusões

As linhas de apresentação deste relatório, enquanto documento confluyente das experiências referidas logo na introdução: MEAV; FAUP; EAPA; assentam na visão do ensino do desenho alicerçado em duas ideias centrais: por um lado, um ensino do desenho que, como em muitas outras matérias, se propõe não a ensinar, mas sim a promover a sua aprendizagem; por outro lado, um ensino da aprendizagem do desenho que se constrói a partir do confronto com o mundo visível. Propõe-se uma metodologia assente: (1) na consolidação das bases do desenho, promovendo desta forma uma aprendizagem estruturante e propedêutica; (2) na avaliação segundo a clareza da uniformidade de critérios e dos níveis de exigência, através da comparação regular dos desenhos dos alunos, resultantes de orientações específicas dadas em contexto de aula. Desta forma, propõe-se a avaliação centrada na consciência que o aluno demonstra adquirir sobre aquilo que se define enquanto matéria a ensinar.

Os resultados encontrados na sequência da implementação desta metodologia consolidam e afirmam o potencial deste método na construção de um discurso que assume o desenho como um meio-linguagem e um meio-suporte estruturante do pensamento e das ideias. Uma metodologia que pretende desmistificar alguns conceitos que ficaram *agarrados* no tempo à criação artística, promovendo uma aprendizagem do desenho não como algo a recluir e destinada aos talentosos (porque mesmo os que têm mais aptidão para o desenho precisam de orientação e de uma aprendizagem sistematizada), mas como uma necessidade tão básica como a aprendizagem da linguagem verbal, oral ou escrita.

Em contraponto, destaca-se a profunda dependência do sucesso desta metodologia face às limitações e obstáculos encontrados na implementação das lições. Será da capacidade de minimizar o impacto negativo dessas circunstâncias e do rigor/flexibilidade na implementação deste método — através do repensar, redefinir e ajustar estratégias —, bem como da leitura que o professor possa individualmente fazer dos programas, que resultará uma experiência de ensino/aprendizagem duplamente rica para o professor e para o aluno.

Este relatório aponta um caminho muito claro na necessidade de distinção do desenho *per si* de outras metodologias fronteiriças ao Desenho. Estas, apesar de comungarem de alguns pontos de contacto com o Desenho, não contribuem para o desenvolvimento de competências e ferramentas práticas daquilo que se poderá considerar próprio do Desenho enquanto Disciplina.

Disciplina vista também enquanto aspecto importante no processo de ensino/aprendizagem do desenho, onde é reforçada a ideia da existência de limites, condicionantes, regras que têm que ser respeitadas, persistência, resistência, rigor, atenção, clareza dos exercícios e do sentido de os fazer.

Ao estabelecer limites, surge uma reacção natural e inicial por parte dos alunos, manifestada por uma sensação de constrangimento, mas a circunscrição de problemas, faz com que os alunos se concentrem e descubram soluções diversificadas e muitas vezes inesperadas na resolução desse mesmo problema.

Assim, a metodologia apresentada e implementada promove uma aprendizagem que reforça a importância da concentração, da repetição, e que, além de ensinar a aprender a desenhar, pretende-se desenvolver pessoas interessadas na sua própria formação.

Nessa aprendizagem há sempre uma autonomia que deve ser conquistada por parte dos alunos e que se reforça à medida que acumulam a experiência de superação dos desafios que vão surgindo.

Nascem, no momento de conclusão deste relatório, outros caminhos de investigação que o poderiam complementar ou cruzar com outras áreas de estudo. Desde logo destacam-se algumas questões que, no contexto deste relatório, não tiveram oportunidade de serem discutidas: (1) Que metodologia seguir para, a partir de um conhecimento sólido das bases do desenho, partir para o ensino/aprendizagem do desenho enquanto expressão artística?; (2) Que estratégias seguir para controlar os obstáculos e limitações referidas no capítulo 5?

Mas, mais além destas questões que surgem da própria natureza restrita do relatório, o contacto com uma escola como a EAPA abre a necessidade de reflexão sobre as orientações específicas que esta metodologia deve seguir numa segunda fase de implementação onde amplia a sua zona de contacto com realidades mais específicas como a aplicação do desenho na área do restauro de pintura; de design de equipamento, do cinema de animação.

10. Bibliografia

Nota: As referências constantes nesta bibliografia dizem respeito apenas àquelas directamente relacionadas com o relatório *Como ensinar a aprender a desenhar?*. Na secção de anexos são apresentadas as bibliografias específicas dos vários documentos relacionados com este estudo: ANEXO 1 — *Desenhar no Espaço e no Tempo*; ANEXO 3 — Proposta de Programa de DCV; ANEXO 5 — Planos de aula - DCV; ANEXO 9 – Propostas de trabalho – PPA.

Livros:

AA (2001) *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do Seminário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

ARENDT, Hannah, WIEL, Eric, RUSSELL, Bertrand e ORTEGA y GASSET (2000) *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.

ARNHEIM, Rudolf (1992) *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

BRESSON, Robert (2000) *Notas sobre o Cinematógrafo*. Porto: Porto Editora

CAEIRO, Alberto (2007) *O Guardador de Rebanhos*. Coimbra: Alma Azul. Este cito

CAEIRO, Alberto (2008) *Eu Só Penso no Sol*. Coimbra: Alma Azul. Este cito

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

DANTZIC, Cynthia Maris (1999) *How to Draw*. Londres: Laurence King Publishing.

DAUCHER, Hans. (1987) *Modos de Dibujar, N°s 1 a 6*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

ECO, Humberto (2008) “How Culture Conditions the Colours We See”, in David Batchelor *Colour*. London: Whitechapel, 178 – 184.

EDWARDS, Betty (2000) *Desenhando Com o Lado Direito do Cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.

EDWARDS, Betty (2002) *Desenhando Com o Artista Interior*. São Paulo: Editora Claridade.

EDWARDS, Betty (2003) *Exercícios Para Desenhar Com o Lado Direito do Cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.

GÓMEZ MOLINA, Juan José (Coautor) (1997) *Aspectos Didácticos de Dibujo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

GÓMEZ MOLINA, Juan José (coord.) (1995) *Las Lecciones del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ MOLINA, Juan José (coord.) (1999) *Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ MOLINA, Juan José (coord.) (2002) *Máquinas y Herramientas de Dibujo*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ MOLINA, Juan José, CABEZAS, Lino e BORDES, Juan (2001) *El Manual del Dibujo: Estrategias de Su Enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ MOLINA, Juan José, CABEZAS, Lino e COPÓN, Miguel (2005) *Los Nombres del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

HICKETHIER, Alfred (1973) *Le Cube des Couleurs*. Paris: Dessain & Tolra.

JAHANBEGLOO, Ramin (2000) *Quatro Entrevistas Com George Steiner*. Lisboa: Fenda.

JIMENEZ, Manuel (2002) *A Psicologia da Percepção*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÚCIO, Álvaro Laborinho (2008) *Educação, Arte e Cidadania*. Paredes: Temas & Lemas.

MAIER, Manfred (1982) *Procesos Elementales de Proyección y Configuración*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

NICOLAÏDES, Kimon (1969) *The Natural Way to Draw: A Working Plan for Art Study*. Boston: Houghton Mifflin.

PARRAMÓN, José M.^a (1994) *As Bases da Pintura Artística*. Barcelona: Parramón Ediciones.

PARRAMÓN, José M.^a (1994) *As Bases do Desenho Artístico*. Barcelona: Parramón Ediciones.

RIBEIRO, António Pinto (2000) *Ser feliz é imoral?* Lisboa: Edições Cotovia.

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

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira (2003) *Desenho*. Lisboa: Quimera Editores.

RUSKIN, John (1999) *Técnicas de Dibujo*. Barcelona: Editorial Laertes.

RUSKIN, John (2009) *Os Elementos do Debuxo*. Santiago de Compostela: Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia.

SAUSMAREZ, Maurice de (1979) *Desenho Básico: As Dinâmicas da Forma Visual*. Lisboa: Editorial Presença.

SILVA, Vítor Manuel Oliveira da (2002) *Relatório da Disciplina: Desenho de Arquitectura*. Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.

SOUSA, Rocha de (coord.) (1995) *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, Rocha de [s.d.] *Desenho*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

STEINER, George (2005) *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

STEINER, George, e LADJALI, Cécile (2005) *Elogio da Transmissão: O Professor e o Aluno*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

UBACH, Tomás (ed.) (2004) *Desenho Livre para Arquitectos*. Lisboa: Editorial Estampa.

VALÉRY, Paul (2005) *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*. Lisboa: Nova Vega.

VIEIRA, Joaquim (1995) *O Desenho e o Projecto São o Mesmo? Outros Textos de Desenho*. Porto: FAUP Publicações.

VIEIRA, Joaquim Pereira Pinto (1994) *Relatório da Disciplina de Desenho I: Desenho do Natural*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Arquitectura.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1996) *Anotações sobre as Cores*. Lisboa: Edições 70.

Catálogos:

CULTURGEST, ed. – Entre linhas. Desenho na colecção da Fundação Luso-Americana (cat. exp.). Lisboa: Galerias 1 e 2 do Edifício Sede da Caixa Geral de Depósitos, 13 Julho - 25 Setembro 2005.

FCG e FS, ed. – *Alberto Carneiro* (cat. exp.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Janeiro – Março de 1991; Porto: Fundação de Serralves, Março – Maio de 1991.

FCG, CAMAP, ed. - Robert Schad: Entre tempo, 1997 (cat. exp.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão 4 Junho – 20 Julho 1997, este cito

FCG, ed. *David Hockney: Gravura e Desenho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Julho – Agosto de 1977 – este cito

MC; IAC ed. – A indisciplina do desenho. (cat. exp.). Lisboa: Ministério da Cultura, Instituto de Arte Contemporânea, 1999.

VIEIRA, Joaquim Pinto (2009) *Desenhar sem Pensar ou Sonhar Acordado*. Guimarães: Escola de Arquitectura da Universidade do Minho.

Revistas:

RODRIGUES, Luís Filipe (2006) “O Desenho para o Reforço do Ser Integral no Âmbito da Liberdade do Ser que a Criação Proporciona.”, *PSIAX – Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, 5, 36 – 41.

VAZ, Susana (2003) “4 Modos de Desenho para uma Percepção Desenvolvida. O Desenho do Natural como Método Pedagógico.”, *PSIAX – Estudos e Reflexões sobre o Desenho e Imagem*, 2, 35 – 43.

VIEIRA, Joaquim (2005) “Eu desenho e projecto. Desenhar em Alta e Baixa Tensão”, *PSIAX – Estudos e Reflexões sobre o Desenho e Imagem*, 4, 7 -14.

Textos retirados na Internet

INGOLD, Tim (2005) “*Transformations of the Line: Traces, Threads and Surfaces*”. Porto: FLUP, Ciclo de Conferências de Arqueologia.
<http://architectures.home.sapo.pt/transformations.pdf>, 10/09/09.

11. Índice Anexos

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

ANEXO 1 — *Desenhar no Espaço e no Tempo*

ANEXO 2 — Parecer sobre o Programa de DCV

ANEXO 3 — Proposta de Programa da disciplina de DCV

ANEXO 4 — Primeira aula de DCV — 2º DG — Módulo 5 — Desenho de Representação:

- Avaliação Diagnóstica
- Escala de Representação vs Rectângulo Envolvente
- Relatório da aula

ANEXO 5 — Planos de aula: DCV - 1º DG — Módulo 2 — Elementos da Comunicação Visual

- Plano de Aula #1 — Disciplina vs Indisciplina do Desenho + Avaliação diagnóstica
- Plano de Aula #2 — Escala de Representação vs Rectângulo Envolvente
- Plano de Aula #3 — Escala de Representação vs Desenho de Construção
- Plano de Aula #4 — Desenho de Contorno
- Plano de Aula #5 — Desenho de Contorno vs Esboço de Construção
- Plano de Aula #6 — A cor na Representação – Cores Primárias - Esboço
- Plano de Aula #7 — A cor na Representação – Esquisso e Esboço
- Plano de Aula #8 — Avaliação

ANEXO 6 — Questionários — 1º DG

- Diagnóstico
- “*Espaço de liberdade criativa – 20 minutos*” – desenhos e questionário
- Final de módulo
- Aspectos Positivos e Negativos relativos à forma como as aulas foram leccionadas

ANEXO 7 — Questionário — 2º DG

- Final de Módulo
- Aspectos Positivos e Negativos relativos à forma como as aulas foram leccionadas

ANEXO 8 — Relatório das primeiras semanas de estágio — PPA

ANEXO 9 — Propostas de trabalho — PPA