

MESTRADO

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

Pensar com as mãos,
palavra e desenho analógico como ferramenta projetual no
ensino do design gráfico

**Maria do Rosário Sena de
Vasconcelos**

M

2021



Maria do Rosário de Montenegro Girão Sena de Vasconcelos

pensar com as mãos

palavra e desenho analógico como ferramenta projetual no ensino do design gráfico

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Orientador

Professor Doutor Henrique Malheiro Vaz

Professor Cooperante

Professora Doutora Maria Raquel Canedo de Sousa Morais

Escola

Escola Artística e Profissional Árvore

dedicatória

Em memória da minha Avó por ser uma pessoa fora de série, pela sua força desmedida, amor incondicional e bondade infinita que perdurarão para sempre em todos nós, família.

resumo

Toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo que a comunicação através da palavra e da imagem é condição primordial no design gráfico, pois o design é coisa física e coisa mental.

Desse modo, neste relatório reflete-se através de um olhar crítico sobre os conceitos “palavra” e “imagem”, como estes podem e devem ser ferramentas projetuais, de como a sua correlação, no ensino artístico profissional, pode ser complementar, elevando o resultado dos artefactos criados, e como pode ajudar na consolidação da formação do sujeito, especialmente nos períodos de formação mais elementar.

Crê-se por isso, que no ensino artístico, o desenho deve submeter-se à escrita e a escrita ao desenho, na medida em que os elementos visuais e textuais devem ser “tomados em conjunto, enlaçados uns nos outros”, (Rancière, J., 2011: 47), pois as formas visíveis também falam e as palavras, da mesma forma, têm o peso de realidades visíveis.

Muitos dos argumentos que se apresentam ao longo deste relatório foram apropriados recorrendo a um conjunto de autores muito diverso e heterogéneo. (Edgar Morin, Emílio Remelhe, Francisco Providência, Joana Quental, Joaquim Vieira, Mário Bismarck, Vilém Flusser, etc.)

palavras-chave: palavra, imagem, ferramentas projetuais, design gráfico, ensino artístico profissional, desenho, escrita;

abstract

All and any communication of content is language, and communication through word and image are primordial condition in graphic design, because design is a physical thing and a mental thing.

Thus, this report reflects through a critical look on the concepts "word" and "image" how they can and should be project tools, and how their correlation, in professional art education, can be complementary, raising the result of the artifacts created, and how it can help to consolidate the training process in its earlier stages.

It is therefore believed that in art education, drawing should submit itself to writing and writing to drawing, insofar as visual and textual elements should be "taken together, entangled in each other", (Rancière, J., 2011:47), as visible forms also speak and words, in the same way, have the weight of visible realities. Many of the arguments presented throughout this report were appropriated by resorting to a very diverse and heterogeneous set of authors.

(Edgar Morin, Emílio Remelhe, Francisco Providência, Joana Quental, Joaquim Vieira, Mário Bismarck, Vilém Flusser, etc.)

keywords: word, image, project tools, graphic design, professional artistic education, drawing, writing;

resumeé

Toute communication de contenu est un langage, et la communication par le mot et l'image est une condition primordiale de la conception graphique, car la conception est une chose physique et mentale.

Ainsi, ce rapport réfléchit à travers un regard critique sur les concepts "mot" et "image" comment ils peuvent et doivent être des outils de conception, et comment leur corrélation, dans l'éducation artistique professionnelle, peut être complémentaire, en élevant le résultat des artefacts créés, et comment il peut aider à la consolidation du procès formatif, en particulier dans ses étapes premières.

On estime donc que dans l'enseignement artistique, le dessin doit se soumettre à l'écriture et l'écriture au dessin, dans la mesure où les éléments visuels et textuels doivent être "pris ensemble, enchevêtrés les uns dans les autres", (Rancière, J., 2011 : 47), car les formes visibles parlent aussi et les mots, de façon similaire, ont le poids des réalités visibles.

De nombreux arguments présentés tout au long de ce rapport ont été appropriés en recourant à un ensemble d'auteurs très divers et hétérogènes (Edgar Morin, Emílio Remelhe, Francisco Providência, Joana Quental, Joaquim Vieira, Mário Bismarck, Vilém Flusser, etc.)

mots-clés: mot, image, outils de projet, design graphique, éducation artistique professionnelle, dessin, écriture.

agradecimentos

Ao Prof. Henrique por todo o suporte e orientação dado durante a escrita deste relatório.

À Professora Cooperante Raquel Morais pela ilimitada disponibilidade no apoio, e orientação durante o estágio pedagógico.

Aos alunos do 1º ano, por terem tornado a experiência de estágio numa experiência de diálogo, reflexão e afetividade.

À minha Mãe, ao meu marido, ao meu filho, ao meu sogro, à tia Ticha e a todos os que direta ou indirectamente participaram neste meu percurso.

“Todo o investigador é um devedor. Quanto mais pesquisa, mais cresce o seu débito. Presto, por isso, a minha homenagem a todos os autores que cito nesta obra. A investigação científica pressupõe uma cadeia de solidariedade humana e é, ela própria, um acto solidário.”

(Azevedo, J., 2000: agradecimentos)

ÍNDICE

Parte I

14 I. INTRODUÇÃO

- 14 1. PROBLEMÁTICA
- 15 2. MOTIVAÇÕES PESSOAIS
- 17 3. COMPOSIÇÃO
- 19 4. METODOLOGIA

22 II. REFLEXÃO SOBRE A PALAVRA

- 22 1. ENQUADRAMENTO
- 23 2. ESCRITA IDEOGRÁFICA
- 26 3. A PALAVRA E O ENSINO ARTÍSTICO

31 III. REFLEXÕES SOBRE A IMAGEM

- 34 1. ENQUADRAMENTO
- 34 2. ILUSTRAÇÃO, DO DISCURSO VERBAL AO DISCURSO VISUAL
- 38 3. CONHECER O DESCONHECIDO, DESENHO COMO FERRAMENTA PROJETUAL
- 40 4. DESENHO ANALÓGICO OU DESENHO DIGITAL?
- 42 5. TENTATIVA ERRO
- 45 6. DESIGN E DESENHO, O QUE OS SEPARA E O QUE OS UNE
- 47 7. DESENHO E ENSINO

50 IV. PALAVRA E IMAGEM, MATERIALIZAÇÃO DAS IDEIAS

Parte II

56 V. ESTÁGIO

- 56 1. ENQUADRAMENTO
- 56 2. ENSINO PROFISSIONAL, SISTEMA MODULAR
- 60 3. ÁRVORE, APRENDER A APRENDER
- 64 4. DISCIPLINA DE PROJETO DE COMUNICAÇÃO GRÁFICA, DA SOLICITAÇÃO, PASSANDO PELA ASPIRAÇÃO À CONCRETIZAÇÃO PRÁTICA
- 69 5. PLANEAMENTO E CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO, DESENHO E PALAVRA COMO MEIO METODOLÓGICO
- 74 6. PORQUÊ A ILUSTRAÇÃO? VER PARA ALÉM DA NARRATIVA
- 76 7. OBSERVAÇÕES, O QUE SE ENCONTRA E O QUE SE PROCURA

80 VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

85 BIBLIOGRAFIA

91 WEBGRAFIA

92 IMAGENS

94 ANEXOS

I. introdução

“É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, nos seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”.

(Morin, E., 2000: prólogo)

1. PROBLEMÁTICA

Pretende-se com a escrita que se apresenta, pensar a educação artística, mais concretamente a parte processual do fazer artístico no âmbito do ensino artístico profissional, em Design de Comunicação Gráfica.

Muito se tem debatido sobre o ensino artístico, que, por vezes é tido como um saber secundário ou uma ocupação de tempos livres. Como consequência da marginalização do ensino artístico, o processo criativo também tem sofrido alguma desvalorização. Este fenómeno juntamente com questões da época acelerada, impulsiva, e de gratificação momentânea em que se vive, faz com que o aluno artista pouco ou nada reflita sobre o processo da execução da obra artística, partindo logo para a sua realização.

Assim sendo, a problemática deste relatório centra-se no fazer do processo artístico, por forma a valorizar o contributo essencial da palavra (escrita e verbal) e da prática do desenho na área projetual do design, mais concretamente na ilustração.

Como assinala Remelhe:

“Desenho e palavra são partilhados, de uma ou de outra forma, pela actividade humana em geral. Separáveis pelo que neles é irreduzível, o dizível e o inefável¹, partilham um desígnio e um património. São depositários de recursos operativos e valores

¹ “inefável”, que não se pode exprimir por palavras, indescritível, indizível, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/inef%C3%A1vel> (último acesso em 30.05.2021)

simbólicos que se traduzem, por um lado, num serviço que nos parece inesgotável e , por outro, numa condição irrevogável: a do próprio homem sujeito à e da linguagem. Desenho e palavra ligam-se ao que mais nos separa, a subjetividade, e ao que mais nos aproxima, a ideia de objetividade”.

(Remelhe, E., 2007: resumo)

À semelhança do que diz Remelhe, evidenciam-se neste relatório as possibilidades estratégicas da relação entre a palavra (escrita e falada) e o desenho, a importância da relação entre ambos como ferramenta auxiliar do processo artístico, assim como todas as suas “potencialidades operativas, reflexivas, expressivas e comunicativas no contexto da criação artística”. (idem, ibidem)

Como pensamos com palavras e não com pensamentos, “desenho e palavra encontram-se e desencontram-se, colaboram em presença ou em ausência”. (Remelhe,E., 2007: 13)

A interdisciplinaridade entre artes e literacia, (as letras também pertencem à área das artes, contudo procedeu-se a uma divisão consciente dos dois termos por forma a auxiliar a escrita deste relatório) não só potencia todo o processo artístico, como o desenvolvimento do raciocínio e a qualidade final da obra artística criada em contexto escolar.

No fundo a relação das artes com a literacia, problemática aparentemente central sobre a qual este relatório trata, é apenas um pretexto para analisar e refletir sobre a experiência educacional, essa sim, a verdadeira impulsionadora e razão de ser desta escrita.

2. MOTIVAÇÕES PESSOAIS

O presente relatório foi um resultado de reflexões feitas ao longo da experiência do estágio, assim como de algumas questões que haviam surgido anteriormente ao longo do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

No segundo semestre do primeiro ano do MEAV, foi-nos solicitado numa das unidades curriculares, como trabalho final, um relatório individual composto por leituras críticas de três textos. Dos vários textos disponibilizados, cada aluno podia fazer uma seleção sobre os quais queria refletir para posteriormente escrever uma análise crítica. A seleção de textos foi inconscientemente condicionada por uma problemática que já vinha despertando há bastante tempo alguma inquietação. Na altura pareceu-me pertinente aproveitar o tempo e espaço que se avizinhava, reservado para o relatório, para investigar mais sobre o assunto, combinando motivações pessoais com os objetivos pré-definidos, ou seja as exigências requeridas pelo Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).²

Assim sendo, defino como motivações principais:

- A crença de que a condição humana deveria ser o objecto primordial de todo o ensino.
- A convicção de que é necessário introduzir e desenvolver na educação artística “o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos”. (Morin, E., capítulo II)
- A convicção de que a imagem, mais especificamente o desenho, faz parte de todo o projecto artístico.
- A crença que a palavra e seu uso, são uma ferramenta auxiliar de pensamento para o processo criativo, porque nós pensamos com palavras, não com pensamentos (Larrosa Bondia, J., 2002) e por isso temos de assumir o seu uso para poder explorá-lo e por consequência abrir portas para uma nova maneira de pensar/fazer projecto artístico.

² O QEQ salienta um conjunto de indicadores por forma a clarificar os critérios de elaboração do relatório de 2º ciclo, explicitando as suas características específicas. Aqui apresentam-se alguns exemplos dos parâmetros requeridos:

- enunciação e clarificação dos problemas vividos na intervenção/estágio
- Construção teórico - epistemológica que situe ser e agir profissionais e evidencie olhares e modos de articulação entre acção e a reflexão crítica.
- Definição, justificação e discussão teórico-estratégica do percurso metodológico de intervenção nas situações/problema
- Apresentação compreensiva dos processos, procedimentos, resultados e questões em aberto acerca da complexidade do agir profissional no fenómeno educativo

- A ideia de que estes dois “fenómenos”, palavra e imagem, são mais fortes juntos que isolados.
- A vontade de refletir sobre duas práticas que me dizem muito, apesar de o desenho em termos de gosto pessoal e de acção praticada se sobrepor em grande escala à da palavra escrita.

3. COMPOSIÇÃO

Como já referido, o relatório resultou “de uma determinação de busca de um conhecimento crítico perante os redutores e naturalizados discursos que se difundem”. (Paiva, J. C., 2012: 167) No entanto, as teses que se apresentam são apenas princípios especulativos, hipotéticos, em relação à problemática identificada e inevitavelmente condicionada pelo meu percurso pessoal, académico e profissional até à data.

O relatório organiza-se em duas partes principais, a primeira um enquadramento teórico e uma segunda parte desenvolvida no decurso da experiência de estágio.

A primeira parte justifica-se pela necessidade de contextualizar conceitos teóricos, a fim de os compreender melhor e também pela necessidade de fundamentar as teorias expostas mais à frente.

Por conseguinte, antes de refletir sobre a possível relação da palavra (escrita e verbal) e da imagem, pareceu-me fundamental tentar perceber e até mesmo desconstruir ambos os conceitos.

“A clarificação de conceitos é um acto intelectual decisivo para o conhecimento e para o alargamento da experiência espiritual (...) e é uma atividade eminentemente linguística, verbal ou literária e que tende a diferenciar progressivamente um acto de outro acto, uma obra de outra obra, um comportamento de outro comportamento e atribui a cada situação considerada diferenciável, por certos atributos, um nome diferente, como nos ensinam os cientistas”.

(Vieira, J., 1995: 19-20)

Fez sempre parte do processo de escrita deste relatório uma análise conceptual relativamente aos conceitos abordados, por forma a clarificar e estruturar o pensamento, e ajudar na construção do que se espera ser uma linha de raciocínio o mais clara possível. No entanto não se procurou o sentido absoluto dos termos, mas sim refletir sobre o impacto das concepções que as suas percepções acarretam num plano mais abrangente.

Na segunda parte, é tratado o tema de fundo, que no fundo é o tema verdadeiramente central e impulsionador para a escrita deste relatório, a educação artística. Todas as observações feitas nesta segunda parte foram contaminadas pelas reflexões teóricas da primeira parte.

Parte I

Capítulo I: introdução

O primeiro capítulo contextualiza todo o relatório na medida em que apresenta problemática, motivações pessoais, pressupostos metodológicos, composição e justificação do título.

Capítulo II: reflexão sobre a palavra

O segundo capítulo inicia-se com um breve contexto histórico da palavra a fim de enquadrar conceitos que serão posteriormente apresentados. Sentiu-se a necessidade de evidenciar, descrever e compreender o conceito palavra, com o objetivo de explorar todo o seu (da palavra) potencial.

Capítulo III: reflexão sobre a imagem

O terceiro capítulo explora o potencial da imagem mais concretamente da prática ilustrativa, e como esta pode ajudar na construção de novos significados durante o processo da transmutação da linguagem verbal para linguagem visual. Também neste capítulo acresce complementarmente a importância estratégica de valorizar a prática operacional do desenho como ferramenta projetual da prática do Design, e a sua relação com o ensino.

Capítulo IV: palavra e imagem, materialização das ideias

O quarto capítulo relaciona os dois conceitos (palavra e imagem) explorados nos dois capítulos anteriores.

Parte II

Capítulo V: estágio

O capítulo V versa sobre várias questões, desde um breve contexto histórico sobre o ensino profissional e sobre a escola Árvore, onde decorreu o estágio, a disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, e por fim a descrição e planificação da proposta didática realizada.

O capítulo V centra-se assim na aproximação dos princípios explorados nos primeiros capítulos, à prática projetual do Design, mais concretamente da ilustração.

Capítulo VI: considerações finais

A terminar tecem-se as considerações finais.

4. METODOLOGIA

Porque raramente questionamos aquilo que se naturaliza, o presente relatório surge entre outros aspectos, como forma de refletir alternativas possíveis acerca dos conceitos imagem (mais concretamente do desenho e da ilustração) e palavra e a importância da sua relação para o processo do fazer artístico em sala de aula; pois os códigos³ “tornam-se uma espécie de segunda natureza, e o mundo codificado e cheio de significados em que vivemos nos faz esquecer o mundo da primeira natureza”. (Flusser, V., 2007: 90)

Não me proponho falar de nada de novo, até porque já muito se disse acerca dos assuntos que este relatório trata, foi mais uma necessidade de arrumar ideias. “É, talvez, um pouco como arrumar uma gaveta onde coisas apreciáveis e das quais já não nos lembramos, nos suplicam para serem postas mais à vista ou numa certa ordem.” (Vieira, J., 1995: 17)

³ por códigos entende-se neste relatório todas as formas de linguagem, seja gráfica (escrita ou desenhada analógica- ou digitalmente), verbal ou gestual.

O presente relatório é assim uma articulação de influências e por isso mesmo é também um resultado de manipulação da memória, por vezes resultado de um acto consciente mas a maioria das vezes sub/in-consciente. As várias leituras que deixaram na memória marcas conscientes, foram sempre citadas e acompanhadas das respetivas referências.

As leituras foram inúmeras e muitas vezes tiveram de ser revisitadas, relidas, repensadas para que os assuntos se tornassem familiares até se perderem no inconsciente. Aquilo que ficou, por fim, foi uma soma de várias partes que se foram entrelaçando umas nas outras, propiciando novas ramificações de um tronco inicial de pensamentos.

Por isso mesmo, julgou-se importante criar uma fundamentação teórica por forma a servir de suporte para os argumentos que aqui se defendem. Como resultado o relatório é composto por duas partes.

A primeira parte justifica-se pela necessidade de fundamentar os desenvolvimentos depois expostos na segunda parte.

No entanto, algumas questões ficaram em aberto, pois o relatório e as reflexões sobre os temas aqui apresentados, trouxeram ainda mais perguntas que respostas. Uma pergunta desdobrava-se noutra pergunta e “aí, cada uma das perguntas, de partida transformava-se num emaranhado de questões de percurso e, sempre, em novas perguntas à chegada”. (Azevedo, Joaquim, 2000, prefácio)

Enquanto “a investigação em educação (tradicional) procura certezas com o objetivo de conseguir explicar, prever e até controlar resultados futuros semelhantes, a investigação em educação artística pretende levantar questões naturalizadas e encontrar novas formas de interpretar os mais variados fenómenos educativos”. (Eisner, 2006: 96)⁴

Aqui ficam algumas das perguntas referidas acima:

- De que forma a componente prática e experimental da educação artística pode ajudar a criar jovens críticos?

⁴ tradução livre

- Como é que a educação artística pode ser fundamental para a construção da identificação com o próprio e com as artes por parte dos alunos que a frequentam?
- Será que os alunos do ensino artístico se refugiam demais na imagem e esquecem o potencial da palavra, mais concretamente da escrita e da leitura? (Por escrita entende-se a escrita durante o processo projetual - transpor para o papel as ideias não só pela forma, mas também pela escrita. Não deixando a escrita apenas para o fim, aquando da memória descritiva. Por leitura entende-se toda a leitura possível, histórias, romances, jornais, leituras a ver com as artes, etc.)
- Devem os professores do ensino artístico pedir/exigir aos alunos para lerem e escreverem mais? (As leituras podem eventualmente incidir sobre temas/artefactos semelhantes ao pedido e a escrita poderia ser desenvolvida em paralelo com a criação do artefacto proposto, por forma a ajudar a estruturar o pensamento em torno de todo o processo criativo.)

Não sei se adotei um método investigativo *per si*, o que sei, foi que se tratou de um percurso muito pouco linear pelo que faço das palavras de Siza Vieira as minhas:

“Posso começar com ideias bizarras, do arco da velha e o processo que a seguir decorre é difícil de explicar porque não é linear, mas sim contraditório. Verifica-se a mesma situação quando escrevo um texto, e muita da dificuldade que sinto é consequência da falta de prática. Pode acontecer que um dia acorde pensando no assunto e de repente surja a estrutura. Depois é determinante o trabalho de aperfeiçoamento e clarificação, ligado aos ritmos da leitura e aos pormenores da forma”.

(Siza Vieira, 1999:137)

As questões iniciais foram impulsionadas por uma análise de problemas (problemática descrita em capítulo próprio). Quanto à estrutura, esta foi desde logo definida e pouco foi alterada com o decorrer da escrita, no entanto os vários capítulos não foram escritos num momento único, muitas vezes ficavam em aberto para mais tarde, depois de “as ideias marinarem” e amadurecerem, serem completados.

II. reflexão sobre a Palavra

1. ENQUADRAMENTO

Qual é a origem da palavra, aquela que foi falada pelos primeiros Homens?

Segundo Antonio Pagliaro como citado em Remelhe:

“a palavra irrompeu como um relâmpago dos lábios do primeiro homem. Mal acabou de articular um breve conjunto de sons, quando a imagem de um objeto lhe surgiu nítida e viva, como se o tivesse diante dos olhos. Deslumbrado, experimentou repetir a mesma série de sons e eis que de novo o mesmo objeto vem até ele e fica ao alcance da mão. Invade-o uma alegria imensa, como quando, percutindo o sílex, fez saltar a primeira chama dos ramos secos dos bosques”.

(Remelhe, E., 2007: 37)

Naturalmente não se pode recorrer a testemunhos presenciais e orais, para se encontrar uma resposta a esta questão, pode-se apenas fazer deduções sobre todos os achados relativamente à linguagem.

Sendo assim, para se conseguir fazer uma reconstrução do passado linguístico, destacam-se alguns testemunhos escritos “sobretudo a decifração dos hieróglifos, das inscrições cuneiformes” (escrita pertencente à civilização mesopotâmica), “das epígrafes dos povos da Ásia Menor ou dos Etruscos” (...), etc. (Kristeva, J., 1988: s.p.)

No entanto, apesar de todos estes registos do passado longínquo da linguagem, há mais do que uma teoria relativamente à origem da mesma.

De uma perspetiva religiosa e segundo o antigo testamento, o aparecimento da língua terá surgido quando o Homem começou a construir uma torre com o intuito de chegar ao céu para estar à altura de Deus e eventualmente contra Ele. Este feito provocou a ira em Deus que ao castigar a ambição desmedida do Homem resolveu confundi-lo na sua linguagem fazendo com que os diversos construtores da torre não se compreendessem uns aos outros. Desencorajados, porque não conseguiam comunicar entre si, os construtores dispersaram-se por toda a terra dando assim origem às várias línguas que conhecemos hoje.

Na perspectiva da ciência da linguística, há autores que acreditam que a linguagem está “formalmente completa e que desde que há homem há linguagem”. (Kristeva, J., 1988: 76) Existem ainda outros autores que põem a hipótese de que a linguagem apareceu de um momento para o outro ou talvez que esta tenha aparecido como consequência da imitação, dos sons dos animais, por parte do Homem.

Conclui-se assim, como afirma Kristeva, que “há tantos tipos de organização significantes do universo quantos os tipos de estruturas linguísticas”. (idem, ibidem)

No entanto, dada à temática deste relatório, a teoria de Leroi - Gourhan parece ser a que melhor se enquadra.

“Para Gourhan a linguagem aparece no período mustierense (paleolítico) e considera que o símbolo gráfico é o verdadeiro passo exclusivamente humano, e que por conseguinte há linguagem humana a partir do momento em que há símbolo gráfico”. (Kristeva, J., 1998: 74)

Seguindo esta linha de raciocínio, o sub-capítulo seguinte focar-se-á na escrita ideográfica, escrita essa que para alguns povos é indissolúvel do desenho.

2. ESCRITA IDEOGRÁFICA

Será a linguagem tão antiga como a formação da espécie humana? É uma pergunta que é levantada por alguns autores como referido acima e para a qual possivelmente nunca se terá uma resposta, mas não deixa de ser curioso pensarmos que, apesar de a espécie humana existir há aproximadamente quatro milhões de anos, período do Paleolítico⁵, as primeiras manifestações artísticas conhecidas têm “apenas” cerca de 38 000 anos.

Antes da existência dos alfabetos como os conhecemos hoje, existiram sistemas de escrita ideográfica, como por exemplo os hieróglifos do antigo Egipto, os caracteres Hanzi utilizados na China e no Japão e a escrita Maia, que ainda não foi totalmente decifrada. Como o uso desta última escrita “pertencia aos

⁵ A última fase do Paleolítico que se iniciou há cerca de 38 000 anos e na qual ocorreu a evolução do Homem de Neanderthal para o Homem moderno.

sacerdotes e estava ligada ao culto religioso, esta desapareceu com o desaparecimento da religião, sem que a população tivesse conservado o seu segredo”. (Kristeva, J., 1988: 94)

O sistema de escrita ideográfica é importante para este relatório pois estabelece uma das relações que se pretende abordar, a relação da palavra com a imagem (que irei desenvolver mais à frente em capítulo próprio). No fundo, esta relação é a mais evidente porque as letras são um conjunto de traços/símbolos, desenhados.

Um dos exemplos da escrita ideográfica, os caracteres *Hanz*, de origem japonesa, são compostos por logogramas, ou seja os caracteres representam palavras. Repare-se que este sistema de escrita estabelece uma simbiose de tal forma entre a imagem e a escrita que é impossível dizer quando começa um conceito e acaba o outro.

Outro exemplo muito conhecido, o sistema de escrita Maia, também conhecido como hieróglifos Maias, para além de possuir outras características, tal como a escrita Chinesa ou Japonesa, também é composta por logogramas.

Por sua vez os hieróglifos egípcios são compostos por ideogramas. Estes símbolos ao contrário dos logogramas não representam palavras mas sim ideias. Mais uma vez percebe-se por estes três exemplos, que a escrita e a imagem, mais concretamente o desenho, são indissolúveis.

“A cultura se nos apresenta cada vez mais, como um sistema geral de símbolos, regido pelas mesmas operações: há uma unidade do campo simbólico e a cultura, sob todos os aspectos, é uma língua” (Barthes, R., 1997: 16)

Conforme referido por Roland Barthes, a linguagem começou com símbolos, seguida da escrita mas o regresso à origem parece incontornável.

Todos os dias, pictogramas, logogramas e ideogramas são utilizados na escrita de mensagens electrónicas. Com efeito, os emojis são usados por toda a Humanidade, pois o seu significado é universal, não precisando de tradução. Para além disso a utilização dos mesmos permite economizar tempo na medida em que só é preciso carregar num carácter e não em vários, para fazer passar a mensagem.

Repare-se que a palavra japonesa emoji deriva da junção de dois termos: e - imagem, *moji* - letra. Estas figuras representam os mais variados fenómenos, desde expressões faciais, objectos, lugares, animais, clima, etc. As empresas responsáveis pela sua criação estão constantemente a lançar no mercado novas figuras com o propósito de fazer todas as pessoas sentirem-se integradas.⁶ Por conseguinte cada vez se fala mais com imagens e certamente se falará cada vez mais.

Para além da relação que a palavra e a imagem partilham, muitas vezes sendo quase impossível dissociar uma da outra, (pelo menos a nível formal), é importante não esquecer que sem um terceiro elemento, (um interpretante ou receptor) estes signos não existiriam. Ou seja, pegando nas palavras de Pierce: “O signo⁷ é algo que está no lugar de algo para alguém.” (Peirce, C., cit in Santaella, L., 2017: 9). Os signos são assim dependentes de uma relação triádica, pois é o terceiro elemento que lhes irá conceder interpretação e por conseguinte existência, ou como Aurélio Agostinho afirma:

“O signo é portanto, uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência dele.” (Agostinho, A., cit in Santaella, L., 2017: 8) Assim sendo, é por força de uma ideia na mente do indivíduo/interpretante/receptor que o símbolo se relaciona com o seu objeto.

Um mesmo objeto pode ser representado por vários signos. Tome-se como exemplo o objecto do signo pato. Este pode ser representado por um signo não verbal, na modalidade de uma imagem ou na modalidade acústica pelo som produzido pelo animal, e por um signo verbal, escrito ou oral.

Para Santaella “a comunicação humana tem o seu ponto de partida nos signos auditivos articulados e nas suas transposições visuais”, (Santaella, L., 2017: 10)

⁶ <https://observador.pt/2020/07/19/a-google-tem-100-novos-emojis-para-ninguem-se-sentir-de-parte/> (último acesso em 14/06/21)

⁷ Há várias definições de signo distribuídas pelos textos de Peirce. Para além da definição acima mencionada deixa-se aqui mais uma definição da palavra signo também escrita por Peirce, uma vez que a semiótica Peirceana parece ser extremamente complexa: “Um signo intenta representar, em parte pelo menos, um objeto que é portanto, num certo sentido, a causa ou determina-te do signo, mesmo se o signo representar o seu objeto falsamente. Mas dizer que ele representa o seu objeto implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determine naquela mente algo que é devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo, e da qual a causa mediata é o objeto, pode ser chamada o Interpretante.” (Peirce, C.S. cit. in Santaella, L., 2017: 38)

porque apesar de os animais irracionais também fazerem uso dos sinais sensoriais para se comunicarem, o ser humano é o único que comunica por palavras.

Transportando o pensamento desta autora para as ciências da educação, mais concretamente para a sala de aula, explora-se no capítulo seguinte sobre a importância dos signos no discurso pedagógico e a sua significação e os códigos geradores que esta narrativa produz.

Uma vez que os alunos passam uma grande parte da sua vida dentro de uma sala de aula, parece inevitável explorar um pouco mais sobre o efeito da palavra em sala de aula, mais concretamente nas aulas do ensino artístico.

Signo			
Visual		Auditivo	
Não verbal	Verbal		Não verbal
Imagem	Escrito	Oral	Acústico
	<i>pato</i>	[p'a.tu]	[kwak]

Fig.1
Tabela

SANTAELLA, LÚCIA, (2017) *O que é a Semiótica?* São Paulo: Editora Brasiliense

3. A PALAVRA E O ENSINO ARTÍSTICO

Como devemos chamar aqueles que educamos? Como devemos falar com aqueles que educamos? Como fazer uso da palavra da maneira mais correta possível? O que acontece quando usamos uma determinada designação, uma determinada palavra?

Originalmente, palavra significa parábola (gr. *parábola* “comparação”, pelo lat. *parabola*); ou seja a palavra compara-se com aquilo que nomeia e compara-se com outras palavras.

Apesar de, neste relatório, não se pretender fazer uma análise da construção social do discurso pedagógico, é importante referir que as narrativas pedagógicas constroem significados. Por conseguinte há certas representações mentais que surgem automaticamente quando se ouvem determinadas signos auditivos verbais (palavras).

As regras geradoras de sentido/simbologia/significado que são criadas por essas mesmas narrativas pedagógicas “são construídas pelo mesmo conjunto de regras internas, regras cujas interpretações variam de acordo com os (...) valores de classificação e de enquadramento” das diferentes modalidades pedagógicas. (Berstein, B., 1996: 11)

Jerome Bruner partilha da mesma opinião e afirma que o significado “é um fenómeno culturalmente mediado que depende da existência prévia de um sistema simbólico partilhado”. (Bruner, J., 2008: s.p.)

Segundo Biesta (2010) as palavras que usamos constroem realidades, não porque têm um poder misterioso, mas antes porque as palavras estão interligadas umas com as outras formando campos conceptuais que variam consoante o seu contexto e interpretante.

As palavras também criam realidades na medida em que “nós fazemos coisas com as palavras, mas as palavras também fazem coisas connosco. As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir das nossas palavras. E portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”. (Larrosa Bondia, J., 2002: 21)

Assim sendo, conjectura-se neste capítulo sobre alguns significados que estarão por detrás da palavra *aluno*, a título de exemplo de como as palavras e os seus significados podem efetivamente construir realidades.

Para Biesta (2010) a palavra *aluno* pressupõe, para e segundo a sociedade, a ideia de um sujeito incompleto, que ainda não está pronto, que ainda tem bastante para aprender, que ainda não é autónomo, que ainda não é

suficientemente maduro, etc. (Biesta, G., 2010). Este pressuposto deve-se ao facto de que as palavras estão sempre associadas a uma carga simbólica de significados e que segundo Bernstein são construídos (os significados) pela localização ocupacional e relações sociais de cada indivíduo.

Infelizmente esta associação que a palavra aluno carrega, vem já de há muitos anos atrás, em que o ensino exigia dos seus aprendizes um comportamento passivo, inerte e temeroso com o objetivo de memorizar todo o conhecimento proferido pelo professor. Tal como Alberto B. Sousa relata:

“O ensino tradicional convidava mais à passividade do que ao movimento. A criança passava as aulas sentada, quieta e parada, “absorvendo” passiva e muda tudo o que o professor lhe “ensinava” verbalmente. A criança passava a vida a assistir: assistia às aulas, assistia ao cinema, assistia à TV, assistia ao futebol, passava a vida a assistir e assistia ao passar da sua vida. Submetida a dura repressão e castigos, para manter a “disciplina”, que os professores entendiam como estar parada-quieta-calada. (...) Ia-se, deste modo, desenvolvendo uma pessoa parada, “que assiste”, em vez de participativa e atuante. Procurava-se formar, deste modo, um futuro cidadão inerte, inativo, temeroso, em vez de um cidadão enérgico, dinâmico e empreendedor. O melhor professor, não era aquele que ensinava bem, mas o que conseguia manter os seus alunos numa férrea disciplina de quietude e de silêncio.”

(Sousa, Alberto B., cit. in Frade, P., 2011: 23)

A palavra *aluno* pertence assim inevitavelmente a um mapa conceptual que tem vindo a ser construído desde que a escola foi criada e do qual já não nos conseguimos abstrair. O uso da palavra associado a estas generalizações faz cair no esquecimento todos os significados que não contempla, fazendo com que o ser humano seja muitas vezes, mesmo sem querer, injusto para com os seus pares.

Com efeito, Bernstein argumenta que a Humanidade está a presenciar uma desumanização no discurso pedagógico. (Bernstein, B., 1996) Neste sentido é importante enfatizar a relevância que a aprendizagem da palavra (escrita ou oral) tem em todas as disciplinas escolares e não só nas disciplinas de carácter linguístico, ou seja disciplinas que ensinam línguas, materna ou estrangeira.

Para além dos significados (atribuídos à palavra aluno) já referidos acima, Biesta refere mais um: a falta de capacidade do aluno de aprender sozinho. (Biesta, G., 2010)

No entanto como o próprio Rancière refere “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas e é sobre este saber, sobre esta capacidade em acto que todo o ensino se deve fundar”. (Rancière, 2002.: 11)

Por isso, “atividades como considerar as palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece”. (Larrosa Bondia, J., 2002: 21)

Há uma grande preocupação em ensinar as regras gramaticais, que para saber escrever e falar uma língua é algo fundamental. No entanto o potencial da linguagem vai muito mais além das regras gramaticais, dos erros ortográficos ou mesmo da retórica.

“No final do *Temps Retrouvé*, Proust compara o seu seu trabalho ao de uma costureira que monta um vestido com peças já recortadas, que já possuem uma forma (...). Do mesmo modo, em seu livro o autor ajusta e cola fragmentos uns aos outros (...) para construir uma única sonata. As razões desse Parti pois não são apenas, pelo menos não essencialmente, de ordem filosófica ou estética. São indissociáveis de uma técnica”.

(Levi-Strauss, 1997: 10)

Que professor de português diria aos seus alunos para adotarem uma técnica de colagens e montagens, - como a descrita acima por Lévi-Strauss - por forma a escrever um texto? (Redação, poema, etc.)

Atkinson no seu texto *The Cultural Production of Ability in Drawing*, (1998), descreve uma tarefa de trabalho de casa dada aos alunos pelo professor de desenho e a respetiva apreciação e discurso que a acompanham.

O professor avalia um dos desenhos, elogiando algumas questões técnicas e designando outras de incorrectas.

De acordo com o autor, a utilização da palavra incorreto neste contexto, tem bastante impacto sendo que gera exclusão e simultaneamente legitima os desenhos de uns e desvaloriza os desenhos de outros.

Neste exemplo referido acima, as competências artísticas exigidas aos alunos são reduzidas à linguagem curricular e a um único sistema de representação, neste caso o sistema de representação axonométrico.⁸

Retira-se dos argumentos de Atkinson que a maneira como se fala com os alunos é imperativa para a construção do sujeito enquanto sujeito artístico.

Bernstein partilha da mesma opinião afirmando que o “código é um regulador de orientação cognitiva, regulador de propensões, identidades e práticas na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais da ação pedagógica (escola e família).” (Bernstein, B., 1996: 14)

Devido a todos os argumentos acima expostos crê-se, neste relatório, que a palavra (o seu estudo e o seu uso) não pode ser subordinada ou esquecida em determinado de outras formas de expressão ou de comunicação.

Termina-se este capítulo com uma citação sobre a importância da palavra escrita:

E saber ler é saber tudo quanto existiu em todos os tempos. Saber ler é poder pensar e falar (. . .). Aprender a ler é mais do que nascer, porque o nascimento abre-nos apenas os olhos para o que nos rodeia (. . .).

(de Castro Osório, A., cit in Frade, P., 2011: 14)

⁸ “Os conteúdos constantes do Programa de Geometria Descritiva A, após *módulo inicial* de introdução à geometria no espaço, abordam dois sistemas de representação - diédrico e axonométrico - considerados como fundamentais ou basilares na formação secundária de um aluno (...).” Programa de Geometria Descritiva - Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário

III. reflexão sobre a Imagem

1. ENQUADRAMENTO

Trata-se de uma novidade revolucionária (Flusser, V., 2007: 129), o facto de a sociedade pensar, agir, sentir e comunicar com e através das imagens? Ou como sugere Flusser, é apenas um retorno a um estado normal que se viveu anteriormente? Não se sabe quando se deu o aparecimento da escrita, o que é certo é que dos homens de Lascaux⁹ apenas se encontraram símbolos bidimensionais (cenos de caça) nas paredes das cavernas e nenhum tipo de escrita. Os códigos que nos deixaram nas superfícies da caverna são eternos e universais.

O que é a imagem? Imagem para quê? Transmíti-la com que finalidade? De onde vem o poder da imagem?

Responder a estas perguntas na sua plenitude será certamente impossível e as respostas serão múltiplas e certamente diferentes consoante as várias culturas em que aquelas se inserem. Contudo penso, que, no contexto deste relatório, é importante tentar definir a imagem pelo menos de uma forma geral; mais abrangente para que se consiga determinar uma relação entre esta e a palavra.

Existe um fluxo/volume avassalador de imagens que todos os dias nos rodeiam e passam “sob os nossos olhos entediados”. (Wolff, F., 2005: 16) Estas imagens tem um infinita variedade de conteúdos, consoante a sua função e mensagem que pretendem transmitir, seja publicitária, informativa, de entretenimento etc.

Segundo Barthes (1990) a etimologia (mais antiga) da palavra imagem, está “ligada à raiz de imitari” cujos significados são: reproduzir, tomar por modelo, assemelhar-se a, fazer à semelhança de.

⁹ Lascaux é um complexo de cavernas ao sudoeste da França, famoso pela suas pinturas rupestres. A disposição da caverna, cujas paredes estão pintadas com bovídeos, cavalos, cervos, cabras selvagens, felinos, entre outros animais, permite pensar que se trata de um santuário. As investigações levadas a cabo durante os últimos decénios permitem situar a cronologia das pinturas no final do Solutrense e princípio do Madalenense. (1950 a.C.). <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lascaux> (último acesso em: 24.03.2021)

Nos dicionários do nosso século a palavra imagem tem origem na palavra latina *imago* e também esta definição mais recente tal como a anterior, significa, entre outros, semelhança.

A palavra *semelhança* remete-nos para um dos vários modos de produção, de funcionamento e de recepção das imagens. As imagens podem ter um carácter de cópia - sendo que não têm necessariamente de ser uma "cópia fiel, mas apenas o que é suficiente para tomar o seu lugar" - seja de um fenómeno vivo ou morto. Por fenómeno vivo entende-se um ser vivo (plantas, animais, Homem, etc.) e por fenómeno morto os objectos que por serem inanimados tomaram neste texto a denominação de "ser morto".

A imagem, independentemente do seu tipo (figuras, desenhos, gravuras, afrescos, estátuas, colossos, bustos, ídolos, etc.) está sempre ligada àquilo que representa, por várias razões. Primeiramente a imagem tem o poder de tornar presente aquilo que está ausente, seja porque aquilo a que se refere não mais existe, - com o tempo os traços faciais de alguém que já partiu começam a desvanecer e a imagem tem o poder de eternizar essa mesma ausência na nossa memória - seja apenas porque o seu "referente" (Barthes, R.) está ali representado, como que capturado na própria imagem.

"A imagem é então representante, o substituto de qualquer coisa que ela não é" (Barthes, R., 1990: s.p.) e também por isso mesmo a imagem é menos do que o objecto ou ser que representa. Esta definição de Barthes sobre a imagem em tudo se assemelha à definição Peirceana do termo signo.

Uma vez que Peirce (Santaella, L., 2017) considerava toda e qualquer produção, realização e expressão humana como sendo uma questão semiótica, então a língua, os gráficos, sinais, setas, números, luzes, objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro, tato e claro imagens adquirem segundo este raciocínio o carácter de signos, e por conseguinte constituem sistemas de linguagem, que no fundo não são mais do que formas várias do ser Humano comunicar entre si. E a semiótica é precisamente a ciência de toda e qualquer linguagem.

Repare-se no exemplo da fotografia. Uma fotografia de um artesão representa vários aspetos formais como sejam as imperfeições da sua pele, a cor do seu cabelo e olhos, as rugas das mãos e da cara, etc., mas jamais conseguirá captar e transmitir o SER do artesão. Imaginemo-nos a olhar para a tal fotografia: Será possível através daquela perceber se o homem é generoso, ou por outra talvez

um vilão, simpático ou talvez antipático? Podemos concluir assim que o carácter de cópia e de semelhança advém desta limitação inerente à imagem.

Como referido acima e também segundo Lévi-Strauss, (1998), a imagem tem um carácter paradoxal: por um lado está eternamente ligada ao seu referente, por outro, é passível de inúmeras leituras/interpretações dependendo do receptor e da cultura a que este pertence. Santaella (2017) enumera uma lista das relações entre imagem e referente segundo a visão de J.Costa. Seguem alguns dos exemplos que considere mais importantes para este capítulo: imagens que se parecem literalmente com o referente (por exemplo, figuras do Museu de Cera), imagens que se não assemelham na sua totalidade, apenas evocam o modelo (esquisso, esboço) e imagens que não se parecem com nada e não fazem à primeira vista fazer lembrar nada de concreto, nada de real (arte abstrata). Há uma série de outras relações que poderiam ser mencionadas, porém esta lista de relações nunca está acabada, visto que com o tempo aparecem novos tipos de imagens e por consequência novas relações com aquilo que representam (tome-se como exemplo as imagens pertencentes à realidade virtual criadas nos computadores).

A nossa biblioteca de imagens internas/mentais é o resultado da percepção de imagens externas. Segundo Belting (s.d) não existem imagens físicas sem a participação de imagens mentais. A percepção de uma imagem externa está sempre dependente de imagens internas, como também servem de gatilho para outras imagens mentais.

Analisando este conceito de imagem tão difícil de definir, a uma escala mais aproximada, pensemos agora no “referente” (Barthes, R.), ou seja no conteúdo da imagem. Os conteúdos da imagem podem ter vários significados. Como aprendi durante o meu estágio, há dois tipos de imagem quanto ao seu conteúdo, imagens denotadas ou conotadas: As imagens denotativas são imagens que não têm nenhum significado para além daquilo que estão a mostrar, representam literalmente o seu referente. Por sua vez, as imagens conotativas contam uma história e requerem uma observação mais demorada. Com efeito a imagem denotada tem uma função denotativa, literal e a imagem conotada tem uma função conotativa, ou seja simbólica.



Fig.2
ilustração
<http://www.yingyingz.com/2016/04/fundamentals-graphic-design-denotation-images-connotation-images/>
(último acesso em 23 de Fevereiro de 2021)

2. ILUSTRAÇÃO, DO VERBAL AO VISUAL

“Os distintos componentes de partida, desenvolvimento e síntese em todo o acto de design são redutíveis a categorias de linguagem. Assim, a solução do problema de design acaba por se configurar como relação entre um texto (a síntese da forma) e um complexo contexto (todos os elementos exteriores à forma, mas inevitavelmente relacionados com ela). O processo gerador do design converte-se numa operação cuja lógica se assemelha à linguagem poética”.

Joni Llovet (Quental, 2009:107)

A ilustração como expressão, cumpre o desígnio de comunicar visualmente, nasce deste encontro, da relação entre texto e contexto, quase sempre contribuindo para um objetivo comum, a comunicação de uma ideia. (idem, 2009)

Neste sentido, e neste caso particular da ilustração gráfica, (de que são exemplo os livros escolares, nos quais o espaço da imagem é cada vez mais relevante) a imagem está numa posição de subordinação à palavra, pois depende dela para existir e serve o propósito de a explicar.

O senso comum descreve-a como um complemento ao texto tendo como principais objetivos elucidar, clarificar e sintetizar uma ideia (idem, 2009: 7). Segundo esta perspectiva, as ilustrações não passam de “imagens segundas, não originárias nem originais, duplicações ou repetições e portanto redundantes.” (Frade, P., cit. in Quental, J., 2009)

Talvez porque o primeiro contacto que se tem com a ilustração seja na infância, precisamente quando ainda não se dominam as letras, justifique o significado de complementaridade, simplificação e tradução de conceitos, atribuído a esta prática do design.

O primeiro registo de signos de que se tem conhecimento remonta à época do paleolítico. Crê-se que o desenho de símbolos encontrados nas cavernas eram criados com propósitos utilitários e ritualistas. (Meggs, cit in Quental, 2009).

Nesse sentido, poder-se-á dizer que a ilustração antecede a literatura. Porém, mais tarde a palavra *ilustração* adquiriu novos significados relacionados ao processo técnico que permitia a duplicação das imagens, que até então eram executadas individualmente à mão. Essas ilustrações desempenhavam o papel de mediação na leitura de textos e tinham especial relevância para os menos conhecedores das letras. Até ao séc. XV, altura em que se inventaram os tipos móveis,¹⁰ as ilustrações mantiveram um carácter meramente ilustrativo e descritivo do respetivo texto que acompanhavam.

Porém, este carácter de mero adorno e acessório que se cunhou a esta prática artística tem cada vez mais, ao longo dos tempos, vindo a desvanecer. Reflexo

¹⁰ Os tipos móveis de metal foram uma invenção de Johannes Gutenberg, que permitiu a impressão em massa.

disso mesmo é a mudança de nomenclatura sofrida ao longo dos tempos. *Desenho ilustrativo* passou a chamar-se *ilustração*.

A ilustração, pelo facto de negar a sujeição absoluta do texto respetivo, consegue fugir da realidade/verdade que pretende reproduzir. Ao contrário da fotografia, tem o potencial de reinventar sentidos e contrariar evidências.

A ideia de suporte, agregada ao termo em questão, passou a ser “suplantada pela vontade de trazer à luz novas relações semânticas e significados”. (Quental, J., 2009: 7)

Esta transformação do termo “ilustração” deve-se ao facto de a comunicação em superfície (imagem) já não ser rara como era no passado. É por isso que é urgente perceber o papel que a imagem, neste caso a ilustração desempenha na vida humana.

Neste pressuposto a ilustração evoca representações plurais de si mesma, dependendo de quem observa, tendo assim o poder de elevar o corpo ou o objeto percepcionado a um mundo inteligível. Ou seja, a ilustração como objecto físico, é materialidade, já aquilo que ela evoca, a ideia gerada pela contemplação de um observador, pertence ao mundo inteligível do respectivo sujeito observador.

Segundo Platão o mundo das ideias, (mundo inteligível), é o lugar onde reside o verdadeiro conhecimento porque como as verdades são mutáveis, pois variam consoante a mente que as vive, também o conhecimento varia conforme o interpretante, porque nenhuma mente partilha todo o mesmo conhecimento.

A relação triádica Peirceana, (Santaella, L., 2017) já referida acima parece ir de encontro à filosofia de Platão pois ambos vêem a mente como um lugar de atribuição de sentido.

Os sentidos que a ilustração evoca no observador são assim invisíveis aos olhos, mas apreendidos pela razão, conseguindo transcender a palavra que a impulsiona. A palavra ilustração entra assim nessa brecha do mundo mundando/terrestre e do mundo inteligível como uma espécie de ponte entre ambos. E por isso a ilustração significa aproximadamente aquele lugar em que as ideias e as formas caminham juntas, tornando possível ser uma disciplina independente do Design.

A ilustração enquanto disciplina está intrinsecamente ligada ao design, pois é parte dela, porém os seus contornos entrelaçam-se com outras artes, seja com a pintura ou com desenho, como afirma Quental:

“a ausência de uma ontologia da ilustração remete-a para um espaço de indefinição, algures entre arte e o design. Os designers mais formalistas desconsideram-na pela facilidade, pelo programa demasiado aberto e permissivo, por revelar o que deveria manter-se oculto; os artistas criticam-lhe a dependência, negam-lhe autenticidade, expressão e originalidade”.

(Quental, J., 2009:5)

Ilustrações não são todas e quaisquer imagens, mas sim...*“Illustrations can only be justified if they add to a book something that literature cannot encompass”*. (Bland, D., 1951: 16)

Deduz-se das palavras de Bland, que a ilustração não é mera decoração e que tem também, a par do próprio texto, um potencial semântico e poético, singular, capaz, não só de elucidar, mas também de transportar o leitor para outros mundos paralelos do imaginário.

De função meramente utilitária, na altura das reproduções feitas nas paredes das cavernas, a ilustração “atravessa hoje um renascimento. (...) Despertou do seu longo descanso, e está a promover-se mais do que nunca como poética, expressiva e acima de tudo, como uma disciplina de design independente”. (Mareis, cit. in Quental, 2009: 8)

O design de ilustração como linguagem visual passa mais por expressar sentimentos e emoções, do que propriamente por simplificar conceitos. Esta evolução cultural também acompanhou o ilustrador enquanto sujeito, sendo que este passou a ter um papel de mediador de significados e não apenas de conhecimento objetivo. Pode-se concluir que esta prática do design passou de estar à sombra do texto para caminhar lado a lado com o texto, aumentando as potencialidades narrativas da respetiva mensagem.

No entanto, não se pede à ilustração que represente ou traduza todas as palavras do texto até porque isso seria inviável. Aliás, como Ramos nos adverte:

“Em alguns casos, o ilustrador pode optar entre a identificação de um mote ou de um motivo poético, de cunho mais literal, ou a criação de um

ambiente mais subjetivo, decorrente da evocação nele efetuada, construindo uma paisagem pessoal ou íntima”.

(Ramos, M., 2014: s.p.)

3. CONHECER O DESCONHECIDO, DESENHO COMO FERRAMENTA PROJETUAL

A minha formação anterior, no curso de Arquitetura, na Escola Artística do Porto, que tal como a Árvore nasceu da antiga Cooperativa de Atividades Artísticas C.R.L., centrou-se muito no desenho e na sua importância como ferramenta projetual, procurando fundamentalmente desenvolver o pensamento.

Talvez pelo facto desta Cooperativa ter sido fundada em 1963, entre outros, por arquitectos da chamada Escola do Porto, a Esap tenha herdado um “ensino fundado numa sólida formação de desenho”. (Providência, F., 2012: 57)

Como tal, estando influenciada pela minha formação académica anterior, acredito que o desenho seja uma componente da atividade projetual - apesar da presença do projecto na atividade artística ser muito diversa e assumir características diferentes, o desenho é a sua dominante (Vieira,1995:27) - sendo que não consegui “despegar-me” dele. (do desenho)

Esta minha ligação ao desenho era-me totalmente desconhecida, no entanto durante o estágio, quando dava apoio aos alunos durante as aulas, insistia sempre (sem querer) na prática do desenho como ponto de partida e como ferramenta auxiliar do pensamento - mesmo tendo consciência que a importância dada ao desenho na formação escolar é cada vez menor - para então depois, partir para o computador e dar continuidade ao trabalho proposto. Não digo que a sua (prática do desenho) importância tenha que ser a mesma que se deu do séc. XV ao séc. XIX, em que a formação em desenho era fundamental e sobretudo decisiva. No entanto, a diminuição de horas que o currículo escolar atribui à prática do desenho também o faz (currículo escolar) responsável por passar a mensagem aos alunos que o desenho realmente não importa muito, que é uma disciplina secundária.

Segundo a professora de desenho da Árvore, Joana Cabral de Araújo, com quem pude conversar em modo de entrevista; no ano passado, as 80 horas anuais correspondentes à disciplina de desenho diminuíram este ano para 75 horas/ano. A redução horária nem parece muita mas quando somada e tendo em conta que a disciplina de desenho só é dada em dois dos três anos do curso, já se torna significativa.

Relembro que neste relatório refiro-me ao desenho e reflito sobre ele apenas como metodologia de trabalho, como “base da ação” (Vieira, J., 1995: 26) e não como produto final.

Federico Zuccaro, artista e teórico do Maneirismo, (Zuccaro, cit. In Remelhe, E., 2007: 57) distingue o “disegno interno” e “disegno externo”, dizendo que: “Por desenho interno entendo o conceito formado na nossa mente para poder conhecer qualquer coisa e obrar externamente conforme a coisa entendida”, e por desenho externo “o que aparece circunscrito pela forma mas sem substância de corpo”, ou seja, “simples delineação, circunscrição, medida e figura de qualquer coisa imaginada e real”. A interpretação que se faz neste relatório acerca desta citação faz crer que por desenho interno o autor se refere ao mundo das ideias, à imagem mental que temos sobre tudo e sobre nada, e por desenho externo, à ilustração/concretização dessa mesma ideia; ao mundo físico das coisas sem significado, aos grafismos que sem significado atribuído pela mente são só simples riscos delineados. Um lápis é um lápis porque àquele objecto com aquelas características e com aquela função foi dado um nome, um significado.

A sua (do lápis) designação é coisa mental, é apenas um nome atribuído pelo Homem. Um pedaço de madeira com carvão no seu interior, (o lápis), é coisa do mundo físico, e é apenas um objecto que sem um nome era apenas um conjunto de materiais.

4. DESENHO ANALÓGICO OU DESENHO DIGITAL?

O desenho manual, por ser condição da fisicalidade humana, tem mais liberdade do que quando comparado com a rigidez do computador. Ou seja, a mão quando segura um elemento riscador (não digital) e o faz deslizar sobre uma superfície, está a permitir que as ideias sejam transportadas de um mundo abstracto para um mundo concreto e físico. Ao contrário do desenho assistido por computador, o desenho assistido pela mão não requer que o sujeito tenha de estar inteiramente consciente desse mesmo acto. O sujeito pode deixar que a mão o guie num acto de impulsividade, deixando-se levar pelo imprevisto e o acaso, características essas que são partes integrantes do acto de desenhar, (irei desenvolver esta questão mais à frente), permitindo à mão que seja assim uma extensão do cérebro; permitindo uma projecção da imagem mental com mais fluidez e imediaticidade (na qualidade de imediato) sem barreiras, de forma a que se veja com mais clareza o que o inconsciente esconde de desconhecido.

Porém quando se desenha no ecrã, o rato e os vários cliques que são necessários para a execução de cada traço, forma, cor, etc., obrigam a uma maior consciência de actuação por parte do sujeito. Porque para além de estar a desenhar, o sujeito tem de simultaneamente falar a língua da tecnologia. Se a preocupação primordial for a linguagem técnica e o seu funcionamento, é evidente que a coisa que se pretende criar irá passar para segundo plano, havendo assim quase como que um atraso da ação criativa (que deveria ser expedita) e um filtro ou uma barreira que se tem de ultrapassar no momento em que se pretende transpor diretamente as ideias para o computador, e por conseguinte dão-se perdas de memória/pensamentos/ideias que se escaparam por entre os cliques. O desenho “aliado à sua eficácia de simulação gráfica, à sua capacidade de rapidamente e eficazmente formar sentidos e visualizar caminhos, o torna num veículo privilegiado das configurações do pensamento”. (Bismarck, M., 2000: 2)

E por isso, só por isso, pensa-se neste relatório que o computador numa fase inicial quase que complica em vez de ajudar à construção projetual.

Não se pretende de forma alguma, nesta perspetiva, favorecer a mão em detrimento do computador. Muito pelo contrário, pois a destreza manual ao

nível do desenho, não é nem mais nem menos importante mas é sim, tão importante como a inflexibilidade tecnológica.

Os sistemas de software, devido ao rigor que lhes está associado e ao conhecimento técnico a que o seu funcionamento obriga, causam ruído e poluição do pensamento, porque este funcionamento, como alerta Joaquim Vieira (1995), não tem apenas que ver com relações mecânicas, tem que ver com o controlo de dispositivos, de fluxos e de dinâmicas. Portanto, para além de o sujeito estar com a preocupação de transpor as suas ideias para uma superfície, também tem de estar constantemente a verificar se esse processo está a ser feito corretamente, estando subordinado aos ditames dos agentes mediadores, ou seja da linguagem tecnológica.

Com efeito, o desenho analógico como ferramenta auxiliar do pensamento é uma condição do inconsciente, da intuição e da subjetividade, contrariamente ao desenho digital, que é uma condição da consciência que exige controlo e verificação constantes.

O que se pretende esclarecer, é que tanto o desenho analógico como o desenho digital são fundamentais para as várias atividades projetuais artísticas. O primeiro complementa o segundo, sendo que o que os distingue é o tempo. O tempo em que ambos devem ser executados. Naturalmente refiro-me ao desenho em papel como pertencendo a uma primeira fase onde as ideias tumultuam umas sobre as outras e o desenho no ecrã numa fase mais de certezas, em que é imperativo a clareza e o rigor para se poder comunicar o resultado a outros.

Insisto mais uma vez que este texto não pretende de forma alguma favorecer nenhuma ferramenta projetual sobre outra, até porque o que vi os alunos do curso de Design de Comunicação Gráfica fazerem com os computadores surpreendeu-me positivamente, não sendo eu de forma alguma capaz de fazer aquilo que eles fizeram. Porém, gostaria de referir mais um aspeto menos positivo do desenho digital numa fase inicial da criação, uma vez que, os softwares têm uma linguagem predefinida e universal, pois:

“toda a mediação técnica está pré-configurada e reduzida a um conjunto de procedimentos estereotipados, intensificados num

limitado menu de escolhas e conseqüentemente, ao desenhar não lhe resta se não adoptar uma das possibilidades técnicas que a máquina lhe disponibiliza, ou seja analogicamente é o desenhador que também desenha o seu próprio software contrariamente ao digital em que o software lhe é imposto”.

(Providência, F., 1995: 62)

No entanto, a mão, para além de um factor de diferenciação do sujeito, porque somos todos diferentes, possui atributos estruturantes da nossa personalidade.

Mesmo depois de escrever estas palavras continuo e penso que continuarei a interrogar-me sobre qual o método mais eficiente? Desenho analógico como ferramenta de trabalho numa primeira fase e depois desenho digital? Será o desenho analógico assim tão importante? Porque não elaborar as propostas diretamente no computador? Há quem o faça e os resultados, são extraordinários, será essa a solução?

A discussão ou problematização desta questão remeterá para um plano porventura pessoal, no entanto, o sentido opcional só existirá aqui se, e no caso que mais diretamente nos interessa - o aluno - o mesmo tiver efetivo contacto com o desenho nas suas configurações analógica e digital. Assume-se, para além da argumentação anterior, que a relevância das diferentes expressividades que estas duas configurações desenvolvem suscitem a sua mobilização simultânea e ou complementar nos contextos formais de aprendizagem.

5. TENTATIVA, ERRO

No sub-capítulo anterior referiu-se o acaso e não foi por acaso, mas sim como pretexto para uma pequena divagação. A prática do desenho como qualquer outra ação humana está sujeita ao erro. Antes de me adiantar mais, penso que seria importante fazer-se um exercício na tentativa de tirar à palavra *erro*, toda a carga negativa associada à mesma, e substituí-la (carga negativa) por um semblante mais leve de ordem quotidiana. Também é de salientar que este tema do erro, no desenho tem sido re-escrito e repensado, pelo que aquilo que aqui se apresenta é uma ínfima parte daquilo que se poderá dizer sobre a temática em questão.

Aprendi na primeira aula de filosofia, no secundário, que nada existe sem o seu oposto. Pense-se em alguns exemplos como: o bem e o mal, o claro e o escuro, o bonito e o feio, a simpatia e a antipatia, o difícil e o fácil, o certo e o errado, a vida e a morte. Talvez por isso, valha a pena encarar o erro como fenómeno elementar à vida, como pedra basilar e construtora dela, uma vez que o certo não existe sem o incerto.

Seguindo esta linha de raciocínio, atrevo-me a dizer que o erro está assim para a vida como o divagar está para o desenho, ou seja o erro é essencial tanto para a vida como para o ato de desenhar, pois a ação de divagar implica incerteza e por conseguinte erro.

Se o desenho ajuda a clarificar as ideias da mente, se ajuda a desemaranhar os fios do pensamento clarificando os passos, percursos e estratégias da nossa consciência, então os vestígios gráficos visíveis do pensamento (Bismarck, M., 2000) deixados pela mão no suporte, são isso mesmo, vestígios de um percurso percorrido e não erro. Esses vestígios, esses riscos que parecem se ter desviado do caminho inicial são respostas ocultas que o erro, o imprevisto e o acaso fizeram brotar do inconsciente para o consciente. O erro atribuído ao desenho não tem assim de ser corrigido como nas ciências exatas porque não é erro mas sim procura. É com ele que o desenho evolui, se descobre, ajuda a descobrir e a chegar à criação.

A palavra erro remete para sentidos com cargas diversas e mais distantes do pré-estabelecido e commumente conhecido, e talvez o seu significado no campo do desenho esteja por ventura mais próximo desses sentidos distantes. (idem, 2000)

Segundo o dicionário on-line de português Priberam¹¹, a palavra erro, significa entre outros: incorreção, inexatidão, o que está imperfeito ou mal feito, defeito e falha.

O senso comum adiciona a esta significação da palavra erro, o sentido de culpa, logo errar, falhar é de se evitar a todo custo (pelo menos é o que se ensina na escola). Uma criança quando erra, em contexto escolar, tem vergonha e muitas vezes tenta-se desculpar, quase que se penitenciando pelo desvio que cometeu

¹¹ "erro", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/erro> (consultado em 21-03-2021).

à norma. Não especulando muito, para já sobre este fenómeno escolar, apenas o nomeei como exemplo prático da interpretação popular da palavra erro, que se está aqui a tentar arrumar na gaveta do campo do desenho.

Das várias leituras sobre o assunto, houve duas descrições, (uma no *Dictionnaire Portatif de Peinture, Sculpture et Gravure* e outra escrita por Joseph Meder, respetivamente), citadas por Bismarck no seu artigo intitulado Pentimento (2010) que parecem preencher todos os requisitos que aqui se pretendem expor:

1. erro no desenho está “associado, não só à correção, mas também à intenção da procura, da possibilidade de abrir diferentes alternativas de desenvolvimento, e da inscrição da diversidade de escolha”. (Bismarck, M., 2010: 10)
2. erro “significa uma mudança de ideia e implica a presença simultânea, quer da primeira versão, quer da versão alterada num desenho. Um erro é assim uma correção que não esconde o que é corrigido”. (idem, ibidem)

Conclui-se esta divagação dizendo que o erro é essencial e indissociável do desenho, ou melhor, do acto de desenhar, ou seja da ação. Porque se desenho é procura, é ação de vaguear pelo desconhecido, então divagar, desviar do caminho pretendido, mesmo que involuntariamente, é parte integrante. Fazendo uma metáfora com as ciências humanas a fim de clarificar esta analogia, penso que se poderá afirmar que o erro, ou melhor dizendo, os sentidos diversos que a palavra erro acarreta, estão para o desenho como o coração está para o corpo humano. O segundo sem o primeiro não sobrevive.

6. DESIGN E DESENHO, O QUE OS SEPARA E O QUE OS UNE

“Desenhar, é de facto olhar com os seus olhos, observar, descobrir. Desenhar é aprender a ver, a ver nascer, crescer, desenvolver, morrer as coisas e as gentes. É necessário desenhar para levar ao nosso interior aquilo que foi visto e que ficará então inscrito na nossa memória para toda a vida”.

(Le Corbusier cit. in Vieira, J., 1995: 39)

Este capítulo tem a pretensão de tentar encontrar uma melhor compreensão do termo design, sendo que o desenho, para além de ferramenta projetual também é pretexto e estímulo para conseguir de alguma forma sentir a prática do design como familiar uma vez que, como já referido, a minha área de formação anterior é outra.

Antigamente havia uma clara distinção entre as artes e as ciências, hoje em dia no entanto, à luz de toda a evolução humana parece despropositado, fazer-se essa separação, pelo menos no contexto do campo do design.

O facto de o design englobar, na sua prática, tanto as ciências como as artes, torna difícil enquadrá-lo num ou noutro campo do saber. Será que o design nem é a arte nem é ciência, mas sim uma outra área do saber independente com identidade própria?

Muitas das leituras que foram feitas para uma melhor compreensão acerca do Design revelaram que o desenho tem pontos de contacto com a prática do design. A relação que se estabelece de imediato tem que ver com a etimologia da palavra *design*, que nasceu historicamente da palavra italiana *disegno* (*disegno*, *de-signio*) quando se tentava fazer a sua tradução para o inglês.

Uma relação mais distante mas não menos importante, interpretada das palavras de Providência, (2012), sobre o desenho, revela que este faz parte de uma tríade de princípios que ele acha necessários para criar a obra produzida no campo do design.

Como primeira fase de desenvolvimento da criação de um artefacto, o autor e designer enumera o primeiro princípio, o do desejo, propulsor responsável por incutir a vontade de mudança, seguida do segundo princípio, o do desenho que será o instrumento que orientará essa mesma mudança, revelando-a na sua forma, o terceiro e último princípio, do desígnio (intenção) estético. Porém os desejos passam, nos dias de hoje e cada vez mais, por superfícies (imagens). O que desejamos, ou o que iremos ser “forçados” a desejar pela necessidade criada artificialmente, (necessidade essa criada pela publicidade e pelo marketing) com o objetivo de consumirmos mais e mais, é-nos incutido pelas imagens em superfícies. No entanto “não há desenho sem desejo nem desígnio sem desenho”. (Providência, F., 2012: 37)

As palavras de Providência fazem lembrar o seguinte provérbio português: “a necessidade aguça o engenho”. O desejo está para a necessidade como o desenho para o engenho, ou seja o desenho é acionado por uma ação que lhe antecede; tem que ter uma razão para existir, para lhe dar sentido de investigação, tem de ter um caminho a percorrer, deve ser um meio para a ação, senão trata-se de um desenho vazio de sentido, como um fim em si mesmo.

Os “designers são portanto aqueles que imaginam para além do possível e que, por isso, constroem através da poesia, novas dimensões do ser e novos rumos à história. Assim é o desenho que nasce do desejo e se projeta num desígnio futuro”. (idem, ibidem)

O desenho tem também um papel decisivo na criação de artefactos na medida em que humaniza o produto final em design. A mão que desenha é um factor de caracterização do sujeito e por isso mesmo possui atributos estruturantes da individualidade de cada um e essa diferenciação, que constitui porventura um dos elementos mais interessantes da obra acabada, atribui significado ao design, senão tratava-se de uma atividade meramente prática com o único propósito de solucionar problemas. Segundo Heidegger, o desenho supera a finalidade prática e é responsável também pela atribuição de uma dimensão estética, humanizando a técnica. (idem, 2012)

O *design* é uma forma de linguagem com códigos próprios e por isso o desenho tem também o papel de mediar o mundo inteligível do agente de produção com o mundo inteligível do agente exterior observador. (idem, ibidem)

Tal como adverte Vieira, o “desenho é o meio mais fácil de aceder às imagens que irrompem do nosso inconsciente (...)”. (Vieira, J., 1995: 51)

Talvez por isso mesmo para Providência, *design* é desenho de mediação cultural. O desenho como meio de investigação repetido, sofrido também permite experimentar, indagar e questionar a forma e função dos artefactos bi- ou tridimensionais que se quer produzir por forma a chegar à inovação.

Assim sendo, poderá dizer-se que design é ciência do desenho? Ou seja design é desenho aliado à ciência? De que forma é que o designer “imagina aquilo que não é, para que seja e venha a ter de ser”? (Holanda, F., cit in Providência, F., 2012: 37)

7. DESENHO E ENSINO

A prática do desenho, ao contrário de algumas ideias enraizadas pela sociedade e que maior parte das vezes são incutidas pela escola, nos seus alunos, não se torna apenas válida, correta ou até mesmo aceitável só quando representa a realidade (da forma mais exacta possível) ou só quando se insere no campo lexical do “bonito”, queira lá isso dizer o que quer que seja.

Segundo Bismarck, temos tendência para ver o desenho como um fim e não como um meio, “temos tendência a esquecer todo um passado associado às razões do seu desenvolvimento e toda uma diversidade de atuações, tipologias e funções, que nada têm a ver com arte, que existem hoje e a que o desenho dá corpo”. (Bismarck, M., 2006:2)

Alguns aspectos relevantes contribuíram para esse esquecimento, sejam as novas tecnologias, como a fotografia (ao escrever esta frase apercebo-me que não deveria escrever “novas” pois estas tecnologias já não são assim tão recentes) a imagem digital ou os programas curriculares no contexto escolar. A fotografia veio tirar ao desenho a função de ser “O” instrumento de representação do mundo. (idem, 2006)

Para além destes aspectos, “o refúgio das Artes no aconchego da palavra “liberdade” (no que isto implica de recusa da tradição) acaba por retirar ao desenho a sua última justificação histórica”. (idem, 2006: 3)

No mundo ocidental¹² a capacidade e destreza manual e a qualidade ao nível do desenho é sinónimo de domínio da técnica da perspectiva moderna instaurada no Renascimento. Trata-se de um sistema de representação que permite representar os objectos exteriores da mente que observa, de tal modo, que se possa confundir o objeto real com o objecto representado. É talvez interessante destacar que “todo o conhecimento Ocidental, desde a Grécia até à modernidade” (Flores, C., 2003: 46) tem dado fundamental importância a este sistema de representação sendo que o mesmo se “instituiu como a prática verdadeira para olhar e para representar imagens”. (idem, resumo)

Partindo do pressuposto que um aluno para ter boas notas tem de dominar os conteúdos programáticos, então qualquer aluno que não saiba desenhar segundo o sistema de representação exigido pelo programa de desenho A13, é considerado um mau aluno. Mas será que só existe um sistema de representação correto e válido? Será que a atividade do olhar se processa da mesma maneira em cada um de nós? Segundo Berger, “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos” (Berger cit in Flores, C., 2003: 32). Para além de não vermos todos da mesma maneira, porque, segundo a lógica de Berger, não temos todos os mesmos conhecimentos, como é que se faz uma verificação para saber se o aluno, de facto, aprendeu a ver? Para Havelange “ninguém pode dizer de quais fios é verdadeiramente tecido a experiência do olhar, salvo de reconhecer aí, nas nossas culturas, a experiência própria, a experiência mais geral da relação. (Havelange cit. in Flores, C., 2003: 32)

¹² interpretação das palavras de Atkinson (1998:45) - “Drawing ability, particularly the ability to represent views of the world, is often assessed by using perspectival projection as a major criterion. This representational system has become in Western cultures, almost synonymous with vision, that is it replicates the natural way in which we see the world.”

¹³ alguns dos itens de conteúdos de sensibilização ou aprofundamento (“Aprofundamento implica o completo domínio e a correta aplicação dos conteúdos envolvidos”), que devem ser abordados em sala de aula e que estão descritos no programa de desenho A do 11º e 12º anos são os seguintes:

- estudos de objetos e contextos com apontamento das convergências perspéticas
- Representar uma planta ou árvore inserida num contexto arquitectónico. Verificar a correção da perspectiva.
- realizar a partir da observação do real apontando a sua estrutura perspética.
- Simular e representar um punhado de moedas como que atiradas ao ar imaginando as suas perspectivas (...).

Segundos estes pressupostos conclui-se que o ensino artístico contribui para a formação e manutenção do sistema de representação perspético. No entanto,

(...) “projectar, planejar, desenhar, não deverão traduzir-se para o arquiteto na criação de formas vazias de sentido, impostas por capricho da moda ou por capricho de qualquer outra natureza. As formas que ele criará deverão resultar, antes, de um equilíbrio sábio entre a sua visão pessoal e a circunstância que o envolve e para tanto deverá ele conhecê-la intensamente, tão intensamente que conhecer e ser se confundem”.

(Fernando Távora cit. in Providência, F., 2012: 57)

Podia-se substituir, nessa citação de Fernando Távora, a palavra arquiteto por aluno, artista, etc. e porventura continuaria a fazer sentido. Os alunos talvez não devam desenhar só porque é moda ou por outra razão qualquer desprovida de sentido. No entanto a sociedade continua a inculcar repetidamente nos seus pares, paradoxos sobre a prática do desenho.

Vejamos...Uma criança que aprenda a ler e escrever sozinha é “esperta”, dizem eles os entendidos, uma criança que aprenda a desenhar sozinha é um artista, nasceu com um talento. Porque é que a segunda criança parece que nasceu com uma característica misteriosa inalcançável, ao passo que a primeira foi “apenas” mais esperta que os outros.¹⁴

O ensino artístico deverá romper com estes e outros preconceitos em relação ao desenho e evidenciar junto dos alunos que o desenho se ensina e se aprende como qualquer outra arte.

Desenho não é um passo de magia e não é, a maior parte das vezes, talento inato, requer aprendizagem, estudo e como afirma Vieira, a imagem desenhada é “processo lento, sofrido, conflituoso, exaltado, tendo sempre atrás de si a memória pessoal dos desenhos anteriores”. (Vieira, J., 1995: 46)

¹⁴ Esta observação foi feita apenas com base no meu conhecimento empírico, ou seja na minha experiência profissional, não tendo a pretensão de ser nenhuma verdade absoluta.

IV. palavra e imagem, materialização das ideias

O Homem caracteriza-se pela palavra, escrita e oral, mas também se pode dizer que o Homem se caracteriza pelas imagens.

Poder-se-ia certamente argumentar que as palavras também são imagens, e que por isso é natural que ambas caracterizem o Homem, mas para este capítulo houve a necessidade de fazer uma separação consciente destas duas práticas, pois é a relação que elas estabelecem entre si, que motivou este relatório.

Ambas as práticas permitem ao Homem, entre outros, conhecer e criar, ou talvez, seguindo uma sequência que parece inevitável, conhecer para depois criar. Pois é na busca do conhecimento que reside a motivação humana para criar. Sem conhecimento prévio onde iria a mente humana buscar/encontrar razões para criar? Com efeito, o acto de conhecer exige procura, proximidade, descoberta, ordenação, significação, configuração e compreensão.

O que é que estas duas práticas artísticas (palavra e imagem) partilham?

Como afirma Remelhe, “desenho e palavra”, ao que eu me atrevo a acrescentar a imagem em geral e não apenas o desenho, “são partilhados, de uma ou de outra forma, pela actividade humana em geral” (Remelhe, E., 2007: 47), pois designam e desencadeiam formas do imaginário e a imaginação é uma faculdade estritamente humana e que, segundo as palavras de Vittorio Gregotti, significa “recordar aquilo que a memória escreveu dentro de nós e pô-la em confronto com as exigências e as condições”. (Gregotti, cit. in Siza Vieira, 2012: 10)

Com efeito as palavras, os textos e as imagens produzem e acionam, por sua vez, imagens mentais em função da experiência de vida da mente que imagina. A criação dessas imagens mentais está por conseguinte “carregada” da subjetividade do sujeito que as visualiza.

Nesse caso, se a “imaginação é a capacidade de se tornar sujeito de um mundo objectivo” (Flusser, V., 2007: 163), então a objetividade ou a tentativa dela no acto de desenhar, falar, escrever é pura ilusão. Assim sendo, o sujeito criador nunca se consegue excluir daquilo que produz.

“Toda a enunciação supõe o seu próprio sujeito, quer esse sujeito se exprima de maneira aparentemente direta, dizendo eu, quer indireta, designando-se como

ele, quer nula, recorrendo a informações impessoais”. (Barthes, R., 1997) Por conseguinte, palavra e imagem não conseguem ser apessoais mesmo quando o discurso é de carácter científico e as imagens sejam de carácter técnico.

Com efeito, apesar de “para a ciência, a linguagem não passar de um instrumento, que se quer tornar tão transparente, tão neutro quanto possível” (Roland, B., 1997:4), há sempre um sujeito por trás da enunciação.

Nesta linha de raciocínio depreende-se que “desenho e palavra ligam-nos ao que nos separa, a subjetividade, e ao que mais nos aproxima, a ideia de objetividade”. (Remelhe, E., 2007:5)

Nos parágrafos anteriores enumeram-se alguns fenómenos partilhados entre palavra e imagem. Enumerou-se o património, a correlação de subjetividade, entre outros.

No entanto há muitas outras relações entre imagem e palavra.

Desde o aparecimento do livro, a ligação texto-imagem é frequente, sendo que as inúmeras imagens ilustradas se fazem acompanhar de uma ou inúmeras mensagens linguísticas.

A palavra escrita, verbal ou gestual pode ter uma função de elucidação quando acompanhada de uma imagem, sendo que com efeito, está efectivamente presente em inúmeras imagens com esse mesmo propósito: como título, como legenda, como matéria jornalística, como agendas de filme, etc.

“(…) para isso foi criada a escrita linear, código que permite denotar os códigos imagéticos e assim clarear o ponto de vista da imaginação tornando as imagens transparentes para o mundo dos objectos”. (Flusser, V., 2007: s.p)

Pode-se estabelecer assim uma relação de complementaridade entre palavra e imagem.

Para além do carácter elucidativo, a palavra também pode desvendar, manipular a imagem ou pode ainda também aparecer como suporte informativo e formativo (formativo no sentido de formar opinião) da mensagem simbólica. O movimento futurista fundado em 1909, começou por ser um movimento literário que fazia uso da palavra sob a forma de manifesto, exaltando a máquina e o mundo moderno, rompendo com as tradições, do que os futuristas achavam ser

um mundo obsoleto. Privilegiando a palavra na vertente fonética, os futuristas recorriam a figuras de estilo como por exemplo às onomatopeias, por forma a trazer o mundo moderno para a arte. Palavras-chave como, máquina, movimento, velocidade, violência, pela sua sonoridade remetiam para o barulho das máquinas e consequentemente da época que estavam a vivenciar.

Remelhe afirma que a “produção futurista oscila entre a criação e a perda de sentido, já que a prioridade dada ao som abre caminho para o assemantismo, isto é, para a ausência de sentido”. (Remelhe, E., 2007: 71)

Também na vertente gráfica, pictórica e escultórica, o desenho procurava cumprir o principal objetivo, o de representar o movimento.



Fig.3

BALLA, Giacomo (1913) *Velocidade do Automóvel*. Pintura
Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/futurismo/>
(último acesso em 06/06/21)

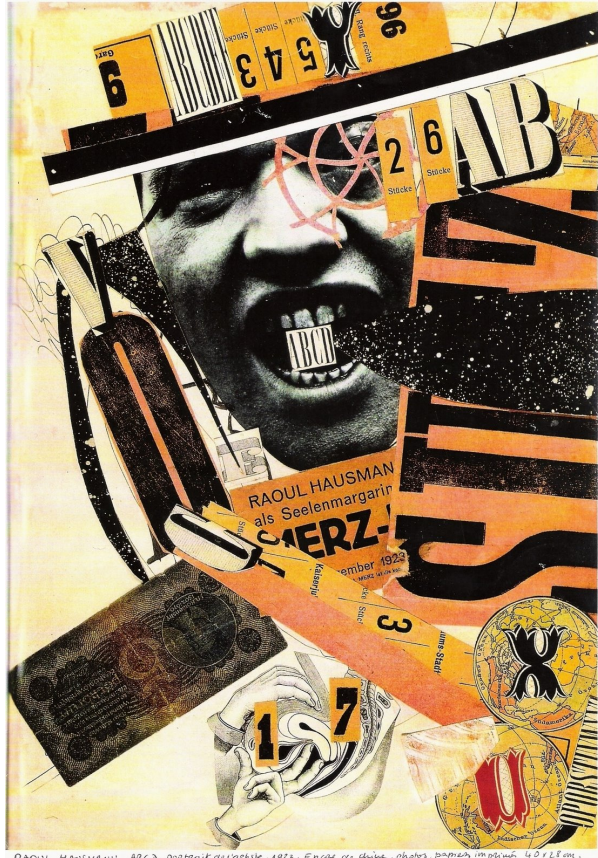


Fig.4
HAUSMANN, Raoul (1920) ABCD. Colagem,
40,6X 28,6cm. Paris: Musée National d'Art
Moderne, Centre Pompidou.
Disponível em: [http://
artemodernaartistas.blogspot.com/
2016/03/raoul-hausmann-1886-1971.html](http://artemodernaartistas.blogspot.com/2016/03/raoul-hausmann-1886-1971.html)
(último acesso em 06/06/21)

O Dadaísmo é mais um exemplo, que mostra como o uso da palavra juntamente com outras produções artísticas servem como manifesto.

O movimento Dada tinha como propósito produzir arte enquanto anti-arte.

A afirmação/mote dos dadaístas: “O que é Dada? Será que não é nada, por outras palavras, tudo?” faz alusão às contradições e aos jogos de palavras que os dadaístas promoviam. Um dos artefactos produzidos pelos dadaístas, “o poema aleatório” combinava o artesanato e literacia.

“Para realizar um poema dadaísta, pegue num jornal. Pegue numa tesoura. Escolha um artigo. Depois

recorte cada palavra que compõe o artigo e coloque-a num saco. Chocalhe ligeiramente o saco. Depois, retire um fragmento de cada vez, sem ordem definida. O poema está similar a si.” (Tzara, T., cit. in Elger, D., 2004:12,13)

Por outro lado, a palavra, quando comparada com a imagem, pode-se dizer que é menos análoga do que a imagem, ou seja a palavra obriga a um maior esforço por parte da imaginação humana. Tome-se como exemplo a mesma história, lida num livro e depois visualizada num ecrã de televisão de cinema, de computador, etc.

“Toda a imagem é polissémica e pressupõe (...) uma cadeia flutuante de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros.” (Barthes, R., 1990:32) A mensagem linguística muitas vezes associada às imagens, como referido anteriormente, garante que a mensagem é recebida de forma mais ou menos literal, sendo que a palavra descreve os elementos da cena, a própria cena, ou a mensagem conotativa/simbólica por detrás da cena. A palavra pode

assim adquirir um caráter de “barreira que impede a proliferação dos sentidos conotados”. (idem, ibidem) Ao nível da imagem publicitária esta estratégia de condicionar a significação é certamente intencional, para que a leitura seja o mais coerente e simples possível e chegue assim à segmentação/público-alvo para a qual foi pensada.

Se, por outro lado, o objectivo da mensagem que se pretende transmitir através da imagem não for literal, mas sim perceptiva ou cultural, então poder-se-á eventualmente adicionar um jogo de palavras, criando ritmos e melodias ou pura e simplesmente não acrescentar nenhum texto.

Álvaro Ribeiro “valoriza a retórica definindo-a como a arte de expor e dispor os argumentos que encaminham uma tese para a sua prova final”. (Ribeiro, A., cit in Barthes, R., 1997). Continua dizendo que “a retórica auxilia o pensador a inventar e a descobrir os argumentos, antes de o habilitar a expô-los e a dispô-los com mestria admirável. Neste contexto ela é tida como um instrumento indispensável (...) não tanto para bem falar, mas antes para bem pensar, servindo de estímulo à inteligência, à imaginação e à memória”. (idem, 1997: 7)

Segundo Barthes, é a linguagem que ensina a definição do Homem, não o contrário. (Barthes, R., 1997:7)

Por sua vez, Wolff afirma que, “os mais belos discursos, eles sim podem sempre ser contraditos, as mais finas argumentações podem ser refutadas, mas não podem nada contra a prova (real ou aparente) apresentada por uma imagem. (Wolff, F., 2005: 16-45).

Imagem ou palavra? Imagem e palavra? Alguma destas linguagens é mais importante que a outra? O que elaboraria o Homem para exprimir o que nele se passa sem imagem e sem palavra?

Segundo Santaella (2017),

“é tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, etc.” (Santaella, L., 2017: 5)

Interpreta-se das palavras de Santaella que há inúmeros sistemas de produção de sentido e como tal a escola e sobretudo o ensino artístico podem ser locais onde se ensina e relembra os seus alunos da importância do desenvolvimento de aptidões gerais da mente por forma a que todos os alunos se reconheçam na sua humanidade e ao mesmo tempo reconheçam a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano. (Morin, E., 2000 :47)

V. estágio

1. ENQUADRAMENTO

Este quinto e último capítulo distancia-se mais das preocupações teóricas do resto do relatório e aproxima-se mais de uma visão e de uma orientação para a ação.

Quando chegou a altura de escolher uma escola para fazer o estágio surgiu a oportunidade de escolher a Escola Profissional Árvore. Numa tentativa de aproveitar a experiência de aprendizagem do estágio ao máximo, achei pertinente, entre os vários cursos disponíveis que a Árvore oferece para estagiar, escolher o Curso Técnico de Design de Comunicação Gráfica.

2. ENSINO PROFISSIONAL, SISTEMA MODULAR

Este capítulo foi importante para “obrigar” a uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino profissional, contexto no qual decorreu o estágio curricular. Toda a análise crítica decorrente deste capítulo teve como influências principais a experiência do estágio e vários textos sobre o sistema modular do ensino profissional. Contudo, esta análise crítica apenas contempla o ensino profissional nas escolas profissionais e não o ensino profissional nas escolas secundárias, sobre o qual seria necessário um outro capítulo devidamente contextualizado, em que a análise crítica certamente iria divergir muito daquela aqui apresentada. Pela falta de experiência e de leituras sobre o assunto, (ensino profissional em escolas secundárias) este encontra-se ainda sob uma opinião suspensa de juízo.

Infelizmente existem ainda muitas ideias pré-concebidas e erróneas em relação ao ensino profissional. Muitos dos preconceitos relacionados ao ensino técnico

devem-se infelizmente ao facto de o ensino técnico e profissional, em Portugal, ser tratado como parente pobre do próprio sistema. (Azevedo, J., 1991)

“Essa desvalorização passa pela ideia de que o ensino secundário se inspira numa exigência científica (em muito provocada pelo acesso ao ensino superior) que apura quem deve e quem não deve usufruir da educação. É aqui que se empobrece o pressuposto da igualdade de oportunidades.” (Rodrigues, L., 2009:12)

No entanto o ensino profissional aproxima-se muito mais da realidade futura profissional do que o ensino regular, por várias razões, uma delas deve-se à divisão do currículo. Ao contrário do currículo tradicional que é dividido em anos escolares, o ensino profissional está dividido em módulos. “Trata-se de um modelo de estruturação do conteúdo da formação, que se caracteriza pela divisão de um dado programa em pequenas unidades autónomas ou semi-autónomas de aprendizagem, organizadas operacionalmente (...)” (Azevedo, J. 1991: 2)

Contudo não se procura o sentido absoluto do termo até porque os “módulos têm pouco significado em si mesmos, importante é o modo como são usados”. (idem, 1991: 3)

O sistema modular nasceu no pós-guerra e por isso procurava responder a quatro necessidades específicas daquele contexto: “formar em tempo curto, ensinar saberes e saberes-fazer muito específicos, colmatar uma série de situações de partida que a população a formar apresentava, garantir que os objetivos de formação fossem cumpridos e que a formação fosse de qualidade”. (idem, ibidem)

Contrariamente às aulas expositivas e centradas no professor, o sistema modular devolve ao aluno o papel de ator principal (Azevedo, J., 1991) em sala de aula, na medida em que, entre outros, permite a individualização da aprendizagem. Ou seja não há um tempo pré-determinado para a progressão educativa, sendo que cada formando faz a sua gestão dos percursos de aprendizagem, conforme as suas necessidades. Contudo não se trata, efetivamente, de um processo de individualização da aprendizagem, mas de uma gestão autónoma dos percursos da mesma; o aluno singular pode ir fazendo uma gestão do seu percurso pela realização de pequenas unidades

(módulos) sem ficar obstaculizado de prosseguir caso não tenha sucesso a determinado módulo.

A autonomia dada ao aluno neste tipo de ensino é um dos factores contribuintes para os preconceitos criados em torno do próprio sistema, porque quem está de fora, vê a autonomia como ausência de submissão, de desobediência e de incumprimento de tarefas. No entanto a autonomia tende a envolver o formando de um modo mais responsabilizador na construção do seu percurso formativo e na própria coavaliação do mesmo.

Com efeito, as aprendizagens dependem em primeira instância do seu próprio esforço e não de terceiros, fazendo com que a liberdade confiada ao formando qualifique os seus actos, tornando a avaliação num momento mais valorizado e sentido na própria pele do jovem aluno.

Este “método” que o sistema modular consegue “ensinar”/transmitir aos alunos, ao dar-lhes o direito de proceder conforme lhes pareça, incute nos próprios a noção de responsabilidade. A relação que existe entre liberdade e responsabilidade, que não se faz sentir no ensino regular, pelo menos com a mesma intensidade, aproxima os formandos do mundo real de trabalho. Como assinala Azevedo, as escolas não devem estar tão separadas do mundo e das pessoas e tão fechadas em si mesmas sobre um funcionamento muito normalizado e burocratizado. (Azevedo, J., 2000)

Tome-se como exemplo a experiência de Jacotot relatada por Rancière.

Os alunos holandeses de Jacotot aprenderam a falar e a escrever francês a partir de uma edição bilingue do livro de Telémaco. Apesar de os alunos terem aprendido sem as explicações de um mestre, pois este não falava flamengo, não aprenderam sem um mestre. Jacotot ensinou-lhes a estudar, entre outros valores implícitos, na ação de comparar leituras em línguas diferentes. Ao contrário do professor clássico que demonstra a sua sabedoria num tom impositivo, altivo e superior, Jacotot não estava preocupado com o conteúdo intelectual, mas sim, em demonstrar aos alunos a sua capacidade de construir uma relação com o saber, de forma autónoma pela força da persistência e trabalho árduo.

Jacotot consegue assim desviar o foco da questão das inteligências e das comparações intelectuais que os alunos fazem constantemente entre si, pois

como Biesta refere, são estas que “estupidificam” as mentes dos alunos. (Biesta, G., 2010)

Para o aluno atingir a emancipação, “liberdade de toda e qualquer tutela”¹⁵, tem de se partir de um pressuposto de igualdade de inteligências, porque se à partida há uma inteligência subordinada por uma outra, consequentemente pode-se gerar nos alunos uma crença de inferioridade. (Biesta, G., 2010:s.p)

E se um aluno partir do princípio que não é capaz, provavelmente nunca será.

Caindo no risco de simplificar demasiado a história de Rancière, mas não querendo de maneira alguma desvirtuá-la, quando este afirma que o professor e o aluno têm de partir de um princípio de igualdade, está também a dizer, que é preciso acreditar nos alunos e dar-lhes uma hipótese antes de os julgar.

No entanto, e como relembra Biesta, a experiência descrita por Rancière não pretende “libertar” o aluno do professor. “The ignorant person will learn by himself what the master doesn’t know, if the master believes he can and obliges him to realize his capacity.” (idem, 2010: 544)

Não se trata de uma atitude anti-autoritária, pelo contrário o professor deve permanecer junto do aluno. O seu papel é que deve ser alterado de mestre explicador, detentor de um autoritarismo controlador, vazio e sem sentido para um professor autoritário impulsionador da vontade que exige trabalho e esforço. Porque no fundo o que não é a inteligência senão a consequência da vontade e da curiosidade que leva à procura do conhecimento?

O ensino profissional caracteriza-se também por ser uma formação terminal, uma vez que tem como objectivo fazer uma transição direta para o mundo do trabalho em que o contributo dos empregadores é fundamental. Nesta linha de raciocínio, coloca-se a seguinte questão: Não deveria todo o ensino, seja ele geral/académico, técnico ou profissional ter a preocupação de fazer sentir no aluno, a vida como ela será num futuro próximo?

¹⁵ “emancipação”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/emancipação> [consultado em 09-05-2021].

Há muitos jovens que entram na faculdade convictos daquilo que querem ser “quando forem grandes”, mas ao fim de um ou dois anos, decidem mudar de curso porque se apercebem que tinham uma ideia inicial errada do que a profissão realmente comporta. O contacto com o mundo de trabalho, mesmo que num modo de estágio de pouco tempo, ajudaria provavelmente os jovens a decidir e a validar a sua decisão.

Já no 9º ano se pede a adolescentes de 14 anos que decidam aquilo que querem fazer para toda a vida, quando lhes é pedido que escolham uma área. Então porque não dar-lhes a oportunidade de verificarem um, dois ou três anos mais tarde, ou mesmo durante os três anos do ensino secundário, ainda em plena adolescência e numa fase em que a maturidade é ainda muitas vezes escassa, se as suas escolhas ainda correspondem efetivamente “aos seus gostos”, de modo a dissipar incertezas.

3. ÁRVORE, APRENDER A APRENDER

A antiga fábrica Portuense de Guarda-Soes (o nome da fábrica está escrito segundo o português da altura) dá hoje lugar à atual escola Árvore, situada em pleno centro histórico do Porto, no Passeio das Virtudes, zona privilegiada pela paisagem sobre o Rio Douro. A Escola foi fundada pela Cooperativa, também de nome Árvore, em 1989, no mesmo ano em que as primeiras escolas profissionais foram criadas em Portugal.

A Cooperativa desenvolveu-se, nos anos sessenta do século passado, por um largo grupo de artistas, arquitetos, intelectuais, e professores como forma de resistência e alternativa ao panorama cultural, artístico e educacional que se vivia na altura. Começou por ser uma “instituição essencialmente divulgadora, que passou a produtora de objectos artísticos” (Castro cit. in Correia, 2020: 17).

A Escola Árvore, “estabelecimento de ensino (...) de natureza privada, sem fins lucrativos, (...), tutelada pedagógica e cientificamente pelo Ministério da Educação e pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, gozando de autonomia pedagógica e funcional” (Regulamento Interno da Escola Árvore, 20/21: apresentação), é um espaço totalmente devoto ao ensino das artes, e herdeira do denominado Ensino Árvore que tinha/tem como princípios fundamentais “unidade e diversidade, experimentação e abertura à inovação,

aprendizagem em vez de burocracia, convívio contra a indiferença, preocupação pelos problemas, a todos os níveis e ousadia artística no seio de rigor científico”. (Projecto Educativo da Escola Árvore, 2006:3)

Esta preocupação da Escola Árvore, em desenvolver nos alunos, tanto as suas competências criativas como as suas competências técnicas, é um dos grandes pontos em comum, ou uma das grandes influências da escola artística alemã, como é referido no projecto educativo da Escola: “Aprender com a Bauhaus: Aprender a aprender. Desenvolver a experiência criativa formulando as condições institucionais e organizativas que melhor disponham a erupção da subjetividade criadora sem abandonar o controlo dos meios e das técnicas (...)”. (idem, 2006: 2) Nesse sentido o projeto educativo aponta para uma forte preparação pessoal e profissional “numa perspectiva transdisciplinar e de integração de saberes, com vista à formação de trabalhadores adaptados a um mundo do trabalho em rápida mutação” (idem, 2006: 3).

Repare-se que já no início do século XX, Walter Gropius, primeiro diretor da *Bauhaus*, acusava as instituições de ensino artístico de criarem um “proletariado artístico não preparado para as lutas da vida, sendo que proporcionavam aos seus alunos instrução insuficiente em termos de ofícios e tecnologia”. (Gropius cit. in Droste, 2006 :15)

Uma vez que se torna cada vez mais difícil pensar o ensino do futuro, “torna-se necessário que a educação e formação estejam centradas do desenvolvimento de competências com predominância para a aprendizagem do próprio processo de aprender”, (Projecto Educativo da Escola Árvore, 20/24:2) sendo por isso a preocupação fundamental do ensino, na Escola Árvore, uma pedagogia assente na experimentação, pois “uma verdadeira aprendizagem só se faz fazendo”. (Projecto Educativo da Escola Árvore, 2006:6)

Como alerta Jacinto Rodrigues, que partilha da mesma opinião, “aprender é, pois, muito diferente de estar informado. É muito diferente de ler livros, ouvir



palestras. Aprender a aprender é vivenciar a experiência que recolhemos na interação social”. (Rodrigues, 2010:s.p.)

A interação social, muitas vezes desvalorizada, também é uma das finalidades e princípios pedagógicos de bastante relevância descritos no projecto educativo da Escola. O ensino é “baseado na afetividade e numa relação de proximidade professor/aluno assente numa concepção de que a escola é vida e não apenas preparação para a vida”. (Projecto Educativo da Escola Árvore, 20/24:4)

Por vezes a escola, comparada com algumas organizações da vida adulta “até tem mais vida”, na medida em que existe uma vida relacional mais rica e mais diversificada. “Todas as componentes da vida sentimental e relacional dos adultos se encontram na escola, as atitudes, as paixões, os mecanismos de agressão e de defesa, de identificação ou de projeção”. (Perrenoud, P., 1995: 28,29)

Não desfazendo a importância do trabalho escolar e da aprendizagem, muitos adultos concordarão que nos tempos de escolaridade as preocupações imediatas que traziam para casa e que contavam de imediato aos pais, “não era certamente a gramática ou a geometria, mas a afirmação de uma liderança no grupo, a competição desportiva, a aceitação pelos outros, os momentos de jogo e de discussão em grupo, os momentos de angústia face a avaliação, as punições eventuais (...)”, etc. (idem, ibidem)

Estas intenções são muitas vezes ignoradas mas deveriam ser intenções declaradas para que a escola se pudesse dotar de mais meios para suscitar estas aprendizagens.

A estas aprendizagens dá-se o nome de *currículo oculto*, mas que no entanto de oculto nada tem. A tolerância, a solidariedade, o respeito pelo outro ou a capacidade de trabalhar em equipa não são fenómenos escondidos, pelo contrário, são fenómenos vividos e muitas vezes vividos intensamente, principalmente no período da adolescência que se define como um “momento crucial na construção da identidade e etapa de crise normativa”. (Erikson cit. in Pacheco, 1996:33).

Então porque é que o conjunto de condições que geram estas aprendizagens, muitas vezes, e ao contrário do projecto educativo da Árvore, não são contemplados nos planos de estudo?

Segundo Morin o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade; importa referir que estes dois conceitos, inteligência e afetividade devem-se complementar sem que o primeiro asfixie o segundo e vice-versa, pois o “conhecimento não é um espelho de coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (Morin, E., 2000: 20).

Neste sentido, a escola procura formar os jovens para que sejam no futuro trabalhadores adaptados a um mundo de trabalho que está em constante mutação. Uma das grandes preocupações da Escola incide por isso nas disciplinas de carácter técnico, nas disciplinas de carácter científico, como referido anteriormente - para aqueles que desejarem continuar os estudos no ensino superior - como também se preocupa “pelos problemas individuais, a todos os níveis, ousadia artística no seio do rigor científico” (Projecto Educativo da Escola Árvore, 06/10: 2). A aprendizagem é assim “centrada na prática, pela via da resolução de problemas e pela experimentação segundo a metodologia de aprender fazendo.”

Normalmente, na maioria das escolas, ensina-se a todos como se fosse um só e não o indivíduo, ou seja trata-se de uma forma de ensino que não tem em conta a diversidade dos sujeitos aprendentes, baseando-se numa matriz única.

Esta atitude leva a que alguns jovens não compreendam o que está a ser ensinado e percam o interesse. É por isso que a singularidade referida no projeto educativo da Escola Árvore se considera ser importante, porque “valoriza cada percurso, interessa-se pela história de formação das pessoas, pelos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, por meio dos quais se constroem e transformam-se em saberes, representações, atitudes, valores, hábitos (...)”, etc. Se dantes chegava ensinar aos alunos as competências básicas da matemática, da escrita e da leitura, hoje já não são suficientes. E se há muito tempo atrás um professor não tinha de ter formação para exercer a sua profissão, hoje a formação parece não chegar, sendo que o professor tem de estar em “constante atualização”.

Também importante de referir é a autonomia de natureza pedagógica, cultural e científica, que as escolas profissionais gozam, (Artigo 4.º do Decreto-Lei nº92/2014, cit. In Estatutos da Escola Artística e Profissional Árvore, 2020: 2),

dando assim aos professores o poder de transformar o currículo prescrito, escrito e pensado na teoria num currículo real, ou seja, num currículo que está em constante contacto com imprevistos, como seja a falta de tempo que muitas vezes um professor pode sentir em proporção/relação à quantidade de matéria que tem de lecionar.

4. DISCIPLINA DE PROJETO DE COMUNICAÇÃO GRÁFICA, DA SOLICITAÇÃO, PASSANDO PELA ASPIRAÇÃO À CONCRETIZAÇÃO PRÁTICA

Como se aprende na sala 52?

“O design é um princípio não um fim. Não é um ramo da arte ainda que intimamente ligado à criação. Porém e sobretudo, não pode o design constituir um fim em si mesmo. (...) O design deve ser uma disciplina de utilidade pública e, por isso, está carregado de futuro”.

(Manuel Pérez cit. in Providência, 2012: 35)

Nesta citação, Pérez explicita o que é para si o design. Não sendo um ramo da arte, está ligado à criação e por isso mesmo partilha métodos do fazer artístico com outras práticas artísticas. O método por excelência é o projeto. (Mais à frente argumentarei porque me refiro ao projeto como um método). Segundo Joaquim Vieira, o “projecto é o processo que decorre entre uma solicitação ou uma aspiração e a sua concretização prática”. (Vieira, J., 1995:81) Com efeito, o projecto faz intrinsecamente parte do fazer do design gráfico. Repare-se que o programa da disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, de agora em diante denominado de PCG, define como um dos principais objetivos a pretensão de desenvolver técnicas e métodos aliados ao projeto em artes gráficas (Programa da disciplina de PCG, 2006:2). Nesta linha de raciocínio, este capítulo tenta desconstruir e analisar o método de projecto que se observou na sala 52.

Em sala de aula, o programa, ou adaptando este termo ao contexto escolar, o enunciado, a proposta, consiste no arranque despelotador de entusiasmo, que por sua vez acende a chama da curiosidade e que por seu turno desencadeia nos alunos a ação de pesquisa.

No início de cada proposta os alunos iniciavam todo um processo de pesquisa. Uma vez que cada proposta se inseria num determinado contexto, os alunos sentiam a necessidade de pesquisar sobre esse mesmo contexto por forma a adaptar o artefacto ao *briefing* proposto.

A fase de pesquisa é de extrema importância para o aluno, pois a pesquisa adquire um carácter de ferramenta útil e consequente para o desenvolvimento de um pensamento complexo (Morais, R., 2014: 78). Nesta fase, o aluno, detentor de um olho analítico e por conseguinte também detentor de um distanciamento crítico perante aquilo que observa, é “capaz de entrar nos segredos e no sentido das coisas e das outras obras através da análise, de investigação teórica, do pensamento especulativo e fenomenológico, racionalizando através do distanciamento e síntese criativa”. (Vieira, J., 1995: 82)

O aluno interpreta e filtra, assim, bastante da informação com que se depara, construindo uma série de novos significados que vão servir para a fase posterior que se chamará neste relatório de: fase do processo criativo. A promoção do espírito criativo, condição inerente do programa da disciplina de design gráfico, é assim conseguida nesta turma de 1º ano.

Nesta linha de raciocínio pode-se concluir que o design gráfico, no contexto desta turma, foi e é sempre complementado com saber complementar, uma vez que alia ao processo criativo, o processo científico de pesquisa.

São bastante diferentes os modos de fazer projecto, ainda mais quando as áreas em que o projeto se insere variam, no entanto, parece haver uma metodologia de projeto construída pelos alunos da sala 52, respetivamente a esta primeira fase projetual, (a fase de pesquisa), pois o modo de organizar o conhecimento e o saber, quer artístico quer científico, desta turma parece estar bem cimentado.

Numa segunda fase, a que se chamará neste relatório, fase do processo criativo, observa-se algo bastante diferente. Maior parte dos alunos parte diretamente para a execução da proposta no computador, não havendo registo daquilo que se refletiu aquando da análise e interpretação do trabalho dos outros, nem

registo da exploração das ideias próprias. Muitas vezes essa rapidez, faz com que os artefactos finais se assemelhem (ainda) muito aos exemplos encontrados durante a pesquisa.

Como afirma Siza Vieira no seu livro “Imaginar a Evidência” (1999), já não se faz nada original porque já tudo foi inventado e que por isso mesmo tudo é uma cópia do que já existe. O arquitecto acrescenta ainda que quanto mais se trabalha essa cópia mais ela se nos pertence.

O aluno, e possivelmente todo o sujeito criativo, deixa-se influenciar bastante pela obra de outros, apropriando-se dela, desenvolvendo-a e modificando-a. Não seria portanto importante para esse processo o registo de reflexões na fase anterior de análise e observação? Não ajudaria o registo, seja em forma de rascunho, seja em forma de anotações, a tornar a obra do outro mais nossa?

Também nesta fase, os alunos parecem não ter um método projetual, ou por outra, o método projetual adoptado por alguns alunos é um não-método, ou seja os alunos parecem saltar algumas etapas. (Tentarei explicar este raciocínio nos parágrafos que se seguem.)

Porque é que alguns alunos, nesta segunda fase, não exploram as suas ideias e partem de imediato para a execução do produto final? Será que é porque os alunos estão sempre a correr contra o tempo? (Enumeram-se aqui duas das razões que se pensa contribuam para essa correria: os *timings* definidos pelo programa escolar e o mundo atual em que vivemos em que a novidade é sempre provisória.) Deve-se, por isso, insistir com o aluno para que explore as suas ideias no papel antes de tentar replicar com o software a sua ideia que ainda não foi devidamente explorada?

Vieira defende que o método de projetar pretende garantir que a elaboração de um artefacto adquira consistência disciplinar, que não seja o resultado do autodidatismo, e que esse mesmo método seja ensinado. (Vieira,J., 1995: 80)

Acrescenta ainda que, “uma das vantagens oferecidas pela existência de um método coerente é a de tornar a programação (escolar) coisa possível, viável e justa. A programação existe para satisfazer as exigências do método, para se integrar no modelo geral do ensino em causa, integrando a disciplina com as

outras disciplinas e componentes didáticas para que se atinjam os fins gerais e os objetivos particulares”. (idem, ibidem)

Posto isto, surgem algumas questões:

- Existe um método projetual no design gráfico?
- Há necessidade de um método projetual?
- Os métodos projetuais são “ensináveis”? Como se ensinam?

Nos capítulos acima já foram referidas algumas diferenças entre software e o fazer analógico, no entanto deixo aqui mais uma diferença que penso ser um ponto-chave para o desenvolvimento deste capítulo. O software não cria, não é portador de uma alma, de opinião ou de gostos, apenas tem o poder de replicar a criação, essa sim portadora de personalidade. É por esta razão que se defende neste relatório, o uso da palavra e a prática do desenho analógico como ferramenta projetual.

Nesta linha de raciocínio sugere-se e sugeriu-se aos alunos em sala de aula, acrescentarem uma fase de trabalho à sua metodologia, fase denominada neste relatório de fase de deambulação.

A fase de deambulação consiste em vários momentos, como que um *brainstorming* inicial cheio de esboços e rabiscos desenhados à toa. Esses desenhos tem como propósito libertar “a mente de bloqueios, deixando fluir as ideias autonomamente conduzidas pelo subconsciente”, (Providência, F., 2012:64), permitindo encontrar soluções inovadoras, promovendo a tentativa, erro.

Revejo-me nesta afirmação de Francisco Providência, pois penso que o desenho como ferramenta de raciocínio é imprescindível para qualquer disciplina de projeto e, por conseguinte, também é bastante útil para o design gráfico, não só numa fase inicial de *brainstorming* e de organização de ideias, como referido acima, mas também como “ferramenta” de autoconhecimento, de forma a perceber o que o nosso cérebro vai armazenando ao longo da nossa vida, (em matéria de biblioteca de imagens) até aquele momento, quando precisamos de inspiração. Porque a inspiração não é um rasgo mágico e divino que surge do

nada, mas sim o culminar de muito esforço, pesquisa, trabalho, suor, dúvidas, frustração, etc.

“Qualquer um pode comprovar que as melhores ideias, as mais hábeis soluções, as mais fascinantes sínteses ocorram não só com uma velocidade inexplicável e insensata como em alturas despropositadas em termos correntes e lógicos. O fundamento deste processo é a irracionalidade. Com ela passamos todas as noites e grande parte do nosso quotidiano. No entanto é profundamente desprezada. O que é perfeitamente irracional. A irracionalidade trata do absoluto, das contingências do absoluto. A irracionalidade trata daquilo que não pode ser nomeado mas que está presente, que ainda não se configurou, que pode ser mau e pode ser bom. É evidentemente, um factor que deve ser atendido, entendido, apreciado, mesmo que só se considere como um mal”. (Vieira, J., 1995, 70)

Outro aspecto bastante importante do desenho analógico e da prática da escrita ou de discussão de ideias entre pares, como ferramenta projetual, é que estas ajudam a conhecer o mundo que nos rodeia, pois aprender a estruturar o pensamento através da palavra e aprender a desenhar é aprender a ver o mundo com outros olhos; é aprender a ver o que sempre esteve ali mas que apenas olhávamos, sem propriamente observar.

Depois de dominada a forma, os materiais, a simbologia os alunos têm agora de tentar dominar a retórica na medida em que têm de apresentar os seus trabalhos diante dos colegas e respectivo(s) professora(es). Esta última fase, diz respeito à conclusão do método projetual da sala 52.

5. PLANEAMENTO E CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO, DESENHO E PALAVRA COMO MEIO METODOLÓGICO

A proposta didática (em anexo) foi desenvolvida em interdisciplinariedade com outras duas disciplinas, Português e Ferramentas, e tem como objetivos principais executar um projeto no campo da ilustração no design gráfico, bem como fazer o aluno refletir criticamente sobre a temática em questão. Estruturou-se a proposta em 6 momentos diferentes, todos correspondentes a uma fase projetual diferente.

A propósito da problemática impulsionadora deste relatório, escolheu-se o livro de Italo Calvino, *As Cidades Invisíveis*, - que faz parte do conteúdo programático da disciplina de Português - e pediu-se aos alunos para ilustrarem uma das 55 cidades descritas no livro. Escrito em 1972, o livro é composto por cinquenta e cinco pequenos contos organizados em onze temas que são apresentados ao longo do livro de forma alternada.

O livro é uma obra literária que inspira novos modos de olhar e refletir sobre a cidade. Por conseguinte, a sua análise introduz inevitavelmente uma nova interpretação, assumidamente subjectiva, solicitando assim dos/aos alunos a sua capacidade de dar largas à imaginação e adoptarem um processo de pesquisa assente numa interpretação participante e afectiva, podendo assim combinar as suas motivações pessoais e o seu sentido crítico com os objetivos requeridos pela proposta. Pois como nos alerta Quental quando cita Maffesoli:

“O afecto, o emocional, o afetivo, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir de reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenómenos sociais”. (Quental, J., 2009: 13)

O desafio proposto procurou também contemplar todos os objectivos de aprendizagem exigidos pelo programa da disciplina de Projecto de Design

Gráfico, ou seja, mobilizar conhecimentos digitais e não digitais relativos à imagem, entender e contextualizar a importância da imagem na comunicação visual e gráfica e articular imagens com grafismos e tipografia.

Com efeito, a proposta foi introduzida nas aulas de português. Foi atribuída uma cidade diferente a cada aluno, sendo que tiveram oportunidade de ler a sua cidade com acompanhamento da professora de português.

Mais tarde, na primeira aula de Projeto em Design Gráfico, ainda em sala de aula¹⁶, foi feita uma apresentação, com o objetivo de elucidar os alunos sobre alguns conceitos teóricos, pertencentes ao programa de design gráfico, e sobretudo mostrar vários exemplos de projectos semelhantes ao proposto. Os vários exemplos recolhidos para mostrar em aula foram escolhidos pensando em cada aluno da sala 52¹⁷. A turma do 1º ano é composta por 26 alunos dos quais 18 são raparigas e 8 são rapazes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

Houve a preocupação de mostrar um exemplo coincidente com a personalidade artística de cada um, na tentativa de respeitar a individualização das trajetórias de formação. (Perrenoud, P., 1995) Ou seja, tentei encontrar e mostrar exemplos de ilustrações que tivessem a mesma linguagem gráfica (que pude observar desde o início do ano letivo até à altura da proposta), produzida pelos alunos durante os meses de aulas que antecederam esta proposta.

Tentei evitar tratar as diferenças dos alunos com indiferença, até porque um dos verdadeiros desafios para mim em sala de aula é conseguir falar as linguagens de todos, uma vez que as aulas têm um tempo determinado e infelizmente nem sempre se consegue ajudar todos os alunos numa mesma aula.

Contudo, também tentei não cair no extremo oposto e apenas dar atenção às minorias fazendo das não minorias, as novas minorias. Naturalmente as desigualdades não devem ser ignoradas, mas também não queria que fossem a minha problemática central fazendo dos alunos, seres cheios de

¹⁶ deu-se início ao projecto ainda em sala de aula, sendo que as restantes aulas foram todas em formato digital, pois estas coincidiram com o segundo confinamento.

¹⁷ as salas da árvore estão ordenadas numericamente. A sala onde os alunos têm aulas de projeto de comunicação gráfica é a 52.

potencialidades, “uns coitadinhos”. Como alerta Morin e como referido anteriormente:

“A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano”.

(Morin, E., 2000:47)

Esta preocupação foi resultado de algumas observações, em aula, durante os meses que antecederam a proposta. Muitos alunos achavam que por vezes os exercícios propostos não iam de encontro ao seu “fazer artístico”, ou seja que não o conseguiam executar. Tentou-se então, com a demonstração dos vários exemplos, acabar com essa crença limitativa de que o aluno nem sempre tem a capacidade para responder às propostas que lhe são pedidas, sendo que há uma infinita possibilidade de respostas/artefactos/ilustrações exequíveis. Os exemplos demonstrados também tinham como objectivo estimular a curiosidade, a pesquisa e por conseguinte a relação do aluno com o saber e com a cultura.

Como referido no capítulo anterior, os alunos demonstraram ter consciência da importância da ação da pesquisa, sendo que o faziam sempre no início de cada proposta. Com efeito, a pesquisa é tão importante como a própria concretização da proposta, pois liberta os alunos de serem reféns de uma única perspectiva, dá-lhes a conhecer novas formas de fazer até então desconhecidas, abrindo horizontes, reforçando ideias e aguçando sensibilidades. Como assinala Mialaret, “a educação da sensibilidade é considerada ao mesmo nível de importância da educação da inteligência (...) numa formação total do indivíduo”. (Mialaret cit. in Veiga Branco, M., 2005: 30)

Depois da contextualização teórica, ainda na primeira aula pediu-se aos alunos para fazerem uma pesquisa de 5 imagens que refletissem, aos seus olhos, a cidade que lhes pertencia. Pelos menos duas dessas cinco imagens tinham que ser retiradas de livros, para que as fontes de informação usadas fossem diversificadas e para lembrar aos alunos que há mais fontes de pesquisa do que a *internet*.

Com essas mesmas imagens pediu-se então que criassem uma ilustração da cidade imaginária respetiva utilizando pelo menos um elemento gráfico não-digital criado pelo próprio. O elemento não-digital podia ser uma colagem, aguarela, desenho, poema, etc.

Este elemento era de extrema importância e tinha como objetivo primordial recordar os alunos da importância das ferramentas analógicas, que muitas vezes são esquecidas ou desvalorizadas. Como alerta Moholy-Nagy “o iletrado do futuro será tanto aquele que ignora a câmara como o que ignora a caneta”. (Moholy-Nagy cit. in Morais, R., 2014: 82)

Para além disso, dependendo da cidade atribuída, pediu-se ao aluno que tivesse alguns conceitos em atenção, nomeadamente os onze temas abordados no livro e que englobam as 55 cidades.

Cada conto descreve uma cidade, todas de nome feminino e os temas abordados são os seguintes: as cidades e a memória, as cidades e o desejo, as cidades e os sinais, as cidades subtis, as cidades e as trocas, as cidades e os olhos, as cidades e os nomes, a cidade e os mortos, a cidade e o céu, as cidades contínuas e as cidades ocultas.

Os alunos tinham que ter em conta o contexto dos temas específicos em que as suas cidades estavam inseridas. Para isso foi elaborado um pequeno parágrafo, para cada tema, com o intuito de fazer os alunos pensarem para além das características formais da cidade, estimulando, assim, o espírito crítico.

No início da execução do elemento não digital houve algum receio por parte de alguns alunos, pelo facto de terem de “pegar” em ferramentas não digitais. Foi-lhes então sugerido o desenho rápido de esquisso, bem como escreverem memória descritiva no início do projecto e paralelamente ao desenrolar do artefacto como tentativa de darem forma/figura às imagens mentais sugeridas pelo texto. Em relação ao esquisso, houve alguns alunos que verbalizaram terem receio de fazerem desenhos feios. Como é que um professor explica que o desenho não tem de ser feio nem bonito? Eu não consegui passar a mensagem...

As ilustrações criadas pelos alunos duplicam certas informações do texto, por redundância, e ainda bem, pois foi-lhes pedido que evidenciassem as 5 palavras

mais importantes para eles, do respetivo texto. Esse pedido surgiu depois de se ter observado alguns alunos a debaterem-se com algumas dificuldades. Alguns alunos queriam ilustrar cada palavra descrita no texto. Porém pretendia-se que eles percebessem que “um texto longo pode ter apenas um significado global, graças à conotação” (Barthes, R., 1990:32).

Segundo Roland Barthes, esse significado que se relaciona com a imagem é que define uma ilustração.

Por fim, os alunos conseguiram a partir deste elemento não-digital criar a sua própria ficção, na medida em que transformaram os textos de Italo Calvino pelo seu próprio pensamento numa significação pessoal.

Depois do elemento não-digital concluído, e de grande parte da atribuição de sentido e direção ter acontecido no momento anterior (o que não se esperava ter acontecido quando a proposta foi elaborada), pediu-se aos alunos que o digitalizassem para procederem à montagem com as restantes imagens pesquisadas na primeira aula.

Devido à pandemia e ao confinamento, não foi possível, nem imprimir, nem expor os trabalhos na parede da sala de aula como é hábito. Desse modo, finalizada a ilustração, os alunos tiveram de apresentar, virtualmente, a sua ilustração a toda a turma.

No entanto, vale a pena referir que a impressão é de extrema importância para os designers gráficos e também para o aluno designer. Ainda mais importante é o momento de confrontação do trabalho desenvolvido com o “eu” criador, que não aconteceu, pelo motivo acima mencionado.

Estas mini-exposições em sala de aula são bastante relevantes, pois propiciam novas conversas sobre o resultado dos trabalhos, o que por sua vez, leva ao desenvolvimento da retórica da linguagem artística e da linguagem em geral e também porque estimulam um exercício de avaliação inter-pares, dessacralizando o peso excessivo da própria avaliação. As apresentações permitem também “a quem está de fora”, seja aos professores ou aos colegas perceberem o caminho percorrido/processo que levou ao resultado final do artefacto exposto, o que muitas vezes leva a que o artefacto seja percebido com outros olhos. Não sendo uma ciência exacta, o design gráfico permite múltiplas interpretações, dependendo do observador.

Para além dos conteúdos programáticos já acima referidos, a proposta de trabalho permitiu aos alunos terem uma maior aproximação da literacia como processo artístico. Ou seja, comunicar pela ilustração, fazer da escrita, da leitura, enfim da palavra parte integrante do processo artístico.

6. PORQUÊ A ILUSTRAÇÃO? VER PARA ALÉM DA NARRATIVA

Entendeu-se que a ilustração seria a temática a trabalhar com os alunos da sala 52 já que aquilo que “ela” “diz vai muito para além do texto que a inspira e orienta”. (Quental, J., 2009:9)

Pretende-se com a proposta elaborada (em anexo) que o aluno faça uma tradução do verbal para o visual, de forma reflexiva, atuante e crítica sem esquecer a função de linguagem da ilustração enquanto pretensão de comunicar visualmente. Nestas circunstâncias, o aluno adotará (ou não) uma postura de tradutor, não só porque traduzirá um determinado código num outro código, (idem, 2009), ou seja o código das letras, das linhas rectas, num código de imagens, mas porque também a “interpretação de um texto completa-se na interpretação de si, num sujeito que doravante se compreende melhor, se compreende de outro modo, ou que começa mesmo a compreender-se.” (Ricoeur, P., cit. Quental, J., 2011: 3)

Marcelo Ribeiro, partilha da mesma opinião que Quental e sublinha que:

“A relação entre texto e imagem deve ser entendida como uma tradução, tendo em vista adaptar-se a um sentido a partir da sua transposição a outro ambiente. Neste caso, podemos considerar o ilustrador, um sujeito que interpreta os signos da palavra e os transporta para outra linguagem”.

(Marcelo Ribeiro cit. in Ramos, s.d.)

A palavra escrita será, portanto, o ponto de partida para a construção do projecto, sendo que a palavra pensada acompanhará todo o restante processo. Por palavra escrita refiro-me aos textos que servem de mote à ilustração, neste

caso tratando-se dos textos da obra literária *Cidades Invisíveis* de Italo Calvino, escolhida para a elaboração da proposta didática.

Na verdade, o primeiro contacto com a palavra escrita acontece numa fase anterior, com a leitura do enunciado/programa. E este momento, é sim verdadeiramente, sempre o ponto de partida de construção de um projecto na medida que lhe antecede.

O aluno designer recebe sempre um enunciado escrito, em palavras, e esse é portanto o primeiro contacto com a palavra. Apesar de se tratar de um texto descritivo e denotativo, o aluno “terá” que perceber ao longo da sua formação que o texto do enunciado deverá passar por várias leituras tendo que ser “sucessivamente interpretado e reorganizado, desvanecendo-se progressivamente até ser quase imperceptível no final”. (Quental, J., 2009: 108)

Como François Recanti afirma, “a compreensão dos enunciados, longe de se reduzir a mera descodificação, é um processo (...) de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo.” (Recanti, F., cit. In Morin, E., 2000: 39)

Neste sentido, também se pretende do aluno uma interpretação participante e afectiva, como já referido noutros capítulos, e que não seja apenas um mero solucionador de problemas, mas sim, que torne dele aquilo que era de outro, ou seja, que interprete um texto de outro autor em imagem de autoria própria.

O acto de interpretação é visto neste relatório como um momento de transformação, na medida em que se trata de um momento em que o texto a ilustrar passa de uma soma de palavras a ser significação. O que o aluno sente e intui, comunica e traduz em, através e pela imagem - tradução essa “impregnada pelas suas vivências, pelas suas memórias, pela sua sensibilidade”, (Quental, J., 2011: 3) ou até pela falta dela - “comporta o risco do erro na subjetividade do próprio criador e dos seus princípios do conhecimento”. (Morin, E., 2000: 20)

Criar uma ilustração é uma ação de carácter prático, mas também e sobretudo é uma atividade mental complexa onde se descobrem e produzem significados, se manipulam conceitos e, como em todos os trabalhos de design gráfico, se experimentam e se experimentaram várias soluções.

As ilustrações produzidas pelos alunos, resultaram da capacidade de transferir para o suporte, as significações emocionais - qualidade da experiência humana - vivenciadas aquando da leitura dos textos. Produziram-se desta forma 26 novas leituras do livro.

7. OBSERVAÇÕES, O QUE SE ENCONTRA E O QUE SE PROCURA

“Desenhar, escrever, ler são tarefas que o Homem desempenha em grande parte como meio para atingir o que está para além do desenhar, do escrever, do ler. No entanto o auto-centrismo da nossa consciência leva-nos por vezes a subestimar a importância do nosso inconsciente cognitivo.”

(Morais, J., cit. In Remelhe, 2007)

O “SER” pode ser expresso de muitos modos. Como se pode ler na citação acima, desenhar, escrever e ler são alguns desses modos de expressão, e que, por isso mesmo, entre outras razões, se tem vindo a defender neste relatório a importância destes actos humanos como ferramentas projetuais do processo artístico. Contudo, não se pretende cair no exagero; uma “obra de arte não pode ser somente entendida como a expressão (ou objetivação) de sentimentos internos do artista, da mesma forma que a fala não é somente a exteriorização objetiva da atividade mental (subjectiva) do indivíduo, através de um código de signos”. (Flusser, V., 2007: ?)

Certamente é diferente falar do significado de uma palavra ou falar do significado de uma imagem, mas isso não quer dizer que os saberes tenham de ser compartimentados/enfrentados separadamente por disciplinas diferentes, nem que o “pensamento-em-superfície” (imagens) tenha de absorver/substituir o “pensamento-em-linha” (escrita), como tem acontecido na atualidade. (Flusser, V., 2007: 111)

Na visão de Morin, o ensino artístico bem como todas as outras disciplinas não podem ser vistas como blocos de conhecimento separados, devendo por isso a “educação favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver

problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral.” (Morin, E., 2000: 39)

Deste modo - e como a imagem não é uma exclusividade do visível, pois há um visível que não produz imagens e há imagens que estão todas em palavras - (Rancière, J., 2001: 16), tanto o desenho como a palavra devem fazer parte do ensino artístico como instrumento auxiliar do pensamento.

Pensou-se por isso que a ilustração seria o artefacto “ideal” para desenvolver enquanto proposta didática, porque o trabalho de ilustração lida intimamente com a palavra e porque o desenvolvimento do processo artístico passa inevitavelmente pela palavra, pois como referido anteriormente, pensamos com palavras e não com pensamentos.

Os textos das cidades invisíveis, tiveram assim um objetivo duplo, ser estímulo externo para a imaginação e ferramenta projetual.

Como referido em capítulos anteriores, depois de apresentadas as propostas de trabalho, quase todos os alunos depois de alguma pesquisa, partiam diretamente para a execução do artefacto no computador. Poucos alunos possuíam cadernos para tirarem apontamentos ou fazerem esquissos.

Tentou-se, por isso promover a prática do esquisso e/ou a prática de escrever apontamentos.

Em relação ao desenho, no entanto, sempre que se falava do mesmo aos alunos, como ferramenta de trabalho parecia que se lhes estava a propor algo esotérico, do outro mundo.

Porém esta visão que os alunos demonstraram ter quanto ao método projetual sugerido, pensa-se ser resultado dos tempos em que se vive. Quer-se tudo agora e já, no entanto a prática do desenho necessita disso mesmo, muita prática, paciência e perseverança, como qualquer outra linguagem. Se não se nasce a saber falar porque se tem de nascer a saber desenhar?

Porém, não será bastante mais rápido materializar as ideias para um suporte físico através de lápis e papel (ou outro meio riscador à escolha) do que através da sequência rato, domínio da linguagem do software respectivo, impressora e por fim papel? Há algo de paradoxal nesta atitude. O provérbio português

“quanto mais rápido, mais devagar” parece encaixar-se nesta incompatibilidade, entre crença, vontade e ação.

Neste sentido levantam-se algumas questões:

- Para os alunos que no início da sua aprendizagem e que naturalmente, não dominam ainda o software, será ou não mais proveitoso recorrer ao conjunto lápis/papel?
- Ou “partir” diretamente para o uso do software faz mais sentido, visto que têm necessidade de o dominar, porque o vão utilizar por uma vida profissional inteira?

Tentou-se refletir acerca de mais possíveis causas “responsáveis” da “reação adversa” provocada pelo desenho nos alunos.

A prática do desenho também é um exercício de libertação e de expressão de si próprio, convoca e coloca em confronto o “eu” interior, estabelecendo assim “uma relação íntima da própria superação, dum braço-de-ferro com o próprio, porque desenhar é implicar consigo próprio, num outro plano, num outro nível que não o da concretização de resultados”. (Bismarck, M., 2000: 2)

O desenho requer desse modo coragem por parte do sujeito para ser vulnerável, na medida em que o mesmo tem de ter coragem para se expor, expor as suas fragilidades e inseguranças.

É possível que essa exposição assuste os adolescentes?

Pensa-se que estas dificuldades sentidas pelos alunos sejam percepcionadas de forma ainda mais exacerbada, principalmente no início da aprendizagem do desenho, pois ainda não há domínio sobre as ferramentas riscadoras e porque também ainda não se encontrou o traço próprio. Por conseguinte, os resultados obtidos ficam aquém do esperado, ou usando as palavras de alguns alunos, “os desenhos ficam feios”. O receio do julgamento social acaba assim por ganhar, fazendo com que o sujeito criador se deixe derrotar pela “vergonha.”

Fazendo uma analogia com o campo das letras: o início da aprendizagem do desenho é um pouco como quando se aprende uma língua estrangeira. No início fala-se com muitos erros, mas se não se tiver a coragem de falar, seja de

que de forma for e tentar constantemente passar por cima desses erros, dificilmente se vai conseguir falar essa mesma língua.

O traço tem assim o poder de transmitir o estado da alma, contudo é preciso coragem para alcançar esse poder que nos deixa frágeis e vulneráveis perante o outro, os outros, sejam professores ou colegas. Trata-se de um exercício constante de superação, de superar as dúvidas, as contrariedades porque muitas vezes o que está no intelecto parece que não quer passar para a superfície, ou passa de maneira diferente daquela que se tinha imaginado e até se ter esse controlo é preciso riscar muito.

É “preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”. (Morin, E., 2000: capítulo V)

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relatório tentou-se fugir dos muitos e prescindíveis quadros pessimistas acerca da escola pois ainda que muitas “coisas” más se lhe possam apontar, continua a ser um local de possibilidades afetivas e intelectuais infindáveis.

A experiência de estágio na escola Árvore foi, entre muitos outros aspectos, uma validação da crença de que a escola pode e deve ser um lugar de esperança e de convicção para os alunos.

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e entusiasmo. Começa com as muitas experiências que temos com os nossos pais e irmãos, continua enquanto observamos professor após professor ao longo de dezasseis a vinte anos de escolaridade, e culmina formalmente com a formação profissional, continuando no entanto ao longo de uma vida inteira de experiências de ensino”. (Arends, R., 2008, prefácio)

Das palavras de Arends retém-se que, ser professor é para a vida inteira. No entanto, já não basta ser o professor de antigamente, autoritário que “recita” e “declama” conhecimento, esperando que os seus alunos decorem tudo, de forma passiva, sem questionar nada. Nesse sentido, o papel do professor deve ser cada vez menos o de um reprodutor de uma verdade estabelecida no programa escolar e expressa nos manuais (Ramos do Ó, J., 2007).

Crê-se também que o professor deveria ter uma aproximação dos seus alunos e da sua identidade, para poder ajustar-se às necessidades individuais e coletivas dos alunos, favorecendo a construção da subjetividade, no entanto “(...) longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista” (Hernández, 1998, p. 61).

Na atualidade e cada vez mais, “é necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, dos seus progressos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão”. (Morin, E., 2000: capítulo 1)

O ensino, deverá por isso, ser “um acto de abrir portas, indicar caminhos, apontar perspectivas, fontes e procedimentos” (Vieira, J., 1995: 79).

“Quem ensina na disciplina de projeto deverá saber, pois, que está a promover a criatividade, mas que esta só se verificará se se permitir ao sujeito a sua realização em termos de abertura descondicionada à experiência e à centralização de si mesmo”. (Idem, ibidem) Para isso e porque a palavra faz intrinsecamente parte do ser humano, (principalmente a verbal/oral), do seu pensamento e da sua forma de comunicar mais básica e diária, e porque é tão antiga como a própria humanidade, todo o ensino bem como o ensino artístico devem contemplar a palavra como ferramenta metodológica projetual. Aliás, a palavra já é ferramenta do pensamento, por isso, o ensino deve ajudar a usá-la e a evidenciar todas as suas potencialidades não se restringindo apenas às aulas de português.

Também se deve consciencializar o aluno do desenho - aliado à ferramenta da palavra - como ferramenta de desenvolvimento do processo artístico e como caminho a percorrer, para “imaginar aquilo que não é, para que seja e venha a ter de ser”, (Holanda, F., cit. in Providência, F., 2012: 37), pois, como referido anteriormente, acredita-se que a relação entre imagem e palavra é potenciação do processo artístico dado que, como afirma Rancière, “os signos e as formas relançam mutuamente os seus poderes de apresentação sensível e de significação”. (Rancière, J., 2011: 47)

O desenho está assim ao serviço da mente, da pulsão e da interpretação, porque não basta racionalizar sobre os artefactos, é preciso senti-los, “partindo do que nos é estranho para pela interpretação, o tornar nosso e devolvê-lo a seguir à superfície e à aparência para voltar a eles”. (Quental, J., 2011 : 5)

Os seguintes e últimos parágrafos são baseados nas minhas crenças pessoais pelo que não tem a pretensão de ser um receituário, nem verdades absolutas e cristalizadas, pois não acredito nem acho que todas as pessoas devam pensar da mesma forma. Para mim, é essa diversidade de crenças e valores, entre outras características, que torna o ser humano tão rico.

Durante o estágio, tive o privilégio de poder construir e desconstruir algumas destas crenças, tendo consciência que não podemos esquecer o contexto que nos rodeia e que, por isso mesmo, estas minhas crenças estarão em constante mutação paralelamente ao meu crescimento, tanto pessoal como profissional.

Tentei que o meu papel de professora estagiária da disciplina de Projecto e Comunicação Gráfica se aproximasse o mais possível da prática de professora não-estagiária. Aproveitei assim a autonomia dada e encorajada pela Professora Cooperante e tentei mais do que ensinar conteúdos programáticos, ensinar a aprender, ou seja, incutir o gosto pela aprendizagem e estimular a curiosidade que desencadeia a vontade de aprender, de crescer e de conhecer.

Neste sentido, acredito que o papel de professor do ensino artístico (do 3º ciclo e secundário) não passa por encontrar soluções e “oferecê-las de mão-beijada”, mas sim de identificar problemas e fazer perguntas, sem nunca esquecer que todos nós já fomos outrora alunos do ensino secundário, por forma a ajudar a identificar esses mesmos problemas e saber então que questões colocar. É importante levantar questões aos alunos para por exemplo: os fazer ver um mesmo assunto de diferentes perspectivas, aguçar a curiosidade, etc.

Se o professor se puser constantemente no lugar do aluno, - o que não é tarefa fácil mas é gratificante - está-se a pôr no papel do recetor com o objetivo de perceber ou pelo menos tentar imaginar como o aluno irá receber a mensagem e assim tornar a sua comunicação o mais clara e assertiva possível.

Penso que já o referi neste relatório, mas correndo o risco de me voltar a repetir, acredito que o processo de aprendizagem é mais importante do que os conteúdos que se aprendem. Os conteúdos podem-se memorizar, é um processo relativamente fácil, ainda para mais nos dias de hoje em que os conteúdos são de fácil acesso estando, por vezes, à distância de um “clique”.

No entanto, o processo de aprendizagem no ensino artístico tem algo que me agrada particularmente, por oposição ao “restante” ensino, é um ensino mais empolgante porque conjuga a prática com a teoria pois as aulas de ensino artístico pressupõe a construção de algo concreto e palpável em vez de algo ao nível da simulação e, por vezes, pouco tangível.

Em tom de desabafo penso que a minha paixão pelo desenho, não seja tanto uma paixão mas uma eterna gratificação pela resiliência que o desenho obriga o sujeito a desenvolver. Esta última ferramenta é mais importante do que o próprio desenho em si.

Apesar de ser bastante mais difícil do que debitar conhecimento, espero vir a ser uma professora que consiga criar oportunidades para que os alunos se

possam desenvolver e sejam autónomos, responsáveis, cooperativos e criativos, ajudando-os a superarem-se em todas as suas dimensões humanas.

VII. bibliografia

ARENDS, Richard (2008) *Aprender a Ensinar*. (7a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

ATKINSON, Dennis (1998) "The Cultural Production of Ability in Drawing", *International Journal of Inclusive Education*, 2 (1), 45-54.

AZEVEDO, Joaquim (1991) *Escolas profissionais: aprendizagem assente no sistema modular, um balanço*. Comunicação. Conferência Nacional do Programa PETRA. Auditório da Associação Nacional de Municípios. Coimbra

AZEVEDO, Joaquim (2000) *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Ed. ASA

AZEVEDO, Joaquim (2010) Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, (72), 25-29. Portugal: IEF

BARONE, Tom e EISNER, Elliot Wayne (2006) Arts-Based Educational Research. En J.Green, C.Gregory y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA

BARTHES, Roland (1990) "A Retórica da Imagem", in *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 27-43.

BARTHES, Roland (1997) *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.

BERNSTEIN, Basil (1996) *A Estruturação do Discurso Pedagógico, classe, códigos, e controle*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, Lda.

BIESTA, Gert (2010) *Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach*. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (5-6), 541-552

BISMARCK, Mário (2000) *Desenhar é o desenho*. FBAUP. Livro de Atas de Conferência Nacional.

BISMARCK, Mário (2005) *Disegnare é insegnare* in *Revista Científica Nacional*. Porto: FBAUP. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/79707> (último acesso em 17.03.2021)

BISMARCK, Mário (2006). *Desenho e Aprendizagem* in *Revista Científica Nacional*. Porto: FBAUP. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19061> (último acesso em 17.03.2021)

BLAND, David (1951) *The Illustration of Books*. London: Faber.

BRUNER, Jerome (2008) *Actos de Significação*. Lisboa: Edições 70.

CAMPO BAEZA, António (2011) *Pensar com as mãos*. Casal de Cambra. Portugal: Caleidoscópio, Edição e Artes Gráficas, SA.

DROSTE, Magdalena (2006) *Bauhaus*. Colónia: Taschen.

EISNER, Elliot Wayne (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

FLORES, Cláudia (2003) *Olhar, Saber, Representar: Ensaio sobre a representação em perspectiva*. Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina: Brasil

FLUSSER, Vilém (2007) *O Mundo Codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify.

FRADE, Paula (2011) *Contributos da Educação Visual e Tecnológica numa Educação para a Cidadania*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

KRISTEVA, Julia (1988) *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70.

LARROSA BONDIA, Jorge (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. Rio de Janeiro: ANPEd.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1997) *Olhar, escutar, ler*. São Paulo: Cia. das Letras.

LÍDIA PINTO, Ana, MEIRELES, Fernanda, CERNADES CAMBOTAS, Manuela (2006) *História da Arte Ocidental e Portuguesa, das origens ao final do século XX*. Porto: Porto Editora.

MARTINS, Catarina (n.d) *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*. <https://caterinafmartins.com/article/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos> (último acesso em 03.06.2021)

MORAIS, Raquel (2006) *Programa: Componente de formação Técnica - disciplina de Design Gráfico*. EAPA. Ministério da Educação.

MORAIS, Raquel (2014). *Risco & Stroke, a experiência do ensino do design gráfico para a construção do indivíduo*. (i2ADS-nEA & Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto

MORIN, Edgar (2000) *Os Sete Saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

PAIVA, José Carlos (2012, Setembro) Acção/Investigação em Educação Artística - em busca de uma narrativa renovada, implicada na construção pertinaz de uma democracia agonística. (APECV- LabACM, Ed.) *Invisibilidades*, revista Iberoamericana de pesquisa em educação, cultura e artes, 3, 162-171.

PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora, Lda.

POSTIC, Marcel (1990) *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

PROVIDÊNCIA, Francisco (2012) *Poeta, ou aquele que faz a poética como inovação em Design*. Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

QUENTAL, Joana (2009) *A Ilustração enquanto processo e pensamento. Autoria e interpretação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.

QUENTAL, Joana (2011) *A ilustração hoje: hipóteses de sentido na afirmação da identidade de quem ilustra*. Comunicação. 1º Congresso Internacional de Arte, Ilustração e Cultura Visual na Educação Infantil e Primária. Granada.

RAMOS, Artur (coord.); QUEIROZ, João Paulo; Barros, Sofia Namora e REIS, Vítor dos (2001) *Desenho A, 10º ano*. Lisboa Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_10.pdf

(último acesso em 21.06.21)

RAMOS, Artur (coord.); QUEIROZ, João Paulo; Barros, Sofia Namora e REIS, Vítor dos (2001) *Desenho A*, 11º e 12º anos. Lisboa Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_11_12.pdf
(último acesso em 21.06.21)

RANCIÈRE, Jacques (2002) *O Mestre Ignorante* - cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica.

RODRIGUES, Liliana (2009) *Políticas Educativas, discursos e práticas*. CIE - Centro de Investigação em Educação. Madeira: Universidade da Madeira.

SANTAELLA, LÚCIA, (2017) *O que é a Semiótica?* São Paulo: Editora Brasiliense.

SIZA VIEIRA, Álvaro (1999) *Imaginar a Evidência*. Edições 70.

TRAFI-PRAT, Laura (2009) Art historical appropriation in a visual culture-based art education. *Studies in Art Education*, 50 (2), 152-166.

VIEIRA, Joaquim (1995) *O desenho e o projeto são o mesmo? Outros textos de desenho*. Porto: FAUP publicações.

WOLFF, Francis (2005) “Por trás do espetáculo - o poder das imagens”, in Aauto Novaes (org.), *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Editora SENAC, 16-45.

XAVIER, João Pedro [coord.] e REBELO, José Augusto (2001) *Geometria Descritiva A*, 10º e 11º ou 11º e 12º anos. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/geometria_desc_a_10_11.pdf

(último acesso em 16.06.2021)

VIII. webgrafia

Estatuto 2020 - Escola Artística e Profissional Árvore

<https://www.arvore.pt/docs/121107103719RXN0YXR1dG8ucGRm.pdf>

(último acesso em 1.07.2021)

Regulamento Interno 2020/2021 - Escola Artística e Profissional Árvore

<https://www.arvore.pt/docs/130912112316UmVndWxbWVudG8gSW50ZXJubyAxMyOxNC5wZGY=.pdf>

(último acesso em 1.07.2021)

Projeto educativo 2020/2024 - Escola Artística e Profissional Árvore

<https://www.arvore.pt/docs/121107104251cHJvamVjdG9lZHVjYXRpdj8ucGRm.pdf>

(último acesso em 1.07.2021)

<https://www.escolasprofissionais.com/escola-artistica-e-profissional-arvore/>

(último acesso em 14.04.2021)

RODRIGUES, Jacinto (2010) “Aprender com a Bauhaus, 90 anos depois” in *A Página da Educação*.

<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=537&doc=14685&mid=2>

(último acesso em 14.04.2021)

Nova Escola (2016) “Edgar Morin: o verdadeiro papel da educação” in *Fronteiras do Pensamento*.

<https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>

IX. imagens

ÍNDICE DE IMAGENS

26 Fig.1

Tabela

SANTAELLA, LÚCIA, (2017) *O que é a Semiótica?* São Paulo: Editora Brasiliense.

31 Fig.2

ilustração

<http://www.yingyingz.com/2016/04/fundamentals-graphic-design-denotation-images-connotation-images/> (último acesso em 23 de Fevereiro de 2021)

48 Fig.3

BALLA, Giacomo (1913) *Velocidade do Automóvel*. Pintura

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/futurismo/> (último acesso em 06/06/21)

49. Fig.4

HAUSMANN, Raoul (1920) *ABCD*. Colagem, 40,6X 28,6cm. Paris: Musée National d'Art Moderne, Centre Pompidou.

Disponível em: <http://artemodernaartistas.blogspot.com/2016/03/raoul-hausmann-1886-1971.html> (último acesso em 06/06/21)

X. anexos

ÍNDICE ANEXOS

87 **ANEXO I** - proposta didática

Objetivos:

- Mobilizar conhecimentos digitais e não-digitais relativos à imagem
- Entender e contextualizar a importância da imagem na comunicação visual e gráfica
- Construir imagens conforme os objetivos gráficos propostos
- Articular imagens com grafismos e tipografia
- Reflexão sobre a cidade

O livro *As cidades Invisíveis*, de Italo Calvino, é uma obra literária que inspira novos modos de olhar e reflectir sobre a cidade. A sua análise introduz inevitavelmente uma nova interpretação, assumidamente subjectiva.

Proposta:

Esta proposta vai ser desenvolvida em interdisciplinaridade com Português e Ferramentas e tem como objetivos principais executar um projeto no campo da ilustração no design gráfico, bem como fazer o aluno refletir criticamente sobre a temática em questão.

Para isso o aluno deverá escolher uma cidade do livro *As cidades Invisíveis* de Italo Calvino.

De seguida deverá fazer uma pesquisa de pelo menos 5 imagens. Essas imagens devem refletir a cidade escolhida. Pelo menos duas dessas imagens deverão ser retiradas de livros.

Com essas imagens deverão fazer uma ilustração da cidade imaginária utilizando pelo menos 1 elemento gráfico não-digital criado pelo aluno. (ex: desenho feito à mão)

Dependendo da cidade escolhida o aluno deverá ter em conta os conceitos/ assuntos apresentados abaixo:

As cidades e a memória:

Como é que a memória influencia o modo como percebemos o espaço?

Quando revisitamos espaços onde estivemos em crianças, muitas vezes somos surpreendidos. O espaço parece agora muito mais pequeno. Tendo este factor em conta pensa nos conceitos de proporção e escala.



Eudóxia, Ana Aragão
Tapete em lã 180x240



Cidades Invisíveis III, Rebeca Matta
Ilustração

Queria falar da minha predilecção pelas formas geométricas, pelas simetrias, pelas séries, pela combinatória, pelas proporções numéricas, e explicar as coisas que escrevi à luz da minha fidelidade à ideia de limite, de medida...Mas talvez tenha sido precisamente esta ideia de limite a suscitar a do que não tem fim: a sucessão dos números inteiros, as rectas euclidianas...

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema, 1990. Trad. José Colaço Barreiros.

As cidades ocultas:

As cidades ocultas não são cidades secretas ou recônditas, ocultas do olhar do viajante. São cidades contraditórias que alteram a percepção e a vivência dos seus habitantes.

Marozia, uma das cidades referidas neste tema, é descrita como sendo duas cidades, uma do rato e outra da andorinha. O rato pode ser interpretado como sendo a personificação da decadência e da corrupção, enquanto que a andorinha pode ser interpretada como a esperança na mudança e liberdade de expressão. Na tua ilustração representa por favor estes dois animais.

Para além destes conceitos dá um novo nome à tua cidade.

A ilustração final deverá ser elaborada num plano A4, ao alto, e afixado na parede da sala da aula de 3 de Fevereiro.

Calendário:

1ª aula (20 de Janeiro, quarta-feira)

Nesta aula o aluno deve iniciar a pesquisa de imagens que representem a cidade imaginária. Serão fornecidos alguns livros para complementar a pesquisa de imagens. O aluno poderá utilizar outras imagens, de revistas, desenhos, fotografias, etc. que considere pertinentes.

Neste primeiro momento o aluno também deve começar a elaborar um conceito para a cidade que imaginou através de esboços ou escrita.

2ª aula (25 de Janeiro, segunda-feira)

Continuação do trabalho. Nesta aula o aluno deve criar 1 elemento gráfico não-digital usando os materiais que quiser, desde lápis, guaches, canetas, pastéis, aguarelas, etc.

3ª aula (27 de Janeiro, quarta-feira)

Durante a aula e até ao final da mesma o aluno terá que converter o elemento gráfico não-digital, elaborado na aula anterior, para formato digital e utilizar os meios digitais (que JÁ conhece) para tratar e/ou finalizar as imagens.

4ª aula (1 de Fevereiro, segunda-feira)

Proceder à junção dos elementos digitais com o elemento novo criado pelo próprio. Para isso deverá utilizar os programas digitais que já domina.

5ª aula (3 de Fevereiro, quarta-feira)

Conclusão do projeto.

“É o seu próprio peso que está a esmagar o império”, pensa Kublai, e nos seus sonhos ora surgem cidades leves como papagaios de papel, cidades perfuradas como rendas, cidades transparentes como mosquiteiros, cidades nervuras de folhas, cidades linhas da mão, cidades filigrana para ver através da sua opaca e fictícia espessura. (...) A cidade que sonhaste é Lalage. Os seus habitantes fizeram estes convites ao repouso no céu nocturno para que a lua conceda a todas as coisas na cidade o dom de crescer e tornar a crescer sem fim.

CALVINO, Italo. *Le città invisibili*, Torino: Letteratura Italiana Einaudi, 1972.



?, Amy Casey
Pinturas em acrílico

6ª aula (8 de Fevereiro, segunda-feira)

O trabalho final em formato de maquete (impressa) deverá ser entregue e apresentado à turma com uma breve memória descritiva e justificativa. Também colocar projeto em formato PDF na respetiva tarefa no Teams.

Entrega:

Todo o trabalho que investigou e produziu deverá ser entregue em dossier digital em PDF com o processo de trabalho e memória descritiva. Neste dossier também deverão constar os documentos consultados, autores, sites, livros, desenhos, estudos, diferentes fases do trabalho, trabalho final e memória descritiva. Deverá ainda entregar a maquete impressa da ilustração.

CrITÉrios de avaliação:

Pesquisa, experimentação, estudos e processo de trabalho: 5 valores
Aplicação dos conceitos, interpretação do texto: 5 valores
Qualidade gráfica do trabalho final: 5 valores
Memória descritiva: 2 valores
Apresentação à turma: 3 valores

**A Cidade Genérica está no caminho da horizontalidade para a verticalidade. O arranha-céu parece ser a tipologia final, definitiva. Engoliu todo o resto. Pode existir em qualquer lugar, em um campo de arroz ou no centro da cidade – já não faz nenhuma diferença. As torres, agora, não estão mais juntas, estão tão espaçadas que não interagem. Densidade no isolamento é o ideal. Rem Koolhaas*

As cidades e o desejo:

As cidades como os sonhos são construídas de desejos e de medos. Nos sonhos não há limite para a imaginação.

Como desejarias que a tua cidade de sonho fosse? Uma cidade mais distante da realidade que conhecesses, abstrata?

As cidades e os sinais:

O espaço comunica com o indivíduo através de signos e códigos. Os tamanhos, as cores, a linguagem estética denuncia tudo o que se passa na cidade.

Uma cidade rica em símbolos é um verdadeiro lugar notável e inconfundível. Como imaginas a tua cidade? O simbolismo associado à arquitetura permite ao visitante identificar as funções destinadas aos edifícios? Ou trata-se de uma cidade sem identidade, homogênea, toda igual?

As cidades subtis:

As cidades subtis descrevem imagens citadinas que refutam alguns paradigmas da modernidade, tais como a ideia de cidade máquina, a apologia do movimento e da velocidade ou a estética da cidade vertical. As cidades subtis são cidades leves, cidades de estruturas frágeis e delgadas. Durante a construção da tua ilustração tem por favor em atenção os conceitos de leveza e de fragilidade.

As cidades e as trocas:

Ao longo das descrições correspondentes às cidades deste tema assistimos a trocas de memórias ou ao desejo de as partilhar, a trocas de rotinas, a trocas de percursos e itinerários que nos desvendam as várias camadas existentes na cidade.

Durante a construção da tua ilustração lembra-te que as cidades mercantis (trocas comerciais) são lugares de troca por excelência.

As cidades e os olhos:

A percepção da cidade varia consoante o espectador. Vê o exemplo da cidade de *Valdrada* em que somos confrontados com uma dualidade no modo de ver a cidade. Existe um lado oculto que é revelado através do reflexo nas águas.

Tem por favor em atenção o conceito de dualidade, que está presente nas descrições de todas as cidades deste tema, enquanto crias a tua ilustração.

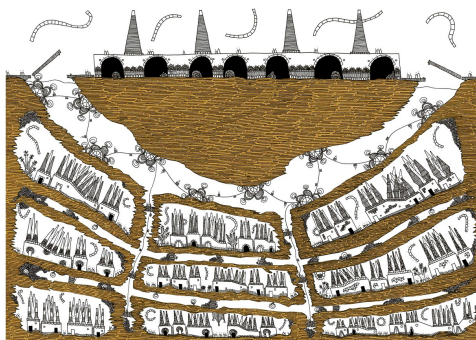
As cidades e o nome:

Uma cidade não é estática e sofre transformações ao longo da história apesar de se esconder atrás do mesmo nome. O nome deste tema remete-nos para a noção de identidade da cidade. Tem em conta o conceito de identidade.

Queres que a tua ilustração seja um reflexo direto do nome da cidade que escolheste? Ou vais ilustrar uma miragem, simbolismo das várias transformações da cidade ao longo dos tempos?

As cidades e os mortos:

A consciência da morte pode ter um impacto muito significativo no modo de viver, de pensar e de construir. A arquitetura fúnebre surge no seguimento deste pensamento porque foi a necessidade do humano fazer o culto dos seus mortos. As pirâmides do Egito, a cidade dos mortos no Cairo e Jerusalém são alguns exemplos de uma arquitetura relacionada com o conceito da morte. Na tua ilustração tem em conta o conceito da morte. Simboliza este conceito na tua ilustração.



Dorotea, Karina Puente Franzen
nanquim sobre papel

As cidades e o céu:

A cidade *Eudóxia* está no desenho de um tapete, que representa o ideal (céu), mas a cidade é apenas a sua versão infernal. Representa na tua ilustração a versão infernal da tua cidade idílica. (perfeita)

As cidades contínuas:

Este tema induz-nos a reflectir sobre os efeitos que o capitalismo e a globalização provocaram na evolução das cidades contemporâneas. Conceitos como *Edge City**, *Cidade Genérica** e *Cidade Difusa** surgem como arquétipos das cidades contínuas. Tem por favor em conta estes conceitos na tua ilustração.