

O desenho do exame: a imagem como meio pedagógico no ensino

Patrícia Filipa Gouveia Sacras

2020/2021

Patrícia Filipa Gouveia Sacras

O desenho do exame: a imagem como meio pedagógico no ensino

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 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professora Orientadora: Ana Catarina Almeida

Professora Cooperante: Augusta Medeiros

Local de Estágio: Escola Secundária de Ermesinde

2020/2021



Resumo

A desenvoltura do relatório trata um ensaio sobre a disciplina de desenho num ano de finalização de estudos. A sua estrutura procura, através da contextualização da experiência de estágio, espaço de sala de aula, perspetivar os acontecimentos e formas que averiguam uma imagética do desenho. Os momentos avaliativos surgem como configurações influentes, geradores e prorrogadores de uma certa imagem deste. A atual condição do desenho é filtrada por um saber tecnicista mediado pela perspetiva ocidental e desconectado do ato reflexivo. A sua aplicação valoriza um academismo copista e disciplinar resistente à mudança.

Desta forma, o estudo de Desenho A partir da imagem emerge nesta reflexão como uma problemática. As motivações que refletem esta visão nascem do campo de ação, que, conseqüentemente, sobre esta ferramenta moldam a sua utilidade e a medeiam em função de uma imagem de desenho do exame. A unidade didática desenvolvida parte de uma provocação ao exame, acomodando na sua discussão o próprio uso da imagem. A proposta convidou os alunos à reflexão da versatilidade de corpos envolventes na sociedade e à experimentação de um desenho de formulação processual. O relatório finaliza com notas conclusivas face a toda a escrita desenvolvida, conciliando uma reflexão sobre a própria projeção de futura professora.

Palavras Chaves: Estágio-curricular; disciplina de Desenho A; exame; imagem bidimensional; Figura Humana.

Abstract

The development of the report deals with an essay about the discipline of drawing in a year of completion of studies. Its structure seeks, through the contextualization of the experience of internship, classroom space, to look at the events and forms that ascertain an imagery of the drawing. The evaluative moments arise as influential configurations, generators and extensions of a certain image of this. The current condition of the drawing is filtered by a technical knowledge mediated by the Western perspective and disconnected of the reflective act. Its application values a copyist and disciplinary academism resistant to change.

Thus, the study of Drawing A from the image emerges in this reflection as a problem. The motivations that reflect this view are born from the field of action, which, consequently, on this tool shape its usefulness and medeably support it according to a drawing image of the examination. The didactic unit developed part of a provocation to the exam, accommodating in its discussion the very use of the image. The proposal invited students to reflect on the versatility of surrounding bodies in society and to experiment with a design of procedural formulation. The report ends with conclusive notes in the face of all the writing developed, reconciling a reflection on the projection of the future teacher.

Key Words: Internship-curricular; Drawing discipline; Exam; two-dimensional image; Human Figure.

Résumé

L'ingéniosité du rapport traite d'un essai sur la discipline du dessin dans une année de fin d'études. Sa structure cherche, à travers la contextualisation de l'expérience de stage, l'espace de classe, à regarder les événements et les formes qui déterminent une imagerie du dessin. Les moments d'évaluation apparaissent comme des configurations influentes, des générateurs et des extensions d'une certaine image de cela. L'état actuel du dessin est filtré par une connaissance technique médiée par la perspective occidentale et le mépris de l'acte de réflexion. Son application valorise un académisme copiste et disciplinaire résistant au changement.

Ainsi, l'étude du dessin à partir de l'image émerge dans cette réflexion comme un problème. Les motivations qui reflètent ce point de vue naissent du champ d'action qui, par conséquent, sur cet outil façonne son utilité et le soutient médisamment selon une image de dessin de l'examen. L'unité didactique a développé une partie d'une provocation à l'examen, en tenant compte dans sa discussion de l'utilisation même de l'image. La proposition invitait les étudiants à réfléchir sur la polyvalence des corps environnants dans la société et à expérimenter une conception de la formulation procédurale. Le rapport se termine par des notes concluantes face à tous les écrits développés, réconciliant une réflexion sur la projection du futur enseignant.

Mots-clés : Internship-curricular; discipline de Desenho A; examen; image bidimensionnelle; Figure humaine.

Agradecimentos

Gostaria de dedicar este ensaio ao meu avô Arnaldo Amorim Ferreira Sacras que faleceu nesta Páscoa a 1 de abril de 2021.

A realização deste relatório de mestrado não seria possível sem o apoio da minha família e amigos, que, apesar de nem sempre terem respostas para as minhas perguntas, estiveram sempre lá para me ouvir. Um especial obrigado ao Tomás Cabrito, à Mónica Veiga e ao João Ferreira.

Gostaria também de agradecer aos meus colegas de estágio Bruno Pissarro e Andreia Lisboa que me acompanharam ao longo do estágio e se disponibilizaram sempre para me ajudar.

À professora orientadora Catarina Almeida que, desde o início de estágio, me acompanhou na discussão e no questionamento das ideias e que, graças à sua orientação crítica, se desenvolveu um trabalho competente e bastante reflexivo.

À professora cooperante Augusta Medeiros que, se disponibilizou para me receber e que de forma tão cuidada, procurou sempre responder às minhas perguntas e inquietações. Ao Professor Fernando que me deu sempre espaço nas suas aulas para intervir e desenvolver pequenos momentos de conversa com a turma.

À turma do 12ºI que, desde início, me recebeu com bastante entusiasmo e curiosidade e, por isso, graças à sua disponibilidade e atenção crítica, me ajudaram também, a constituir-me como futura professora.

Finalmente, mas não em último lugar, ao meu namorado Fábio Ferreira que me ajudou a ultrapassar todos os obstáculos, apoiando-me incondicionalmente, mas sobretudo, também, criticamente.

Símbolos, acrónimos e abreviaturas

AEE - Avaliação Externa das Escolas

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino básico e no Ensino secundário

PEE - Projeto Educativo de Ermesinde

ESE - Escola Secundária de Ermesinde

Índice

Símbolos, acrónimos e abreviaturas	7
1 Reemergir no espaço escolar.....	9
1.1 O Meu Modo de Pensamento.....	12
2 Contextualização do Estágio – Motivações que direcionaram a reflexão.....	13
3 Contextualização da Escola Secundária de Ermesinde e o PEE	19
3.1 A avaliação externa e interna como influente nas abordagens do professor ...	23
3.1.1 A turma de Desenho do 12.º I.....	25
4 “Zoom Out” - Contextualização do trabalho desenvolvido em desenho.....	27
4.1.1 Sobre a ação de ser um professor estagiário.....	33
5 “Zoom in” – A sintomatologia da imagem no desenho: Observações particulares	34
6 O desenho dentro da sala de aula – o arquivo de desenho	40
6.1 A imagem do desenho de exame	46
7 Reflexões sobre o desenho a partir do bidimensional	56
7.1 A imagem como meio de governo dos sujeitos	62
8 Desenvolvimento da didática para a disciplina de Desenho A no 12.º ano	65
8.1 Prova 706 de Desenho A da 2.ª fase de 2014	66
8.1.1 Figura humana - O desenho como um prolongamento de convenções	70
8.2 Atlas de Mnemósine e as imagens	72
9 O exercício da didática – “o corpo singular”	76
9.1 Alguns trabalhos e reflexões desenvolvidas por alunos	82
9.2 Considerações finais face à didática desenvolvida – “O corpo singular”.....	87
10 Considerações Finais	89
11 Bibliografia.....	91

1 Reemergir no espaço escolar

Neste segmento de texto é retratado um conjunto de reflexões sobre o estagiário como indivíduo portador de uma bagagem de conhecimentos influentes na sua atividade. Desta forma, inicia-se a escrita por um léxico mais intimista com o intuito de localizar o leitor sobre circunstâncias que posicionam os interesses e memórias manifestadas como grelhas, que acabam por filtrar a atividade e o caminho desenvolvido em estágio, assim como as problemáticas que foram levantadas.

Reemergir na escola trata-se de um confronto com a memória. É um espaço que ocupou muito tempo da vida e que por isso deixou vestígios e ambições. Sendo portadora de dislexia, diagnosticada no segundo ano de escolaridade, foi imposto um conjunto de processos disciplinares e educativos extraordinários sobre mim. Tais momentos tiveram uma grande influência na minha vida pessoal, escolar e social. A constituição destas situações fomentou um olhar sensível a certos tópicos.

Neste contexto, no início da chegada à Escola Secundária de Ermesinde, houve uma procura daquilo que se manifestou ausente na vida escolar, devido ao facto de ter colegas que não compreendiam o que era ser disléxica, mas também professores que abreviavam a minha situação ao registo gráfico e linguístico. Desta forma, sentia-me muitas vezes frustrada, desmotivada, caracterizada por mil palavras, nenhuma capaz de explicar as minhas dificuldades caso não tivesse professores que procurassem empatizar as minhas vivências. Foi no fluxo da palavra “empatia” que iniciei a minha investigação, tentando, desta forma, conectar-me a todos os atores escolares.

“Empatia é a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações” (Krznic, 2015, p. 10)

Utopicamente, a análise decorrente do estágio requereria a capacidade de ter de me expor à vitalidade da escola, desagregando-me de preconceitos, para que os encontros com as problemáticas pudessem ser legítimos e igualmente manifestassem uma visão que se interessasse com os vários constituintes do ambiente escolar, não obstante os meus vieses. Na verdade, este ato antagónico, que considera um passado e um presente, está subjacente à minha leitura e à compreensão das problemáticas. Considerar a minha visão como uma folha em branco seria desagregar um conjunto de propriedades que me

constituem e que, por isso, implicam um olhar. Se fosse uma folha em branco estaria, então, sujeita a uma nova marca escolar.

A Escola Secundária de Ermesinde foi o primeiro campo de ação onde me confrontei com o cargo de professora estagiária. Desta forma, foi importante uma reflexão constante das várias articulações que o professor faz, compreendendo que sobre este existe uma permanente necessidade de busca de conhecimentos, questionamentos, reformulações e de desaprendizagens.

Uma das ferramentas que serviu como auxílio e ajudou a encontrar os meus objetivos para com este relatório foi a construção de um diário de bordo. Este surgiu por uma necessidade e ansiedade própria de me permitir fazer um conjunto de observações privadas que acolhem um conjunto de “zoom in’s and out’s”, para captar padrões, perspetivas, partilhas, pensamentos e invisibilidades. Assim, compartilhando as palavras da artista Louise Despont, na entrevista do “art21”:

“I think it is also the nature of working in a book, it that's the work is private, and you are not making work for people to see, if you are always imagining that someone would look at it than maybe you don't let yourself make the mistakes that are need to be made on the way” (Despont, 2014)

Desta forma, por este meio se abrigar no campo íntimo da escrita e do desenho, existe um espaço onde posso fixar caoticamente as várias ideias e observações que se vão desenrolando ao longo do estágio. Apesar do desenvolvimento do diário de bordo vir a facultar a escrita do relatório, não se deve esperar que o seu conteúdo seja exatamente o mesmo que o relatório apresente. É importante entender que a sua matéria deixa de existir num estado bruto para evoluir para um mais refinado. Mesmo os assuntos que são registados estão contidos a uma visualidade própria. Isto significa que na imensidão das coisas que ocorrem, subsiste um filtro que detém certas situações e fixa outras. Atendendo a esta condição, o ato de questionar as minhas observações e implicações torna-se importante.

Recorrendo a John Berger para ajudar a elucidar a complexidade de olhar¹, considereei importante trazer um momento do seu documentário “Ways of Seeing”:

“But the difficulty is that on a screen, if you keep the whole painting view, you don't see very much. You have been waiting impatiently for the camera to go

¹ Entenda-se o ato de olhar como sinónimo de reflexão e o ato de ver como a capacidade fisiológica.

in to examine details. Yet as soon as this happens the comprehensive effect of the painting can be changed” (Berger J. &., 1972)

Se encaramos o ato da câmara como o meu ato de ver uma imagem, a disciplina de Desenho A pouco se permitirá ver ou analisar, caso mantivermos toda a pintura, arriscando, deste modo, o encontro com uma ideia superficial. Mas quando a câmara se desloca e projeta alguns detalhes, a compreensão e o significado da imagem podem alterar-se. Este ato de aproximação ajuda a averiguar a construção e a sustentação da imagem.

Contudo, o ato da câmara pode tornar-se perverso, no sentido que, se só apontar para certos pormenores, poderá trazer uma visualidade problemática e tendenciosa. De forma a diminuir esta situação, é importante que se considere a minha própria visualidade e que eu me desloque na busca de vários autores que me ajudem a inquirir um conjunto de perspetivas.

Apesar de na abertura do relatório já ter transmitido uma sensibilidade da minha visualidade, importa, ainda, entender uma outra dimensão que pesa sobre o meu olhar. Esta foi desenvolvida na minha licenciatura em artes plásticas pela ESAD.CR, que fortaleceu a minha visão através de artistas, historiadores, pensadores, curadores, entre outros... Desta forma, esta bagagem principiou o desenvolvimento de uma busca constante sobre as minhas inquietações pessoais. Assim, o desenho emerge como um meio importante sobre a minha prática artística e como um dos grandes meios de exploração e comunicação, uma vez que já no passado este apresentava os mesmos valores, mas em função da aprendizagem. Deste modo, posso salientar três dimensões que ajudaram a construir a reflexão: a própria atividade artística², a investigação e ainda a condição de professora estagiária, interrelacionando estes vários papéis de forma a “rabiscar” a minha condição como futura professora. A implicação da noção “rabiscar” considera a ideia de processo, sendo que se trata de algo que nunca se dá por acabado, mas que se constrói e procura constantemente entender que partes funcionam no ato de ensinar.

Considere, ainda, que todos os momentos partilhados no relatório estão expostos a um tempo limitado de observação que poderá não ser suficiente para traduzir uma visualidade portadora de todas as propriedades, que são constituídas nos vários relatos e

² Independentemente, ainda, do reconhecimento e participação no mundo artístico ou não, evidencio, assim, o motivo prático como gerador de conhecimento.

perguntas levantadas, podendo, assim, implicar a tradução de exceções que não se transporiam em outros momentos. Uma vez que a escrita e o acompanhamento se dão na pandemia do Covid-19, novos momentos de ensino são desenvolvidos face aos constrangimentos que enviesam possibilidades de respostas e obrigam a um desenvolvimento criativo de soluções.

1.1 O Meu Modo de Pensamento

O espaço deste subcapítulo foi desenvolvido no intuito de auxiliar a compreensão do pensamento que compôs as várias circunstâncias escritas, que, pelo formato do relatório, obrigam a um encadeamento linear da sua leitura. Devo salientar que a tradução da minha escrita deverá ter em atenção a necessidade de retomar ou avançar situações de leitura, uma vez que sobre certos tópicos se desdobram reflexões ainda num estado inicial, consequentes do processo rizomático das ideias. Além disso, apesar de haver temas que se aproximam uns mais dos outros, a estrutura linear pode hierarquizar e criar formas fechadas de pensamentos, quando estes deverão ser relacionados entre si.

2 Contextualização do Estágio – Motivações que direcionaram a reflexão

A conceção deste relatório focalizou-se no acompanhamento das aulas de Desenho A, da turma do 12.º I. Contudo, o estágio deu-se além do envolvimento único nesta disciplina e turma, tendo também abrangido a participação em turmas e anos diversos.

Considerando a atividade de estágio, que culminou no acompanhamento específico, as formas em que o desenho era empreendido e conseqüentemente compreendido ativaram uma ansiedade e inquietação face à minha própria perspetiva artística.

A disciplina de Desenho A apresentava-se como um conhecimento radicado pela homogeneidade, com vista à aquisição da aprendizagem de técnicas e de controlo dos meios atuantes, racionalizada conseqüentemente pela conceção do domínio. Sobre este último termo, importa considerar que o papel do Desenho é filtrado por discursos psicopedagógicos (Martins, 2014, p. 48) e por um arquivo de desenho no ensino, exaltado pelo domínio da perspetiva. Sobre esta visualidade, as aulas de Desenho centraram a aprendizagem no estatuto da imagem, mediando-a e dela usufruindo várias vezes, através da sua cópia ou ampliação. A imagem constituiu, assim, um governo sobre o entendimento do desenho e da sua aplicação. Uma vez que esta ferramenta foi utilizada de modo intensivo e radical, importa discutir e entender quais as fontes que empreendiam esta, vista como necessária e vital na aprendizagem. Denoto que não foi o único procedimento usado, mas aquele que perdurou de forma a responder às necessidades do exame, uma vez que se trata de uma turma finalista. O devir da sua formulação e importância foi várias vezes sinalizados em conversas com a professora cooperante e fundamentada pela ação do exame que afeta os alunos, professores e a escola, que justifica o seu ensino de excelência pelos resultados.³

Deste modo, o uso da imagem materializa-se como a problemática e a motivação sobre a minha reflexão, que apesar de admitir o seu papel na atividade das artes como importante e várias vezes ao longo da história manuseado. Sobre o espaço de sala de aula,

³ Mais à frente, neste relatório, ir-se-á recorrer ao PEE de forma a esclarecer a condição do ensino de excelência.

o seu permanente exercício, regido de forma constante, coloca-se como questionável face à complexidade do desenho, como Mário Bismarck relembra:

“a substituição dum sistema aberto, disponível, indefinido por um outro fechado, acabado, é a substituição do fazer pelo feito,” (Bismarck, 2001, p. 2)

Importa considerar que o *verbo de desenho* (Bismarck, 2001) não se reprime só pela problemática da imagem bidimensional, que pretendo refletir neste relatório. Existem igualmente sobre os exercícios de sala de aula mecanismos que invocam formalismos sobre esta matéria e que, por isso, usitam e predispõem significações no desenho. Contudo, a reflexão que pretendo introduzir ocupa-se da problemática da imagem bidimensional, ou seja, entre as múltiplas noções e significados que esta pode admitir⁴, o tipo de imagem que é problematizada ao longo deste ensaio, parte da mensagem visual fixa, bidimensional e fotográfica, proposta em sala de aula, pela folha de papel ou, então, pelo ecrã do telemóvel. Deste modo, é importante ter em conta duas ideias: a noção de imagem que é trazida neste ensaio (imagem bidimensional e fixa), e, conseqüentemente, os usos que lhe são dados, que na atividade de campo, foram compreendidos e motivados pelo exercício da cópia ou da ampliação.

Sobre a visualidade da imagem importará também atender à problematização das imagens deslocadas para a aplicação do desenho e como o seu uso pode movimentar uma imagética e atitude face ao pensamento sobre desenho

Pretendo também questionar como a disciplina de Desenho A se coloca, em certa medida, indiferente aos interesses de aprendizagem do aluno, predeterminando quais os saberes que este se deve implicar e por isso possuir. Recorrendo a Mário Bismarck, James Walker, entre outros, importarei perspetivas com o intuito de discutir as significações que são traçadas sobre o conteúdo informe do desenho. Por outras palavras, questiono o processo e a natureza da transmissão do conhecimento artístico de desenho fundamentando que, sobre a aprendizagem de um saber, se deve compreender que a transmissão deste não assiste a uma neutralidade ou a uma inocência na sua ação. (Ferreira, 2015, p. 15)

⁴ “a imagem pode ser tudo e também o seu contrário-visual e imaterial, fabricada e «natural», real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, ligada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, comunicativa e desconstrutora, benéfica e ameaçadora...” (Joly, 2015, p. 27)

Para pensar em desenho, neste espaço, é preciso considerar a circunstância da *forma escolar*⁵. Neste sentido, é necessário questionar o ato de ensinar e as implicações que orientam esta condição, como também a ponderação sobre a matéria em questão que é descentralizada para mecanismos pré-escritos que operam uma distribuição de saberes “pondos e dispondo-os, hierquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores” (Veiga-Neto, 2002, p. 165).

No documento das aprendizagens essenciais de desenho A, podemos compreender as seguintes metodologias: “a Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação. “ (Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos alunos Desenho A 12.º Ano Ensino Secundario, 2018, p. 1) apesar de estas serem temas metodologicamente separados, admitindo-se a necessidade de uma relação de simbiose. Note-se que, sobre este método, se pode realizar a seguinte leitura: a questão da “reflexão” , ao ser encaixada com a questão da “apropriação”, pode induzir a seu uso apenas como extraordinário em situações que evoquem a temática da “apropriação”, da mesma forma que a “interpretação” pode ser sempre usada apenas em momentos de “comunicação” no desenho. A problemática que sinalizo não critica a junção de dois métodos para pensar situações do desenho. Pretendo, no entanto, questionar se essa junção, apresentando-se como uma fórmula de pares, poderá inibir uma metodologia mais abrangente e potenciadora de novas situações em desenho, ou seja, que possa incluir métodos de pares diferenciados, por exemplo: Reflexão e Comunicação.

“As aprendizagens nesta área devem mobilizar conteúdos que criem condições de equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional contribuindo para a utilização competente da linguagem do desenho” (Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos alunos Desenho A 12.º Ano Ensino Secundario, 2018, p. 1)

Na citação referenciada, podemos sublinhar a mobilização de conteúdos⁶ de forma equilibrada como uma das necessidades patentes na disciplina de Desenho. A importação

⁵ “A forma escolar corresponde a um conjunto característico de traços, nomeadamente “a constituição de um universo separada para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios”, (Vincent, Lahire e Thin, 1994, p.39) cuja realização se constitui como a principal finalidade” (Canário, 2000, p. 98)

⁶ Note que conteúdos devem ser sempre percecionados nas fórmulas concebidas “*a Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação*”.

desta referência decorre da atividade de estágio, em que se observou um direcionamento para a transmissão e aquisição de conhecimentos técnicos, negligenciando-se qualquer linguagem artística, de foro subjetivo ou desencadeada em função dos interesses dos alunos. Assim sendo, a lecionação da disciplina de Desenho A era operada em função dos contornos do exame, que conseqüentemente ditava quais os saberes a serem empreendidos e em que forma.

Levanta-se, por isso, em estágio, a tensão entre aquilo que o “currículo” e “as aprendizagens essenciais, em articulação com o perfil dos alunos”, sinalizam como necessário e importante na discência do aluno e os conhecimentos a que o exame acaba por dar ênfase. Desta forma, Edline Guimarães e José Morgado, recorrendo a Lopes e López, sinalizam a cultura da performidade e “accountability” como uma compreensão restrita do currículo e conseqüentemente das escolas e dos alunos. Estes passam a ser vistos “como idênticos aos resultados dos testes que o representam” (Guimarães & Morgado, 2016, p. 374)

Considerando esta situação, uma das ideias que trespassou o meu papel como professora estagiária foi a consideração do significado de ensinar e da especificidade de instruir uma turma finalista, sendo que em vários momentos as disciplinas sem exame acabaram sendo colocadas como menores.⁷

Assim sendo, no estágio foi manifestado, em várias conversas com professores e alunos, a necessidade de modificação das dinâmicas e das aprendizagens a serem aplicadas, como foi salientada, em vários momentos, a necessidade de cooperação com vista à obtenção de resultados, que contribuam para as classificações de acesso ao ensino superior, acabando, desta forma, por condicionar a excelência do ensino.

Este relatório pretende, através de um “zoom out and in” da disciplina de Desenho A, entender as visibilidades e invisibilidades do ensino por imagens.

A primeira parte do relatório dedica-se a um olhar contextualizador do estágio, iniciando a reflexão através dos constrangimentos avaliativos em que o professor e o aluno são implicados. Esta reflexão alude à necessidade de considerar o ato de lecionar como uma situação mediada em função de certas expetativas, usufruindo assim do Projeto Educativo de Ermesinde para contextualizar as metas orientadoras e a necessidade de constituir uma imagem de excelência do agrupamento. De seguida, constituir-se-á um sumário da disciplina de Desenho A onde, num segundo momento intitulado de “zoom

⁷ Facilita-se o tempo e conteúdo de modo a não pôr em risco as disciplinas de exame.

in”, irei partilhar detalhadamente observações desenvolvidas no ato de desenhar. Estas aproximações incisivas são selecionadas em função da temática do uso da imagem como principal meio de aprendizagem, onde poderemos encontrar a substituição do ato físico de olhar as formas do mundo pelo ato de transcrever as formas, já predeterminadas pelo suporte bidimensional.

Esta contextualização e relato de estágio servirá o propósito de consequentemente refletir e iniciar a discussão das potencialidades, enviesamentos e problemáticas sobre o uso excessivo da imagem. Em seguida, refletirei como uma memória e um arquivo de desenho no espaço escola se implica ainda hoje no espaço de sala de aula, que, apesar de aparentar ser constituidor de novas complexidades no desenho, ainda instiga uma visualidade sobre o aluno de artes e sobre as formas em que a matéria de desenho é enviesada.

Atender-se-á, também, ao uso da imagem como uma ferramenta preparatória do exame da disciplina de Desenho A, uma vez que a imagem se constitui como significativa no exame. Perante esta questão será também do meu interesse articular as instâncias em que as próprias formulações avaliativas propõem uma imagética do desenho.

Considerando as observações que procuram esboçar duas imagens⁸, o intuito é refletir como a aprendizagem do desenho, em sala de aula, é automatizado também em função do exame.

Importa referir que a implicação destas duas visões não deve ser encarada como uma auscultação estática, uma vez que assiste ao professor um conjunto de soluções que lhe permite optar por um papel ou uma imagem de resistência ou constrangimento ou, por outro lado, proporcionar e proporcionar-se um “sistema aberto, disponível. “ (Bismarck, 2001, p. 2)

A didática desenvolvida foi construída com base em diálogos com a professora cooperante, onde foi claramente negociada a minha liberdade artística no exercício de docência. Não será de estranhar, por isso, a orientação para usar materiais e a superfície exigidos em exame, bem como a limitação a propostas de trabalho.

Apesar destas indicações aludidas, será também do meu proveito usufruir as características do exame para pensar e desenvolver novas atitudes legítimas ao ato de desenhar, resolvendo, assim, investigar sobre a aplicação da figura humana no exame e ainda a resolução que este compõe como resposta plausível e mediadora das

⁸ “O desenho dentro da sala de aula - o arquivo de desenho” e a “Imagem de desenho do exame”.

aprendizagens do currículo. Face ao exposto, a temática que foi desenvolvida surge de várias reflexões, perguntas e encontros que foram construídas no percurso do estágio.

A didática que foi concebida partiu do desafio colocado pela professora cooperante em abordar a figura humana. A partir do questionamento: que corpo desenhar? Suceder-se-á um conjunto de leituras e lentes que serão movidas no intuito de desenvolver um diálogo que possibilite a reflexão sobre o desenho e conseqüentemente também os corpos diferentes.

O último momento do relatório irá recair numa introspeção do próprio ensaio desenvolvido, recorrendo também à elucidação de alguns momentos que se intervieram no pensamento da escrita e nas tensões levantadas com a prática de estágio.

3 Contextualização da Escola Secundária de Ermesinde e o PEE

A Escola de Ermesinde foi fundada em 1970/71, funcionando inicialmente como uma escola técnica e mais tarde, em 1989, como uma escola secundária. Em 2012/13 passou a integrar o Agrupamento de Escolas de Ermesinde, assumindo o papel de sede. (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013/17, p. 4)

No PEE podemos identificar as prioridades e objetivos apontados na missão do agrupamento, a saber: a promoção do sucesso educativo; o agrupamento como um polo de cultura, socialização e formação; melhoria na comunicação e desenvolvimento do sentido de pertença ao agrupamento e geração de condições de realização profissional. (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013/17, p. 4) Sobre estes objetivos, é sublinhada a necessidade de realização da primeira instância.

“Na verdade, existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, descultando os sentidos que subjazem os variados enunciados” (Azevedo, 2012, p. 2)

Considerando o relevo destacado pelo PEE e averiguando o comentário de Azevedo, senti necessidade de conduzir uma leitura e um estudo do documento que me permitissem aprofundar as orientações e implicações do PEE, já que elas orientam o trabalho do docente. Por isso, este relatório irá refletir também sobre as implicações dessas orientações, no contexto do ensino da disciplina de Desenho A.

Assim, podemos encontrar nos “pontos fortes” do agrupamento um segmento mais desenvolvido que esclarece a incrementação de várias parcerias, colaborações e protocolos com várias entidades, tais como o ensino superior, o meio envolvente, a comunidade e ainda uma relação de proximidade com a Autarquia. Durante o estágio, devido à pandemia e aos decorrentes e compreensíveis constrangimentos, a concretização de projetos ou iniciativas deste valor teve de ser repensada.

Um dos acontecimentos que tinha um grande peso na comunidade escolar e meio envolvente era o festejo do Carnaval, que não se pôde realizar. Note-se que a escola dedicava um mês ao desenvolvimento deste projeto. Contudo, pude presenciar a procura de outras soluções que atendessem à preocupação do desenvolvimento de outras iniciativas ou parcerias para envolver os alunos na comunidade e vice-versa. Assim, a turma do 12.º I foi convocada para o desenvolvimento das várias celebrações da escola,

tais como o Natal e os 50 anos da ESE. Sobre estas atividades extracurriculares, onde o discurso da sua ação é marcado pela tónica da presença das artes na comunidade, facilmente se pode contrair no seu discurso pelo seu enviesamento mero decorativo e estético. Nestes dois casos referentes, os alunos realizavam apenas as obras pré-determinadas, sendo que pouca margem de manobra ou opinião lhes era cedida, acabando, assim, por enviesar um papel técnico sobre estes.

O mesmo se verificou no desenvolvimento do projeto DAC, ainda que neste caso concreto os alunos tenham tido uma maior liberdade quanto as possibilidades de desenvolvimento do mural. Esclarece-se que o projeto DAC, cujo tema proposto foi “os bombeiros”, resultou do concurso promovido pelos Bombeiros de Ermesinde que previa a atribuição de um prémio pecuniário ao aluno do mural vencedor. Ver Fig. 1



Figura 1 Mural dos Bombeiros, realizado no âmbito do Projeto DAC

Podemos refletir que estas parcerias não só fomentam o desenvolvimento de interesse dos alunos pela comunidade, como também a envolvem na discussão de matérias do interesse destes.

“a articulação e operacionalização entre equipas que, através de soluções de compromisso e participação ativa dos sistemas de parcerias, definem estratégias

para que intervindo na realidade social, cultural e económica dos alunos, promovam uma educação de excelência potenciadora do sucesso escolar.” (Almada, 2015, p. 15)

Contudo, apesar do reconhecimento nutritivo destas relações, elas também são mediadas por as entidades compreendidas como responsáveis, sendo que, neste caso, os docentes das várias disciplinas refletiam este papel, mas os mesmos patenteavam a professora de desenho como indivíduo regente pelo desenvolvimento do projeto. Esta articulação pode devir-se da ideia de se associar imediatamente o professor de artes como o indivíduo detentor do conhecimento principal em ação, seja pelos docentes envolvidos ou pelo próprio.

Assim, questiono até que ponto o docente não interfere nas articulações que poderão ser potenciadas, pois, se por um lado, ele pode favorecer a construção do diálogo, por outro ele pode também tender a projetar uma visão que não reconhece certos elementos, não os traduz como necessários ou só os implica perante as necessidades que se vão constituindo. Pergunto, ainda, se não se poderá estar a forçar colaborações que não são genuínas aos proveitos ganhos? Ou seja, se não realiza apenas a colaboração no intuito de satisfazer os protocolos e não necessariamente as potencialidades pelas quais são apontados os benefícios destes envolvimento, traduzindo, assim, uma certa superficialidade das intenções regidas no PEE.

No PEE, é também evidenciado um conjunto de práticas avaliativas internas e da existência de “procedimentos de análise, supervisão e monitorização dos resultados dos alunos/formandos” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013/17, p. 6); resultando, por isso, no reconhecimento de um elevado nível exigência da prática educativa que corrobora a eficiência e preocupação com os resultados nos exames nacionais:

“Resultado nos exames nacionais superiores ou iguais à média nacional, na maior parte das disciplinas e dos anos sujeitos a exames, nos últimos anos” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013/17, p. 6)

Podemos encontrar no “plano estratégico” o enviesamento do sucesso educativo através dos resultados: sobre as disciplinas alvo de avaliação externa, pretende-se superar as médias nacionais e nas restantes haver uma taxa mínima 0,2 por cento de aumento em relação ao ano anterior. E ainda sobre os alunos do secundário: que se aumente a transição de ano, sem módulos por fazer, e com uma média igual ou superior a 14. Alude-se também ao desenvolvimento de uma imagem sobre o agrupamento como uma instituição de qualidade a nível local e nacional. (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013/17)

“Estamos a favorecer objetivos de performance exibicionista ou objetivos de domínio do saber (Cormier, 2011)? A verdade é que, quando enfatizamos o papel dos exames e dos objetivos de performance, também damos sinais muito concretos acerca dos esforços a eleger e a empreender (Azevedo, 2010).” (Azevedo, 2012, p. 3)

Tal como se pode entender pelo PEE, existe uma grande preocupação com os resultados dos alunos. O ensino da excelência, caracterizado pelos resultados, tornou-se no dogma principal de execução e a disciplina de Desenho A não foge a estes princípios. Tal como Azevedo afirma, a partir do momento que se enfatiza o exame, os esforços eleitos passam a ser selecionados em função deste. Guimarães e Morgado refletem, assim, que a avaliação em Portugal, no ensino secundário, acaba por estar sobrevalorizada, pois além de condicionar o currículo, que se pode desenvolver nas escolas, implica-se também no próprio prosseguimento dos estudos e ainda na entrada no mercado de trabalho. Assinalam, por isso, nas suas considerações finais, a necessidade fundamental do próprio professor perfilhar uma visão mais democrática e democratizante do processo avaliativo, pois é fundamental “uma vez que deles depende em grande parte o(s) sentido(s) que a avaliação assume.” (Guimarães & Morgado, 2016, p. 388)

Desta forma, uma das outras tensões que acaba por se refletir ao longo do estágio situa-se exatamente entre o professor oprimido e o professor conformista e comodista. Rotinas de obediência, de descrença no profissional, acabam por desenvolver nestes automatismos e estados de cansaço. O professor deve ser, desta forma, entendido como algo que é também governado e gerenciado:

“é também através das lentes da pedagogia que o professor é governado como alguém que tem de conduzir a conduta dos seus estudantes de acordo com princípios curriculares objetivos. “ (Martins, 2014, p. 43)

Contudo, a perda dos estados de resistência, de inovação, de intervenção nas fissuras que se colocam no ensino, desvitalizam da função de professor a sua substância essencial, o ser uma pessoa. O que aqui tento refletir, não implica necessariamente o que caracteriza um “bom professor”, porque essa dimensão é diferente perante as várias perspetivas:

“O conceito de competência pedagógica é multidimensional, existindo diferentes tipos de eficácia para diferentes tipos de professores, de alunos, de objetivos e de programas (CARREIRO DA COSTA, 1979, 1988). “ (Cunha, 2010, p. 43).

Aquando a perda da resistência, a dimensão da própria voz do docente e das potencialidades, que este pode desenvolver para a criação de um ensino significativo e reflexivo, anula-se. Sem esta dimensão, qual seria, então, a diferença entre o aluno aprender através de uma máquina ou uma pessoa?

“o professor não deve ser considerado apenas um sujeito/objeto de pesquisa, mas alguém que produz conhecimento e transforma o contexto em que se encontra” (Portilho, Cosme, Lemos, & Correia, 2016, p. 25)

Assim, tal como identificado por Portilho, Cosme, Lemos e Correia, é a capacidade de o professor poder “intervir e interferir” que vitaliza a aprendizagem, não só pela capacidade de poder se adaptar às circunstâncias que encontre no seu caminho, mas exatamente pela preposição do professor não se tratar de um programa ou uma fórmula. Sobre tudo em tempos movediços, onde a mudança é constante e cada vez mais complexa e diversa, a proposição de uma fórmula de ensinar ou de ser professor torna-se questionável. Induzo, por isso, os estados de constante duvidas e reflexão como formas de combate às premissas estáticas.

3.1 A avaliação externa e interna como influente nas abordagens do professor

“a arte via-se filtrada pelo discurso da pedagogia e, nesse percurso, também a figura do professor de arte se tornava num objecto de governo, simultaneamente governado pelas lentes de uma psico-pedagogia normalizadora.” (Martins, 2014, p. 48)

Considerando a experiência de estágio, onde pude conversar e levantar várias perspectivas, verifiquei por parte dos docentes o reconhecimento imediato da imagem de excelência da escola e na exigência de corroborar as metas e objetivos discutidos nas reuniões dos grupos disciplinares ou departamentais. Contudo, reduzir o sucesso escolar ao valor da classificação final não é necessariamente sinónimo do “real sucesso escolar de cada aluno” (Azevedo, 2012, p. 3).

Como pude observar na reunião de departamento, apesar dos números por vezes indicarem melhorias ou o desenvolvimento de um caminho próximo das metas fixadas, os professores revelavam situações que sobre o número da estatística não eram visíveis.

Relatou-se sobre o 2.º período⁹, de forma geral, independentemente dos anos de ensino, que vários alunos não tinham entregue um único trabalho e que esta situação dificultaria a atribuição das notas, uma vez que a avaliação é contínua. Por outro lado, alguns alunos foram muito mais favorecidos pelo ensino à distância devido aos seus resultados de trabalho. É ambíguo tentar aferir uma reflexão com casos tão extremos a acontecer em simultâneo nas mesmas turmas e como tal o valor da estatística não traduz as dificuldades encontradas. Diria que na verdade reduz “o bom trabalho” à concretização de uma meta ou superação desta, mesmo que o professor explique os desviés destas situações e tente articular com os colegas possíveis soluções. Deste modo, talvez seja necessário pensar que estas realidades são o confronto do professor com os problemas concretos e que traduz um desafio maior. Quero com isto explicar que o professor desencadeia um conjunto de condições específicas de forma a criar percursos educativos que atuem sobre a qualidade de aprendizagem de cada aluno. (Azevedo, 2012, p. 3) Todo o aluno é importante e pensar o ensino a partir apenas da ideia das massas, estatísticas e objetivos não é necessariamente a resposta mais eficaz. É por isso que aludo à importância de reconhecer este trabalho de campo, que o professor faz e que muitas vezes não se reflete num resultado estatístico positivo, mas sim sobre o aluno, que devido às próprias circunstâncias não tem possibilidade de aprender, caso o docente mantivesse uma estratégia menos afinçada.

É preciso contextualizar que com o peso dos media na divulgação dos resultados dos exames nacionais e dos “rankings” se desenvolveu a preocupação das escolas terem necessidade de criar uma melhor imagem de si. (Lopes, Vargas, & Lemos, 2014, pp. 61-60). Tal como adverte João Lopes, a definição de aprendizagens dos alunos é uma realidade bem mais complicada, pois para além da sua definição ser complexa, a sua mensuração também o é, por consequência. (Lopes, Vargas, & Lemos, 2014)

Graça Ventura elucida sobre a cumplicidade do exame ser também uma forma de avaliar o trabalho dos professores e da escola. Se por um lado argumenta em função dos benefícios da avaliação externa, tais como: uma maior responsabilização na gestão do currículo; cuidado na preparação do processo do ensino e aprendizagem; aumento do trabalho colaborativo; cumprimento dos programas e ainda uma maior assiduidade por parte dos docentes (Lobo, Ventura, Serra, & Galvão, 2014, p. 90). Por outro, relembra

⁹ Início do confinamento devido à pandemia Covid-19.

também aspetos negativos que prejudicam: tendência no desenvolvimento de conhecimentos e competências da avaliação subvalorizando outros; aprofundamento de matérias que acabam por tornar a disciplina inacessível para os alunos com dificuldades, o que promove a sua desistência; padronização das metodologias e instrumentos da avaliação interna; e ainda os efeitos da cultura da escola (“pressão dos rankings, da avaliação externa das escolas, dos contratos de autonomia “ (Lobo, Ventura, Serra, & Galvão, 2014, p. 92))

Esta situação acaba por ferir, sobre o professor, vários constrangimentos que pode posicionar este como um técnico que apenas tem de cumprir orientações, reduzindo assim o seu espaço para a construção de um currículo diversificado e inovador (Lobo, Ventura, Serra, & Galvão, 2014)

Desta forma, proponho o ato de contextualizar toda a atividade pedagógica desenvolvida no acompanhamento da disciplina de Desenho A, com o intuito de entender o que é que significa o sucesso escolar, entre os vários possíveis, à luz desta disciplina, tendo em conta que o exame representa um significativo peso tanto para o aluno como para o professor.

“se a definição de avaliação externa é relativamente simples, a definição de aprendizagens dos alunos é bem mais complexa” (Lopes, Vargas, & Lemos, 2014, p. 60)

3.1.1 A turma de Desenho do 12.º I

As primeiras interações e contatos aconteceram de uma forma natural e descomplicada, onde os próprios alunos se sentiram à vontade para colocar as suas dúvidas ou pedir ajuda.

A turma do 12.º I foi o foco do meu acompanhamento. Tendo como base o documento¹⁰ de caracterização da turma, pedido à diretora de turma, irei preceder à sua contextualização. Esta era constituída por 23 alunos, 16 raparigas e 7 rapazes. As idades situavam-se entre os 16 e os 18 anos.

¹⁰ Diretora de turma. (2020/21). *Caracterização da turma do 12.º I*. Escola Básica e Secundária de Ermesinde, Valongo, 1-12.

Todos os alunos pretendiam terminar o ensino secundário. No entanto, alguns ainda apresentavam dificuldades em identificar o curso superior que pretendiam seguir. Os que identificavam as possíveis profissões, mencionavam as seguintes áreas ou objetivos: interpretação e direção de cinema; profissional de andebol; professor de educação física; pintora; personal trainer; “abrir uma clínica para ajudar pessoas com problemas de abuso de drogas”; designer industrial; designer de moda; designer de interiores ou de produto; designer de automóveis; arquitetura; dobradora; animação ou ilustração.

De forma a elucidar algumas das dificuldades no ensino à distância, torna-se importante contextualizar algumas das adversidades encontradas: dos 23 alunos, apenas 16 tinham computador em casa e acesso à internet.

4 “Zoom Out” - Contextualização do trabalho desenvolvido em desenho.

O acompanhamento constante da disciplina de Desenho A foi essencial para entender o espaço de privilégio que a imagem tinha assumido como meio principal de aprendizagem. No primeiro período letivo, todo o seu estudo recaiu e foi unicamente sustentado por este suporte, intercalando a imagem fotográfica de objetos, ambientes ou de obras de artistas, ou seja, a imagem bidimensional transforma-se no objeto de observação. Desta forma, a única variável que intercedeu nos usos dados aos exercícios a partir de imagens bidimensionais, foi através dos materiais utilizados e, por isso, o primeiro momento letivo debruçou-se na revisão e no domínio dos meios. É também salientado pela professora o facto de a imagem ter sido recorrente em exame, nomeadamente no segundo e último exercício. Contudo, ao fim de algumas semanas alguns alunos começaram a manifestar sintomas de cansaço e alguns mesmo a verbalizá-lo, devido ao exercício repetitivo de copiar e ampliar imagens.

De forma a realizar as decorações natalícias, o regime de trabalho até aí seguido ficou em *standby*. As disciplinas de Oficina de Artes e Desenho A acabaram por desenvolver uma interdisciplinaridade. Os alunos tinham duas opções: ir ajudar nos preparativos natalícios ou continuar a desenvolver propostas de desenho de cópia da imagem na sala de aula. Esta abertura criou um desfasamento da turma de forma equilibrada. Os alunos que preferiram continuar o trabalho na sala revelaram autonomia e autodisciplina na execução das tarefas e os alunos que foram ajudar na realização da tarefa de montar a estrela e, mais tarde, o presépio revelaram um grande empenho na sua realização, tendo mesmo abdicado dos seus tempos livres para terminar as obras. É preciso entender que o trabalho realizado em ambas as instâncias, apesar de simular uma espécie de escolha para o aluno, continuou a ter como objetivo final uma avaliação onde os critérios só modificam a sua forma perante o conteúdo da atividade. Apesar de toda a obra natalícia estar previamente pensada e colocar o aluno como um técnico na sua realização, acaba por se tornar também apelativa para alguns, porque altera as dinâmicas que são empreendidas em sala de aula, criando uma espécie de liberdade simulada.

O processamento do desenho pelo meio da cópia e da sua aplicação pelo critério da homogeneidade tornou-se numa constante inquietação minha como estagiária, artista

e investigadora. É importante esclarecer que esta ansiedade não recusa a cópia como uma das dimensões do desenho a ser empreendida, mas sim recusa a pedagogia conformista que procura o seu sucesso pelos resultados e não pelas aprendizagens significativas para o aluno. Abandona-se, por isso, as várias dimensões do desenho, na procura dos resultados de excelência. É na tónica desta palavra que Carla Figueiredo, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes, trazendo à leitura a visão de Almerindo Afonso, nos introduzem o conceito de “accountability”¹¹, alertando para como esta abordagem pode limitar a educação escolar. (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016, p. 649)

Deste modo, o ensino de excelência conduz a um conjunto de efeitos perante o currículo e o docente. Assim, as autoras invocam no seu texto, a partir de Scheerens, Glass e Thomas, 2003, a prática do ensino, como um estado de “sobrevivência” perante as práticas da AEE, salientando como os próprios profissionais corroboram com um ensino de resultados por medo de represálias ou penalizações. (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016, p. 650). Este ponto foi sinalizado em conversas com docentes e sendo influente nas abordagens ao ensino. Contudo, não posso deixar de questionar até que ponto o próprio professor não cai na tentação da prática conformista e, conseqüentemente, na perda da resistência a um ensino homogéneo e estandardizado.

O apoio do professor ao aluno parecia estar muitas vezes resolvido, ingenuamente, pela imagem, como veremos no próximo tópico, “Zoom in”, com a aplicação de grelhas de cópia ou outros mecanismos servindo a única finalidade do exercício, a capacidade da cópia. Através das linhas que delimitavam as formas restava ao aluno preencher. No que trata ao apoio do professor ao aluno trava-se uma relação absorvida pela finalidade do exercício e não pelos vários momentos que tanto o exercício transporta como este pode criar.

Com o resultado da pedagogia empreendida em aula, deparei-me com um estado de desenho prescritivo, onde o professor entregava uma imagem pré-selecionada para o aluno copiar tendo em conta o novo meio atuante que lhe era pedido. Esta condição prescritiva tratava o aluno como um paciente doente, onde a imagem era empreendida como uma espécime de medicamento/solução para combater a doença. Restava agora

¹¹ Almerindo Janela Afonso explora este conceito, *accountability*, por três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização, tratando de argumentar, baseando-se em Lima 1997, pag.55, que “porque nem tudo o que conta em educação pode ser medido ou comparado” (Afonso, 2009, p. 14).

questionar porque é que o aluno tinha de ser visualizado num estado de doença. Seria ele mesmo doente? E quais são os efeitos que este medicamento, traduzido pela cópia de imagens, iria curar?

O medicamento/exercício era assim doseado em função da sintomatologia do exame e não do aluno. Deste modo, a visão de um estado de doença era concebida sobre o olhar da avaliação e, por isso, o discurso de desenho era arrastado pela mesma visão, reduzindo a sua complexidade à prescrição do seu agente como doente. A solução/cura administrada era exercida pela imagem bidimensional e simultaneamente pela cópia. É na contra-acção da palavra cura e solução que é importante entender que “o desenho não é uma verdade dogmática” (Adami, 2004, p. 3) e que, sobre este, assistem uma data de “inconsequências” e “vitalidades processuais” (Bismarck, 2013, p. 31). Bismarck, no seu texto “Rasurar”, situa três estados de desenho, o “estado gasoso”, “sólido” e “líquido”. Explica o primeiro como a imaginação e sobre o “estado líquido” entende como algo:

“sem forma precisa, informe e disperso, alastrante e expansivo, vago e disponível para se “moldar”. O estado líquido que emerge da condensação do gasoso, do imaterial e impreciso das ideias. O estado líquido na procura da sua possível solidez” (Bismarck, 2013, p. 33)

Sendo assim, resta-nos o “estado sólido”, que trata uma solidificação das ideias, quando divergem do “estado líquido” ou da re-sublimação ¹². É sobre este estado que se processou o desenho em estágio, naquilo que já tem forma, que já “está vertido sobre o papel”, que já foi imaginado e pensado, e que na sala de aula se colocou como todo um processo de copiar de imagens. Estes outros estados que assistem o processo do desenho não são implicados e, deste modo, a visualização de “estados só sólidos” inequivocamente pode percecionar e tendenciar um desenho unicamente divergente de um “estado sólido” e de um visível, como se todo o “estado gasoso e líquido” não fosse parte do desenho ou igualmente importante.

Mesmo nas aulas de desenho A do 11º ano, achei particularmente interessante que a figura humana tivesse sido abordada a partir de imagens projetadas no quadro, em particular ao desenho de mãos, quando o próprio aluno poderia recorrer às suas ou às de

¹² Em química chama-se re-sublimação a mudança direta do estado gasoso para o sólido (Bismarck, 2013, p. 33).

um colega para registrar na folha de papel. Tome nota que o registo deste corpo ou objeto deve entender as várias possibilidades de relações que se constroem na fixação, como Adami elucida:

“Se o objeto vem da zona da emoção será diferente daquele que vem do conhecimento... quando um corpo é desenhado encontra-se sem matéria e abandona a sua identidade para tornar-se uma nossa representação.” (Adami, 2004, p. 3)

Assim sendo, o desenho, em sala de aula, parecia que agora já não encontrava as suas propriedades nos objetos pelo ato de observação, toque, etc..., mas sim na imagem bidimensional e na cópia. Não posso deixar de questionar, trazendo à conversa Kandinsky, evocando até que ponto o exercício da cópia não trata de alimentar uma reprodução de um passado?

“Toda a obra de arte é filha do seu tempo muitas vezes a mãe dos nossos sentimentos. Cada época de uma civilização cria uma arte que é própria e que jamais se verá renascer. Tentar ressuscitar os princípios da arte dos séculos passados só pode conduzir à produção de obras abortadas” (Kandinsky, 2020, p. 21).

De que serve, então, a aprendizagem da reprodução? Kandinsky usa o exemplo do macaco, como uma forma de nos fazer pensar, que, apesar deste ser capaz de reproduzir e imitar com um “ar tao grave” (Kandinsky, 2020, p. 21), o próprio gesto (de imitação) não possui qualquer significado ou alma. Apenas serão reproduzidas formas semelhantes descontextualizadas do espírito e das ações do tempo em que a obra foi feita. “As almas famintas partem famintas.” (Kandinsky, 2020, p. 24). Desta forma, foi no reconhecimento da disciplina de Desenho, como uma alienação da complexidade e dimensionalidade de desenho e da arte, que se desenvolveu a minha reflexão, tanto na procura dos porquês, como no significado da sua aplicação e mediação.

A agitação subsequente trata-se de um reconhecimento de um ensino subnutrido em que se priva o próprio aluno como gerador de conhecimento. O diálogo de desenho aparece sobretudo reconfortado e valorizado pelo discurso das obras passadas, por um “já feito” e por um artista/autor que valida ação do desenho. A imagem bidimensional aporta, assim, o desencadear de qualquer desenho, mas transpõe a sua significação pela exuberância da cópia, pela capacidade de um aluno demonstrar que é capaz de se

aproximar de um autor e, sobretudo, paralelamente resolver essa aproximação tendo em conta as regras que lhe são impostas, como veremos posteriormente, no capítulo “A imagem do exame de desenho”.

De que serve, então, o desenrolar de uma aprendizagem que não alimenta, que não nutre o conhecimento e que não entende o aluno como algo mais de que um mero conservador e reproduzidor deste?

No segundo período letivo, os exercícios foram direcionados para um vocabulário mais próximo do exame. Considerando que este é composto por três exercícios, e que o objeto tridimensional¹³ tinha voltado a aparecer no ano passado, a professora decidiu iniciar as aulas com o desenho de observação deste. Foi notório no acompanhamento dos alunos que em relação ao trabalho desenvolvido nas cópias da imagem, houve um aumento de dificuldade da compreensão das formas do mundo através do conceito da perspetiva. Deste modo, partindo da imagem bidimensional, facilmente o aluno conseguia transcrever a sua informação para a folha de papel, mas o mesmo não acontecia quando o aluno era confrontado com o exercício de observação, neste caso de um objeto, revelando, por isso, vários erros de perspetiva e dificuldade no seu reconhecimento através da observação.

Ao fim de dois modelos tridimensionais de exame, as aulas começam a ser direcionadas para a figura humana, apesar das notórias dificuldades no desenho de observação do objeto tridimensional. Aqui, afere-se o critério do que será “mais provável” de sair em exame e começa-se a direcionar a matéria como se tratasse de um jogo de apostas. Com base na pandemia Covid-19, os alunos poderiam só realizar dois dos três exercícios de exame, sendo que o último era de carácter obrigatório:

“A prova inclui 1 item, devidamente identificado no enunciado, cuja resposta contribui obrigatoriamente para a classificação final (item 3.). Dos restantes 2 itens da prova, apenas contribui para a classificação final o item cuja resposta obtenha melhor pontuação.” (IAVE, 2020b, 2020c, p. 1)

¹³ O objeto tridimensional trata-se de um cartão desdobrável que é dado na prova de exame. A sua montagem é acompanhada por um conjunto de instruções que o aluno deverá seguir. Note-se que, este objeto foi retirado dos exames mais recentes e substituído por uma fotografia. Contudo, em 2020, o objeto tridimensional volta a aparecer em exame.

Uma vez que o objeto tridimensional só costuma sair no primeiro exercício como desenho de observação, a sua resolução não seria obrigatória para este ano. Note-se que nem todas estas situações devem ser interpretadas como respostas definitivas e certas, sendo esta decisão baseada na experiência da professora e naquilo que será mais provável e comum.

“uma escola governada por números, que se afasta dos ideais de uma educação para todos, de uma educação compreensiva e integral (Oliveira e Jorge, 2015).” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016, p. 653)

Apesar de no primeiro período o sintoma do exame no discurso pedagógico ser palpável pela aprendizagem homogénea e repetitiva, será neste ponto onde me deparo, com a cedência de um conhecimento em função “do que pode sair em exame”, que me sinto mais agitada, não só pela premissa da cedência, porque vai sempre haver cedências de conhecimentos, mas também porque esta decisão ser tomada sem ser discutida com a turma.

Uma vez que a temática de exame deste ano era “Corpo e Objeto” (IAVE, 2021, p. 1) e que a didática que me tinha sido desafiada a abordar se tratava da figura humana, a professora cooperante cedeu algumas aulas, nomeadamente duas, que foram interrompidas pelo confinamento. De referir que não se trata de aulas onde se deu a didática, mas onde se iniciou uma conversa sobre desenho e figura humana. Contudo, com a interrupção letiva provocada pela pandemia, a abordagem à figura humana foi colocada em pausa. Uma vez que não havia projeções do tempo em que o ensino à distância iria funcionar, a abordagem às aulas de desenho foi modificada devido às propriedades deste tipo de ensino e ao tempo de acompanhamento aos alunos. O principal meio de comunicação durante estas circunstâncias foi o *Teamviewers*. Este meio foi usado para entregar e receber as respostas dos trabalhos e ainda para as aulas assíncronas em vídeo chamada.

A abordagem ao desenho recorreu novamente à imagem bidimensional e fixa, onde se intensificou o seu uso. Com aproximação do terceiro período, começou a inserir-se exercícios de exames para abordar léxicos específicos das Artes. Considera-se, também, pela primeira vez o tempo¹⁴ na entrega de trabalhos. Nas últimas semanas deste

¹⁴ Tempo racionado em função dos 3 exercícios de exame: “A prova tem a duração de 150 minutos, a que acresce a tolerância de 30 minutos.” (IAVE, 2021, p. 2)

período, iniciou-se o projeto de DAC, em que os alunos deveriam, para além de terem de projetar um mural individualmente para os bombeiros, investigar e criar uma imagem que seria realizada de forma interdisciplinar, assumindo, assim, num grande range de trabalhos finais dos alunos a recorrência ao Photoshop ou programas similares para criar estas imagens.

O terceiro período iniciou-se, ainda, sobre o constrangimento do ensino à distância, traduzindo a mesma abordagem. Contudo, o regresso à escola foi marcado pela re-observação dos últimos trabalhos onde se conseguiram detetar “erros¹⁵” que através da fotografia não eram tão visíveis. Em suma, o trabalho desenvolvido foi marcado pelo projeto dos bombeiros e pela realização de exames, sendo que não se realizou qualquer outro tipo de atividade diferente senão a preparação para as provas de avaliação.

4.1.1 Sobre a ação de ser um professor estagiário

A ação de ser uma professora estagiária tratou-se de um papel com várias tensões. Santos e Freire citando Perrenou (2002) sinalizam como o estagiário encontra-se no meio de duas identidades, “estudante” e “profissional” (Santos & Freire, 2018). Considerando este ponto, em estágio, a minha identidade variava várias vezes entre estes dois pontos assinalados (“estudante” e “profissional”), pois o seu posicionamento era mediado em função daquilo que eram os interesses, rotinas e práticas do docente, neste caso específico, da cooperante. Desta forma não posso deixar de assinalar para que o leitor tenha em atenção que a minha ação em sala de aula esteve condenada aquilo que foi possibilitado e negociado.

¹⁵ A noção do erro é aqui mediada em função do objetivo do exercício, acabando por isso por refletir aplicação e domínio técnico.

5 “Zoom in” – A sintomatologia da imagem no desenho: Observações particulares

Neste capítulo irei introduzir uma visão muito mais incisiva sobre os vários momentos de desenho, que surgiram sobre a minha experiência ao assistir e ao apoiar alunos no desenvolvimento das atividades e também no meu acompanhamento do trabalho realizado pela professora cooperante com os alunos.

Podemos, assim, refletir que, sobre a seleção das imagens, é evocado um olhar que já vem duplamente pré-determinado, numa primeira instância pelo autor da imagem e num segundo momento pela professora que também seleciona uma entre as possíveis imagens. Apesar de em certos momentos ser aberta a possibilidade aos alunos de contribuírem, cabe à professora decidir se as imagens correspondem aos objetivos do trabalho para desenvolver.

“Uma imagem seria então um conjunto de coordenadas que não somente orientariam um pensamento, mas que norteariam também as suas possibilidades de criação.” (Mauricio & Manguiera, 2011, p. 292)

Os objetivos essenciais sobre este trabalho eram enfatizados através da cópia e a ampliação. Tornou-se, deste modo, essencial lembrar ao aluno que a melhor estratégia para aquisição destas exigências era através da marcação de duas linhas de apoio no meio da folha, uma horizontal e outra vertical, uma vez que, o recurso a estas, garantia também que o desenho pudesse ser facilmente centrado. Referenciou-se, também, várias vezes os critérios de exame que pedem a maior parte das vezes estas circunstâncias e que resultam na aquisição de um valor.

A partir daqui, com o auxílio de uma régua, os alunos poderiam e deveriam recorrer a grelhas, linhas ou pontos de referências para iniciar o desenho. Uma das técnicas que observei e achei peculiar foi o uso da régua como medição de pontos na imagem, ou seja, o desenho sucedia-se por um estudo matemático que calculava exatamente onde certo lugar deveria ser marcado para unir as linhas. Tratava-se de uma simulação da aquisição das formas comportadas na imagem. Os pontos fixados no papel garantiam que a linha que fosse riscada não se distanciaria da forma essencial e, no entanto, a circunstância de ligar dois pontos permitia ao desenho uma espécie de

humanização¹⁶. A diferença entre o decalcar e esta solução presente seria o efeito da cópia imediata, ou seja, o tempo que se sucede nestes dois processos são diferentes.

No entanto, sobre esta fórmula métrica podemos encontrar e observar, em certos registos, a falta de percepção de intensidades de traços e a dificuldade em compreender o que está a acontecer no espaço da imagem, além da extrema carência de delimitar formas. Considere-se que nem todos os alunos recorrem a este processo tão minucioso. Suspeito que os alunos com mais dificuldades sobre a aprendizagem da cópia, ou seja, a estrutura inicial da forma, é que entendem esta estratégia como essencial.

Neste processo existe uma validação matemática e por essa razão gera-se uma sensação de segurança que acaba por descredibilizar a noção do erro. No entanto, quando o aluno se engana neste cálculo o desenho rege-se pela causa do equívoco. Consideremos que quanta mais informação contenha a imagem mais complicada se torna a compreensão espacial na folha de papel. Desta forma, se admitirmos esta dificuldade visual mais o erro no cálculo, o aluno converge no desenho um conjunto de distorções. É importante considerar que as distorções são vistas como problemas com base no exercício que é pedido, uma vez que objetivo é a cópia.

O desenvolvimento do estudo da imagem sobre a utilização de pontos e da grelha arrasta ainda mais outra complexidade: a tentativa de racionalização da forma pela métrica da matemática ou o uso das grelhas desfavorece a necessidade de compreensão e de leitura da imagem. Acontecimentos como reflexos, situações de transparência, entre outros, não são captados e, por isso, se o desenho evocar estas noções ou acontecimentos, a acreditação por parte do aluno sobre estas estratégias é privilegiada em função da lógica no desenho. Assim, apesar do desenho usar estas estratégias para se realizar, no caso do equívoco, o aluno em vez de se adaptar a esta situação e fazer o desenho de forma a diminuir e minimizar este erro, ele ignora e retorna à imagem para posicionar os restantes traços. Entenda-se que apesar da grelha oferecer pontos visuais e ajudar na leitura, ela não invalida a capacidade de distorção do desenho. Desta forma, a proposta desta cópia acabava, em certos trabalhos, por também delinear não só a forma, como os espaços de sombras e de certas cores.

¹⁶ A ideia de humanização parte da narrativa que inerentemente ao homem assiste o erro, a falha e a imperfeição. Contudo, sobre a perspectiva do aluno, o objetivo deste gesto serve para impedir a ideia de que o desenho foi copiado diretamente, mas que em paralelo possibilite uma cópia com quase o mesmo rigor.

No 2.º período letivo introduziu-se na aprendizagem os modelos tridimensionais, uma vez que estes tinham voltado a reaparecer no ano passado em exame. No entanto, a sua abordagem foi menos priorizada e, mais tarde, substituída pela imagem durante o confinamento, uma vez que se compreendeu que os alunos apresentavam significativas dificuldades na compreensão do ponto de fuga. Contudo, mesmo com a breve abordagem a partir da observação de um modelo tridimensional, reconheci que os seus resultados sustentavam algumas das problemáticas que o uso excessivo da imagem pode causar. Irei, por isso, partilhar as minhas observações no acompanhamento desta matéria, que se articulam por várias abordagens uma vez que a turma toda mostrou dinâmicas diferentes de olhar para um objeto.

Visto que a régua era uma das ferramentas de apoio principal no desenho, pude presenciar o racionamento do objeto tridimensional a partir da perspetiva da geometria descritiva. Ver Fig.2.

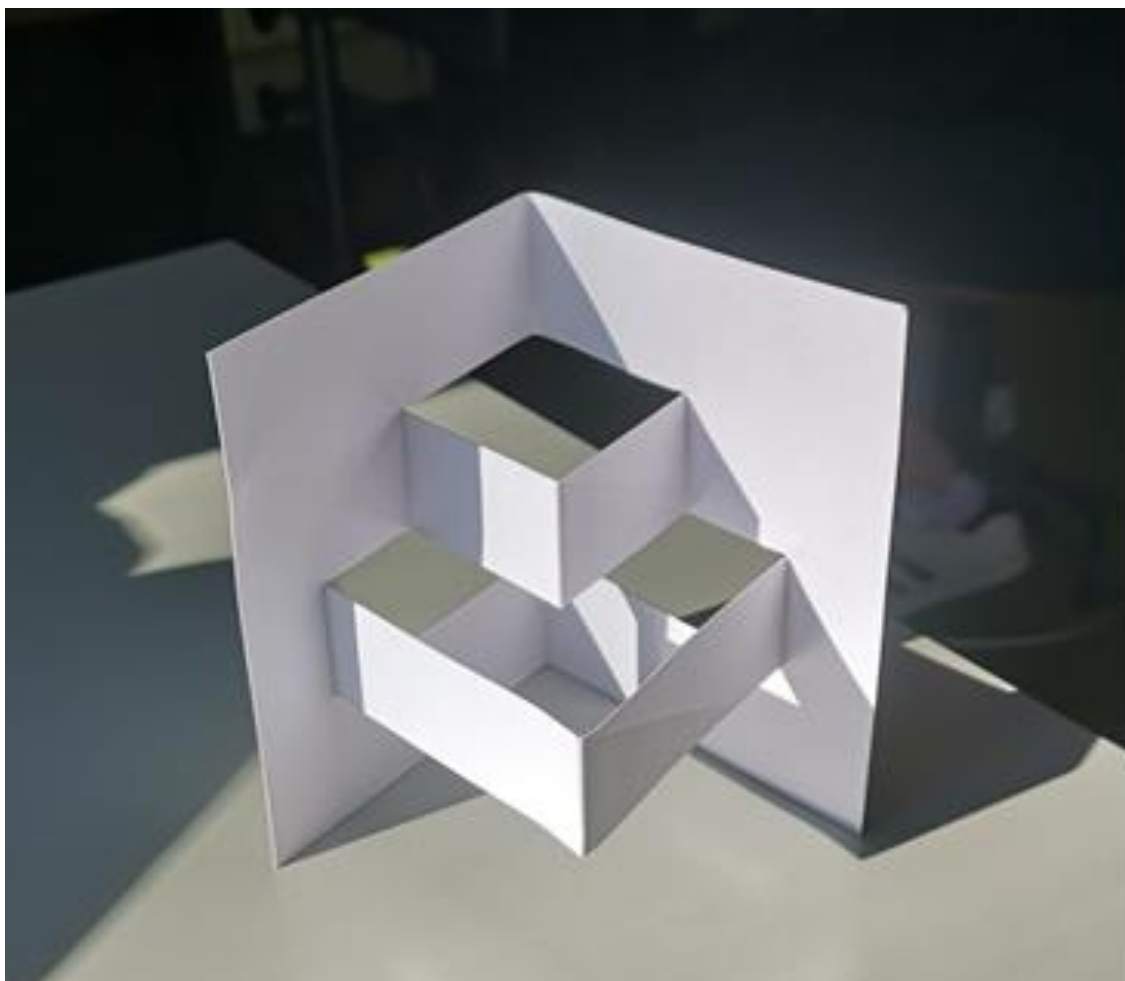


Figura 2 – Fotografia do modelo Tridimensional da Prova de Desenho A de 2016 2ª fase.

Sobre a folha de papel, alguns alunos desenharam três eixos, x, y e z. O eixo x e y foram assumidos como ângulos do objeto, e, a partir daí, com o uso da régua rebateram no papel as medidas da peça, indo diretamente ao objeto medir o ângulo e as distâncias, alturas e larguras. Mesmo que o ângulo da peça fosse mais fechado, as restantes medidas eram colocadas sem a consciência que o fecho da peça altera a proporção. Mais uma vez, a racionalização a partir da métrica da régua e a desvalorização da lógica estavam presentes. No entanto, uma vez que o objeto se encontrava próximo do aluno, surgiram dificuldades em visualizar a perspectiva que acontecia sobre este. De forma, ao evidenciar e denunciar a sua presença, tive de recorrer a vários momentos: colocar o aluno a olhar para os edifícios ou para as mesas da sala e questionar o que acontecia às linhas destes. Desta forma, procurei primeiro ir buscar um exagero, para depois, sobre o objeto próximo, poder ajudar a visualizar esta circunstância. No objeto que estava mais próximo, recorri à evidência de colocar as medidas rebatidas no papel, mostrando em que perspectiva esta situação acontecia. Recorri, mais uma vez, a posições de exagero ou escorço, para provar como as medidas e as proporções se alteram. Dado que a linguagem mais próxima de compreensão era sustentada na imagem bidimensional, sugeri ao aluno que este tirasse uma fotografia de vários ângulos e olhasse para as linhas do objeto para tentar perceber como estas se modificavam. Esta estratégia mostrou-se bastante útil na validação da situação do ponto de fuga e mais uma vez a acreditação da imagem apresentava um maior sustento racional do que propriamente o ato de observação que, considerando estes momentos, me parecia empobrecido e desprovido de uso.

Outra das situações com que me deparei foi a recorrência imediata à câmara do telemóvel de forma a proporcionar uma imagem bidimensional para desenhar o objeto tridimensional. Por causa do exame não permitir o uso de telemóveis, a professora cooperante desaconselhou o uso desta ferramenta. No entanto, alguns dos alunos decidiram misturar as duas vertentes, ou seja, tirar uma foto e ao mesmo tempo tentar desenhar a peça olhando para as duas situações. Estas circunstâncias despontaram uma série de distorções da peça na folha de papel, devido não só à dificuldade da perspectiva como também à constante troca de posições do modelo tridimensional.

Uma vez que os alunos estavam habituados a desenhar apenas o produto final na folha, havia uma preocupação excessiva em relação ao centrar a peça e de a conseguir realizar à primeira, o que na minha perspectiva era redundante, pois as dificuldades na leitura eram tão maiores que não fazia sentido estar a privilegiar estas condições quando

não se domina ou compreende um ponto de fuga. Deste modo, fui sugerindo aos alunos para que fizessem desenhos rápidos de várias posições. Considere que a introdução desta sugestão foi várias vezes desconsiderada. Suspeito que este ato acontecia porque a imagem final teria sido privilegiada na aquisição do desenho, desfavorecendo muitas vezes a recorrência a estes momentos investigativos ou mais processuais do desenho.

Tanto neste trabalho do modelo tridimensional como mais tarde no desenho da figura humana, pude presenciar que os alunos, apesar de nas imagens serem capazes de traçar linhas de apoio e grelhas, o mesmo não acontecia quando se tratava de olhar para o mundo à sua volta. Sobre a figura humana, a ideia de esquiçar as linhas principais do corpo humano eram vistas como desnecessárias, o que considerei particularmente curioso em relação às imagens em que acontecia o contrário.

Outras considerações, que eram importadas para desenho, tratavam as questões dos materiais, ou seja, qualquer suporte que não atendesse à medida A3, não deveria ser usado. O ideal seria que este se aproximasse ao máximo da folha do exame, sendo que no segundo período o aluno deveria usar uma folha mais fraca, com menos gramagem, para simular esta. O mesmo acontecia com os meios atuantes, carvão, sanguínea, sépia, pastel seco ou qualquer outro material que não fosse previsto na folha de informação do exame¹⁷ que deveria ser descartado e explorado em anos anteriores ou nos tempos livres dos alunos.

Note-se que estas observações são refletidas em função dos objetivos postos em sala de aula, ou seja, nas condições do aluno demonstrar domínio da perspectiva e na capacidade de recriar na folha de papel o que observa. Por isso, neste primeiro momento, não se trata de uma reflexão sobre aquilo que é desenho, nem das múltiplas formas e possibilidades em que este pode ser desenvolvido.

Assim sendo, o próximo ponto iniciará o seu diálogo na procura de demonstrar como um arquivo do ensino de desenho, ainda se transpõe para os dias de hoje, recorrendo

¹⁷ Os materiais apenas permitidos em prova: “grafites de diferentes graus de dureza, borrachas, apara-lápis e esfuminho; – lápis de cor e/ou lápis de cor aguareláveis; – pastéis de óleo; – aguarelas; – guache; – tinta-da-china preta; – pincéis, canetas/aparos; – esferográficas; – marcadores; – água; – godés, recipientes para água e pano; – régua, esquadros e papel vegetal.” (IAVE, 2021, p. 2)

a vários autores para contrapor as significações que assistem à matéria de desenho no espaço escola.

6 O desenho dentro da sala de aula – o arquivo de desenho

“perante a esquizofrenia dos tempos, que temos de entender a Educação Artística, não a deixando fixar num terreno de sacralização da arte, não aceitando a procura nas crianças e nos jovens das suas genialidades “artísticas” (Paiva, 2017, p. 6)

O uso do desenho surgiu, no espaço de sala de aula, como algo condicionado a apenas um efeito/imagem. Trata-se de uma proposta valorizada pelo preço da avaliação, mas também por uma tradição academista sustentada na tecnicidade e no viés da perspectiva ocidental, que Dennis Akisson nos referencia no artigo “The cultural production of ability in drawing”. Desta forma, sublinhando Paiva, é importante perceber que o discurso artístico, e por sua afiliação o desenho, não devem ser dimensões entendidas como imaculadas e estáticas. É exatamente pela substância de Desenho se abastecer de um conteúdo informe e denso que na projeção de discursos sobre esta atividade se deve rever os seus valores e atitudes. Consequentemente, o currículo de desenho no espaço escola, apesar de na sua escrita culminar um conjunto de possibilidades (q.b.), temáticas e metodologias para tratar desenho, a sua globalização vezes a sua praxis revelou a tensão, em estágio, entre aquilo do que pode ser feito e o que é realizado em sala de aula.

Posto isto, um dos fatores que refleti face à condição da própria aula de desenho foi como toda esta acaba por refletir um arquivo, um depósito de concepções, naturalizações, constrangimentos, padronizações e filtragens daquilo que é o “verbo de desenho “ (Bismarck, 2001). A ideia que pretendo discutir neste ponto situa-se exatamente entre: os vários depósitos que vieram fundamentar a disciplina de desenho no espaço escola e aquilo que é desenho hoje.

De forma a tornar mais lúcido o pensamento desenvolvido, será importante esclarecer e interrelacionar três ideias: o significado de “arquivo”, o “Desenho hoje” (Carneiro, 2001) e a “disciplina de Desenho A” no espaço escola.

Este ensaio é acionado na partilha e no encontro com a ideia que Lígia Penim assinala:

” Estou ciente que na construção desta disciplina estiveram presentes gerações de professores e alunos, que repetiram discursos, multiplicaram rituais e produziram inúmeros materiais.” (Penim, 2011, s.p)

É sobre esta ideia: *efeito de ritual* e de *constante repetição*, no espaço escolar, que se depositam, ainda hoje, sobre aquilo que pode ser desenho: automatismos, que por isso vitalizam e desvitalizam possibilidades de formulação. Note-se, que o professor que hoje ensina já foi também escolarizado e por isso não deve ser visto como um indivíduo neutro na sua ação, até porque, sobre ele já assistiram mecanismos de socialização e de disciplina.¹⁸

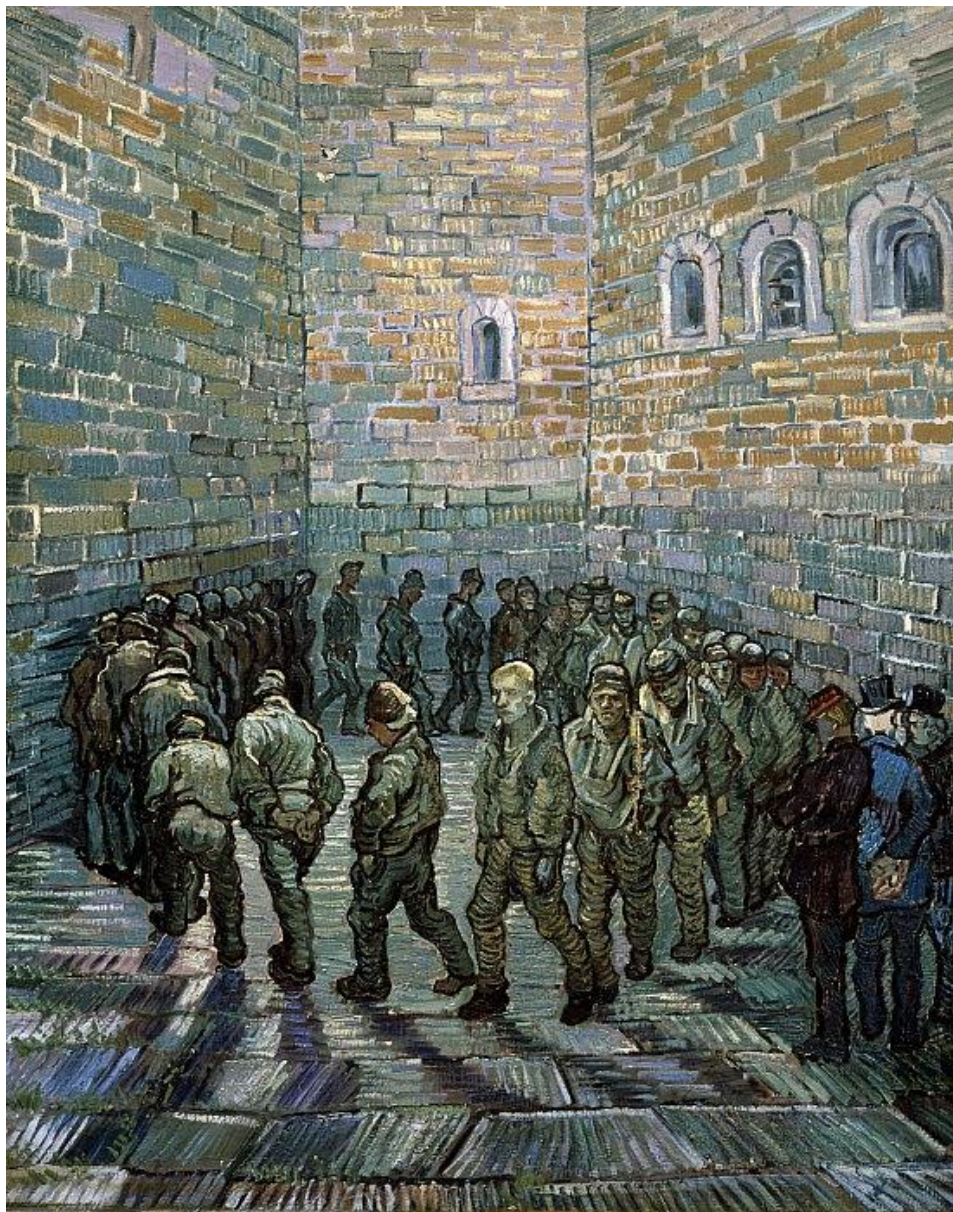


Figura 3 - Gogh, V. V. (1890). Pátio da prisão [A pintura encontra-se em Pushkin Museum, Moscow]. Acedido em: Agosto 20, 2021, Retirado de: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Vincent-van-Gogh/720860/Pátio-da-prisão,-1890..html>

¹⁸ Independentemente se este é consciente ou não desses mecanismos

Neste sentido, houve um paralelismo que empreendeu este raciocínio, a obra de Vincent Van Gogh, “O Pátio da Prisão” (Ver Fig.3) e a ideia de “Panótico”¹⁹ de Michel Foucault. Existe, assim, uma dualidade que assiste a disciplina de Desenho A: o efeito de autovigilância que o sujeito acaba por adquirir, (Foucault, 1999), e este constante ato de caminhar em círculo e repetição, que podemos observar na obra de Van Gogh. A pergunta que eu levanto centra-se na instância de pensar: o que aconteceria se pudéssemos destruir os muros que prendem os prisioneiros de Van Gogh? Saberiam os prisioneiros caminhar sem ser em círculo depois de terem estado presos?

A mesma questão pode ser formulada em função da disciplina de Desenho A, na escola. Para compreender os efeitos do muro de Van Gogh, a ideia de Panótico de Foucault, de gesto, ritual e repetição ²⁰será importante ter em conta três textos ²¹escritos por Lúcia Penim e Catarina Martins. As autoras discutem como um conjunto de práticas, fórmulas e ideias, que se prescreveram ao longo do tempo, em artes e na disciplina de desenho, acabaram naturalizadas, invisíveis ou nunca questionadas.

Catarina Martins, na sua reflexão “Questionando praticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault “, alerta-nos como as artes adquirem a função específica na “fabricação da criança²²” e como o discurso da arte, atravessado pelo discurso psicopedagógico, acaba por se realizar como um objeto de governo. A autora desconstrói no seu texto um conjunto de preposições, expressões, afirmações sobre a inquisição do desenho no ensino português, mostrando como as propriedades disciplinadoras de desenho veem modelar “o corpo” e a “alma” do aluno. (Martins, 2014, p. 49)

Neste mesmo âmbito, Lúcia Penim, no texto “Marcas Empíricas no Desenho Escolar Tecnológicas para Formar Produtores e consumidores (Ensino Secundário, em

¹⁹ “Daí o efeito mais importante do Panótico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação ” (Foucault, 1999, p. 224)

²⁰ Sublinhados por Lúcia Penim, mas também possíveis de ser interpretados na obra de Van Gogh.

²¹ “Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault” de Catarina Martins, “Marcas Empíricas no Desenho Escolar Tecnologias para Formar Produtores e Consumidores” e “Narrativa apanhada em pleno voo A história do ensino de desenho “ de Lúcia Penim.

²² “fabricação da criança como um cidadão moral, capaz de se auto-governar, ou seja, de conduzir a sua própria conduta. ” (Martins, 2014, p. 44)

Portugal – século XIX aos finais de 1970)”, revela-nos como uma certa seleção de objetos de representação, materiais e pensamentos higienizaram o entendimento e a complexidade daquilo que pode ser o desenho:

“Os compêndios e todos os discursos dos professores de desenho encheram-se, ao longo de pelo menos um século, de conselhos sobre instrumentos de desenho, a sua qualidade, arrumação e higiene, o seu funcionamento e suas disposições face aos corpos e à sala. O império dos materiais foi largamente afirmado e jamais questionado. (Penim, 2012, p. 141)

É sobre estes léxicos em que se constroem, desconstroem, vitalizam e desvitalizam ideias, que fecundadas pelos discursos de governo do sujeito, manifestado por Martins e Penim, se gera o efeito do arquivo na disciplina de Desenho A. Desta forma, a ideia que pretendo transmitir, através do arquivo, expõe o que Didi-Huberman ao citar Walter Benjamin, relembra:

“O próprio arquivo é a lacuna, sua natureza lacunar...as lacunas são resultados de censuras deliberadas ou inconscientes, de destruições de agressões, de autos de fé. O arquivo é cinza, não só pelo tempo que passa, como pelas cinzas de tudo aquilo que o rodeava e que ardeu.” (Didi-Huberman G. , 2012, p. 211)

É sobre esta articulação, trazida por Didi-Huberman, que a formulação da disciplina de Desenho A assistiu a inúmeros propósitos, sentidos e formas no espaço escola, sendo, por isso, pactuante e constituidora de estado lacunares, de censuras, de destruições e agressões, sobre aquilo que pode ser Desenho. Apesar de hoje o currículo entender outras ou mais formas e conteúdos, não significa que a sua constituição seja abrangente ou neutra, tal como Catarina Martins relembra:

“utilizam-se ingredientes (de que se desconhece a proveniência e a história) totalmente inscritos em gramáticas disciplinares que têm por objectivo governar e limitar formas de ser, de estar e de pensar. “ (Martins, 2014, p. 58)

Podemos, assim, pensar estes ingredientes, ou formulações sobre as aprendizagens que o aluno deve dominar e aprender, através dos conceitos ou metodologias de pensamentos: da “forma escolar” (Canário, 2000) (anteriormente mencionado), da utilidade da aprendizagem (Ordine, 2014), que, em certa medida, acaba por também acompanhar a própria ideia mercantil²³ (Penim, 2011) ou que, tal como

²³ “o gesto de inclusão do desenho nos currículos gerais do ensino secundário, um gesto pensado como democrático, na medida em que aumentaria as possibilidades de produção cuidada esteticamente de

sublinhado por Martins e Penim, da governação do sujeito: se torna mais susceptível quando se confunde“ com aquela que imaginamos ser a nossa vontade e a nossa determinação.” (Martins, 2014, p. 46) ou ainda que, por outras palavras, lembrando Foucault:“este gesto supostamente abrangente cumpria, em última instância, o objetivo político de governo dos sujeitos, ou seja, esconjurar os perigos de uma discursividade prolifera. “(Penim, 2012, p. 149).

Neste sentido, lembrando o quadro de Van Gogh, ou seja, os efeitos da repetição, importa entender que, ao fim do sujeito induzir em si mesmo estados de vigilância, de os repetir e conseqüentemente induzir nos outros, o problema não reside exatamente nos muros.

Deste modo, no próximo ponto e recorrendo a autores e artistas para elucidar a complexidade de desenho, não serve o objetivo de alargar os muros da prisão, mas sim para questionar diretamente o que significa o desenho no espaço escola. Por outras palavras, serve a necessidade de questionar todas as naturalizações, limites que se traçaram sobre o *verbo de desenho* (Bismarck, 2001), ou que como Walker questiona: “Should we even attempt to teach drawing in the first place” (Walker, 2017, p. 31) Para isso, é necessário ter em paralelo duas ideias: o “Desenho Hoje” (Carneiro, 2001) e aquilo que chamamos de disciplina de desenho na escola.

“Dizer do desenho é, hoje, mais que em qualquer outro tempo, complexo, quer observaremos o desenho do lado das técnicas, quer do lado dos suportes, quer do lado dos materiais- isto é, como o corpo usa esses elementos para se expressar e criar de uma maneira gráfica” (Carneiro, 2001, p. 34)

Sem dúvida que nas múltiplas leituras que convoquei na investigação para clarificar Desenho trouxe inúmeras perspectivas e subjetividades. James Walker apreende o desenho como uma prática sem regras, onde a própria definição do que pode ser Desenho transborda todos os seus limites: eventos, performances, murmúrios, rastos, trilhos...etc, Contudo, além das suas múltiplas formas em que pode acontecer, o autor sublinha que o desenho se parece mais autêntico quando ele é vivido e experienciado subjetivamente: “Drawing is an activity we witness.” (Walker, 2017, p. 27)

mercadorias comercializáveis e o seu consumo por uma população de gosto requintado, significou, em simultâneo, um gesto excludente e de afastamento da maioria dos alunos das possibilidades de produção artística e mais criativa. ” (Penim, 2011, p. 149)

Por outro lado, temos autores que denunciam já a formulação de desenho como ainda num estado *imaterial* (Vieira, 2004), de *invisibilidade* (Simões, Almeida, & Marques, 2016), *gasoso* (Bismarck, 2013) em que é “necessário desenhar para que o desenho se torne visível.” (Duarte, 2016, p. 5). Mune-se, assim, ao Desenho, estados reflexivos, imaginários e de ideias onde, sobre o papel, se desdobram aparências, signos, formas “que estão escondidos na nossa memória e na nossa experiência” (Adami, 2004, p. 4)

Fala-se sobre a ordem e a desordem, em que pela ação da mão se fixam linhas, manchas, entre outros, e se criam imagens. Como salienta Joaquim Vieira, a capacidade de dominar desenho implica todo “o “complexo” que é o conjunto infinito de possibilidades” (Vieira, 2004, p. 11). Vieira manifesta que em Desenho a sua importância reflete mais uma capacidade informativa, reflexiva, conceptual e representativa do que necessariamente só a complexidade técnica. A ele junta-se Graça Magalhães, que pela qualidade económica, rápida e eficiente da ação de inscrição do Desenho acrescenta: “o desenho é terreno fértil porque, ao fim ao cabo, ele sempre foi um lugar de partida, o lugar de compromisso mínimo, adequação técnica de origem elementar.” (Magalhães, 2004, p. 17)

Em suma, o desenho é uma grande questão que possibilita exatamente o exercício de problematizar, de refletir, independentemente das formas em que aparece e é empreendido. Sublinha-se, assim, exatamente a eficiência do desenho na fixação e inscrição dos mundos imaginários, reflexivos e questionadores, considerando também as suas capacidades comunicativas. António Pousada acrescenta, ainda, ao seu valor, a noção de que este não só captura conhecimento como é também gerador deste:

“Desenhar é suspender o mundo numa composição, o mundo informe porque complexo. Constituído pelo que conhecemos e pelo que não imaginamos sequer que conhecemos, um mundo com diferentes escalas e camadas de sentidos. Por isso diz-se que desenhar é conhecer, conhecer aquilo que sentimos com um olhar, com o nosso corpo, com o gesto tátil dos nossos dedos, mas também conhecer o alcance das nossas possibilidades, a luta dentro de nós entre estereotipia e protótipo, entre o estranho e familiar”. (Pousada, 2014, p. 17)

Assim, partindo da premissa que ao Desenho assistem várias camadas de formulação, possibilidades de pensamentos, imagéticas, densidades, comunicações e formas de gerar conhecimento, é importante compreender como o próprio “transbordo de

possibilidades” (Walker, 2017) de se fazer Desenho, é urgente para repensar as formas e os rituais que ainda se repetem na disciplina de Desenho.

Contudo, aproveitando o pensamento de Jeff Adams, importa entender como o próprio *transbordo de possibilidades* (Walker, 2017) e o *verbo de desenho* (Bismarck, 2001) se pode colocar como uma tensão na própria escola, pois a sua ação contemporânea destabiliza o anonimato ideológico (Adams, 2010):

“These regulatory frameworks appear to prevent ‘anomalous’ learning events that threaten to upset the relations of power that sanctioned authority structures ordinarily preserve. “ (Adams, 2010, p. 684)

Através dos projetos “sala 13” e “ensino pelo meio da arte contemporânea”, Adams discute como práticas regulativas, nomeadamente avaliações, acabam por sancionar em grande medida as possibilidades, ou, então, como uma certa indisciplina do lado performativo das artes, pode pôr em causa o profissionalismo do docente. Assinala, também, como os próprios sistemas regulatórios e de responsabilidade desencorajam a experimentação e por sua vez o erro, situações que estão diretamente relacionadas com o mundo artístico. Adams mostra-nos, desta forma, como a própria prática contemporânea ameaça os *habitus dominante*, o *arbitrário cultural*, as próprias *avaliações regulativas*:

“Creative production in contemporary art practice may have none of the homogenising characteristics commonly found in school practices, and may instead be revered for features in direct opposition to those necessary for regulative assessment, in that they may be collaborative and heterogeneous and subversively critical, and lacking in any tangible object or even the residue of an event.” (Adams, 2010, p. 697)

Assim, podemos entender que em certa medida a dimensão da escola anula a dimensão das artes e que o mesmo pode ser pensado de forma inversa, ou seja, que a dimensão das artes vêm anular algumas das práticas em que a escola e conseqüentemente a sua forma escolar (Canário, 2000) vêm disseminar.

6.1 A imagem do desenho de exame

Tal como escrevi no ponto “*Zoom out*” e “*Zoom in*”, em vários momentos da atividade de desenho podemos encontrar simulacros do exame nos exercícios de aula. As imagens vêm, por este meio, também desdobrar-se sobre o mesmo efeito. É importante

esclarecer que esta ferramenta é um dos meios usados na aprendizagem das artes, tal como José Barbosa ao citar David Hockney afirma: “copiar para ver melhor” (Barbosa, 2015, p. 1). Contudo, a sua implicação passa por atuar de forma epidérmica quando o seu uso afirma uma substancialidade no desenho de forma castradora. Quero com isto esclarecer, que o seu uso excessivo, focalizado sobretudo em aspetos de ampliação e cópia não trabalha todas as potencialidades e sensibilidades do desenho, tal como pode verificar no acompanhamento durante a execução do desenho do objeto tridimensional e mais tarde na didática desenvolvida. Então, porquê o uso excessivo da imagem na consideração de ensinar desenho?²⁴

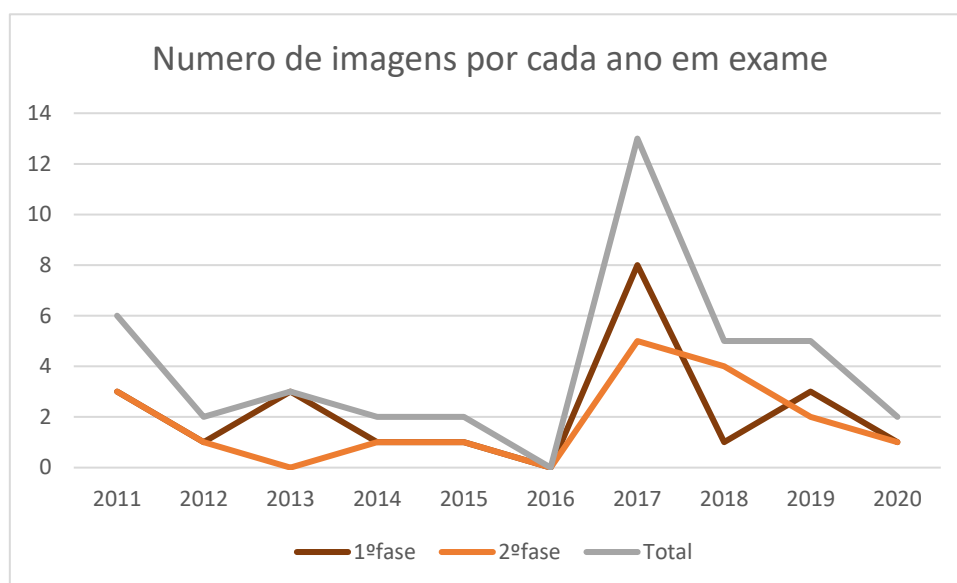


Gráfico. 1 - Gráfico da análise do número de imagens bidimensionais e fixas em exame da 1ª fase e 2ª fase por ano. Amostra de 10 anos.

Para poder responder a esta questão recorri aos exames de desenho com o intuito de criar linhas temporais que nos ajudem a averiguar a causa e a transformação feita na abordagem ao Desenho. O gráfico.1 foi criado no intuito de se perceber o envolvimento da imagem no exame e servirá também para compreender de que forma a turma do 12º ano é influenciada ao longo do tempo pelas transformações assentes no exame.

²⁴ Uma vez que em 2015/16 terminei o meu ensino secundário, não tinha uma visão de um ensino tão marcado pela imagem. Esta situação desencadeou uma certa estranheza. É preciso considerar que não se trata da mesma escola, nem do mesmo professor, contudo a falta de exercícios de observação fez-me estranhar esta metodologia.

Assim, e como podemos observar no gráfico.1, no ano de 2016 a presença da imagem era nula e nos anos anteriores o seu registo mantinha-se na média das 2/3 imagens por exame. Contudo, podemos verificar uma significativa acentuação do recurso à imagem em 2017. Saliente-se que os professores só terão podido considerar as referidas alterações no ano letivo subsequente.

Atendendo ao facto de que em 2018/19 é criada a turma do 12.º I, suspeito que ao fim de um pico tão evidente do uso da imagem no exame, os docentes tenham começado a reencaminhar as suas metodologias de trabalho em consonância com esta mudança.

Assim sendo, importa esclarecer que no exame de 2020 é reintroduzido o modelo tridimensional que existia em 2016, ou seja, com o primeiro exercício do exame desse ano e onde se pretendia avaliar a capacidade do aluno no que trata à observação de um objeto e à representação do mesmo na folha de papel.

Em 2011, o aumento do número de imagens deveu-se ao facto de que, nesta altura, paralelamente ao modelo tridimensional, se encontrarem instruções para a sua montagem e posição, que recorriam à imagem.

Considerando, deste modo, o afastamento do modelo tridimensional do primeiro exercício e a sua substituição pela imagem efetuados em 2017, podemos deparar-nos com um novo paradigma no exame. Sobre esta circunstância, a própria Aproged, em 2018, um ano depois da introdução da imagem no primeiro exercício, rege o seguinte comentário:

“O Enunciado da Prova, indicia uma alteração de paradigma relativamente ao que se pretende avaliar e ao modo como essa avaliação se processa. Neste sentido, importa referir que: No Item 1, o modelo/referente tridimensional que era fornecido ao/à aluno/a para a realização dos primeiros dois itens foi substituído pela fotografia de um objecto. Apesar desta informação, o enunciado parece querer suscitar ao/à aluno/a a sugestão de que se trata da representação de um objecto tridimensional: “O seu registo deve transmitir adequadamente a morfologia, as proporções, o volume e as sombras, a própria e a produzida pelo objeto”. E sobre este aspecto, importa referir que a percepção visual da morfologia, das proporções, do volume e das sombras (própria e projectada) de um objecto com três dimensões é absolutamente distinta da percepção visual de uma imagem bidimensional desse mesmo objecto, na medida em que o ponto de vista do observador já está absolutamente determinado e registado. O que agora se solicita ao/à aluno/a deixa de ser um exercício de observação e reduz-se à transcrição de uma imagem bidimensional para outro campo bidimensional. ... Com esta substituição do

referente, o/à aluno/a apenas terá de copiar o melhor possível um resultado que foi obtido por outrem.” (Sousa & Viana, 2018, p. 1)

Podemos, assim, destacar que a reintrodução do modelo tridimensional só acontece em 2020, dois anos depois do comentário feito e admitindo neste a diferença entre o paradigma de desenhar a partir de uma imagem e do confronto do aluno com um objeto. Deste modo, prever qual o enredo que o exame de desenho de 2021 vai prosseguir torna-se ambíguo, uma vez que a informação sobre esta situação não está confirmada nem desvalidada de ser novamente introduzida. Importa, então, lembrar que o professor redireciona a matéria e os seus esforços para aquilo que este considerar mais “provável” de sair em exame. Apesar de este ano o esclarecimento do primeiro exercício ser ambíguo, importa entender que, face à situação atual da pandemia do covid-19, os alunos poderão entre os três exercícios escolher apenas dois para responder, tendo em conta que o único obrigatório é o terceiro, tal como aconteceu no exame do ano passado:

“A prova inclui 1 item, devidamente identificado no enunciado, cuja resposta contribui obrigatoriamente para a classificação final (item 3.). Dos restantes 2 itens da prova, apenas contribui para a classificação final o item cuja resposta obtenha melhor pontuação.” (IAVE, 2020b, 2020c, p.1)

Considerando esta situação, nas aulas, a professora cooperante aludiu à escolha do segundo exercício, uma vez que era afirmado, por esta, que para o primeiro só os alunos com melhores capacidades técnicas de observação deveriam considerar este em vez do segundo exercício, que normalmente possibilita uma abordagem menos rigorosa em termos técnicos, uma vez que os seus valores não se afligem pelas normas da perspetiva e da representação analítica deste. Lembra-se em simultâneo que será preferível que o tempo investido no exame seja consciente e que, perante a desvalorização de um dos exercícios, poder-se-á investir muito mais nos outros.

Neste segmento, irei recorrer diretamente a quatro anos de exames com o intuito de averiguar uma certa imagética recorrente e que tem padronizado uma espécie de fórmula que consequentemente influencia um certo tipo de produção de desenho no espaço de sala de aula para a aquisição de uma boa nota. A leitura que será levantada pretende questionar os efeitos da avaliação e consequentemente em que medida a capacidade de realizar a prescrição de um desenho, configurado por uma prova, faz com que o aluno seja capacitado de uma aprendizagem significativa? Desse modo, será

também importante explorar a ideia de aprendizagem significativa uma vez que esta facilmente entra no campo da subjetividade, sobretudo em artes.

O critério na seleção de exames, para o levantamento de uma imagem de desenho, só contornará a leitura entre 2020 até 2016, uma vez que é de interesse que a seguinte leitura não seja demasiado distante nem muito reduzida daquela que possa ser a realidade do exame de 2021. A escolha desta linha de tempo terá em conta o exame da 1ª fase e da 2ª fase, embora geralmente o seu vocabulário e exercício seja bastante semelhante, ou seja, a leitura será baseada em dez exames.

A seguinte reflexão será, por isso, desenvolvida e organizada naquilo que assiste todo o modelo de exame, ou seja, em 2012, o exame passa a ser constituído por três exercícios sendo que esta será a estrutura que se prolongará até ao exame de 2020, se não mesmo de 2021.

A predisposição do primeiro exercício é baseada num conjunto de léxicos e de valores que acompanham o desenho de perspetiva. Por conseguinte, é pedido ao aluno que: “Transmita a morfologia geral, as proporções, a tridimensionalidade ... do modelo.” (IAVE, 2020b, p. 2) . A mesma ideia de execução traduz-se, também, nos exames de 2019 da 1ª e 2ª fase; de 2018 da 1ª e 2ª fase; de 2017 da 1ª e 2ª fase e de 2016 da 1ª fase e 2ª fase, apesar de que a partir de 2017 até 2019 estes valores devem ser reproduzidos a partir de uma imagem.

No exame de 2020 da 1ª e 2ª fase, podemos encontrar, no início do exercício, a seguinte citação: “Exploração da capacidade de representação” (IAVE, 2020b, p. 2). Note-se que esta ideia será seguidamente encadeada pelos mesmos léxicos acima citados. O motivo para partir desta situação particular é o próprio exercício induzir uma conotação de “exploração” e, no entanto, o seu exercício castra toda a sua simbologia a partir do momento em que prescreve o tipo de desenho, ou seja, que transmita a morfologia geral, as proporções, a tridimensionalidade e o claro/escuro. (IAVE, 2020b, p. 2). Uma exploração e representação do objeto não tem necessariamente de se conduzir por este tipo de desenho e muito menos finalizar o seu conhecimento através de um único *registo centrado*. (IAVE, 2020b, p. 2)

“Os processos elementares da perceção, longe de serem mero registo passivo são atos criativos do domínio de estruturas...Perceber uma coisa não é ainda representá-la” (Arnheim, 1997, pp. 42-43)

Assim, Arnheim alude, no seu livro, para que a diferença entre o que é percebido e aquilo que é expresso no papel não possa ser simplesmente justificado por uma falta de habilidade técnica. Elucida, deste modo, que a forma como um escultor representa uma figura humana será diferente daquele que perspectiva o seu olhar pela xilogravura. Defende, por isso, como o próprio tempo de hoje interfere na capacidade de amadurecimento das potencialidades dos vários campos estéticos dos indivíduos, pois ao infligir uma única forma de representação destitui o possível crescimento das próprias formas representacionais do estudante. Este vocabulário mais íntimo, apoiado nas suas próprias formas representacionais, permite, ao aluno, que este possa tanto conceber como compreender representações muito mais complexas.

“devido às inumeráveis perturbações que no nosso tempo interferem com o amadurecimento natural de tais potencialidades nos vários campos estéticos, muita gente é destituída desnecessariamente da capacidade de representar o que vêem em forma organizada ou de apreciar realmente o que é mostrado em museus, salas de concertos, etc...” (Arnheim, 1997, p. 46)

Podemos, assim, aferir que, o desenho de exame no seu conceito de “exploração da capacidade de representação”, assenta sobretudo na capacidade da aplicação do desenho de perspectiva. Se por um lado, os “critérios gerais de classificação” de 2016 são muito mais descritivos:

“a capacidade de análise e representação de objetos e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, da proporção, da escala, da distância, dos eixos e dos ângulos relativos, da volumetria, da configuração, dos pontos de inflexão, do contorno e da cor;” (IAVE, 2016a, p. 2)

Por outro lado, os “critérios gerais de classificação” de 2020 não devem ser vistos como mais abertos em relação ao primeiro exercício: “a capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível;” (IAVE, 2020a, p. 1), pois os mesmos léxicos da perspectiva são instituídos na prova de exame, como vimos anteriormente, e nos “critérios específicos de classificação”. (IAVE, 2020a, p. 2)

Com base nesta amostra, é preciso ter em conta que o primeiro exercício limita especificamente um tipo de desenho, independentemente da cotação que este tenha, uma vez que se trata de um assunto repetitivo e que acaba, conseqüentemente, por sublinhar a sua importância na aprendizagem de desenho no espaço de sala de aula. Desta forma, não

posso deixar de apontar para o simulacro da imagem como objeto tridimensional, que é ativado a partir de 2017 até 2019. As leituras, que o aluno faz perante o objeto, são totalmente diferentes quando posicionadas face a imagem e, por isso, é importante perceber que a leitura de um corpo, objeto, tridimensional é diferente de uma leitura bidimensional. Assim, enquanto o objeto permite o contato, o deslocamento do corpo, a escolha da perspectiva e até a manipulação da direção da luz, a imagem, por outro lado, fixa todo o diálogo das possibilidades inerentes ao contato com o objeto, refletindo, dessa forma, um exercício mais evidenciado no campo da cópia.

Face à situação do modelo tridimensional, quando este é fornecido, podemos encontrar referências avaliativas no que trata à capacidade de o aluno colocar este objeto face às instruções dadas, “abre o modelo de modo que as duas abas formem sensivelmente um ângulo reto...20 pontos” (IAVE, 2016a, p. 3), sendo que podemos aqui refletir como a avaliação acaba por ser também debatida perante a capacidade de compreensão de um texto.

O recurso a Arnheim foi importante na medida que este alerta para como a prescrição de um estilo e conhecimento de desenho pode excluir outras formas de saber e, conseqüentemente, indivíduos, que se articulem por formas representacionais diferentes.

Note-se que o ponto que pretendo levantar nesta observação não destitui as potencialidades nem o conhecimento que o desenho de perspectiva acomoda. No entanto, questiona a necessidade de todo o aluno empreender esta matéria? Desta forma, não posso deixar de refletir como o desenho no espaço escola, invocado pelo exame, se reflete mais no campo da acumulação de matérias do que no exercício da criação do conhecimentos.

Será no segundo exercício que a exploração do desenho será sobretudo principiada pela imagem bidimensional, tirando o ano de 2016 em que o exercício prolongará um léxico similar ao 1º exercício: “Numa nova folha, execute uma representação à mão livre do modelo na sua nova posição. Transmita a morfologia geral, as proporções e a tridimensionalidade do modelo.” (IAVE, 2016b, p. 2).

A partir de 2017, todos os exames recorrerão à imagem bidimensional como ponto de partida e, como tal, serão pedidas transformações gráficas, tais como: “translação, repetição, sobreposição ou outros que considere adequados” (IAVE, 2018a, p. 2). Nos exames de 2020, o exercício partirá igualmente da imagem, onde a linguagem gráfica do

aluno deverá reproduzir a que é apresentada nesta: “recorra a uma linguagem gráfica que esteja de acordo com a linguagem plástica utilizada por Jean Dubuffet na *Árvore Biplana*.” (IAVE, 2020b, p. 3) “recorra a uma linguagem gráfica que esteja de acordo com a linguagem plástica utilizada por Picasso na *Cadeira*.” (IAVE, 2020c, p. 3).

Assim sendo, podemos visualizar que a ação do desenho está fortemente influenciada por uma diretriz visual, nomeadamente a imagem bidimensional. O processo do desenho trata, assim, de um diálogo direto do levantamento da imagem para a sua reprodução, tanto sobre a perspetiva da aplicação de transformações gráficas, como até na função de indicar o estilo de desenho que o aluno deverá representar.

Desta forma, o terceiro exercício do exame surge também incentivado por imagens (IAVE, 2017a; 2017b; 2018b, 2019a), contudo, momentos de ilustração, a partir de textos, são também bastante influentes. (IAVE, 2016b, 2016c; 2018a; 2019b; 2020b; 2020c). Por isso, não devem ser entendidos como gatilhos de uma visibilidade física menor, uma vez que são bastante descritivos, ou não? Consequentemente, os critérios irão averiguar se a imagem criada pelo aluno constitui os elementos aludidos em texto:

“Mas já o preceptor o conduzia pela mão através das câmaras e recâmaras dos seus vastos aposentos particulares. No quarto do Espelho, fechou de novo a porta. Levando-o diante do cristal, disse-lhe:

– Vê-te!

[...]

Quando acabou por esgarçar o turbante com os dedos brutais como garras, o próprio abalo de todo o seu ser fez empinarem-se-lhe as pobres orelhas no geral tão contrafeitas. E peludas, compridas, aguçadas se lhe arrebitaram elas de entre os louros cabelos anelados, formando um ângulo agudo cujo vértice mais ou menos cairia na ponta do belo nariz grego: peludas, compridas, aguçadas, cartilagíneas – tal-qualmente as do bom animal nosso amigo que todos injuriamos.” (IAVE, 2016b, p. 3)

Com base no texto retirado do exame de 2016 da 1º fase, considera-se os seguintes critérios avaliativos, tendo em conta que os critérios levantados tratam a cotação total, caso o aluno respeite todos os elementos indicativos do texto de José Régio “O príncipezinho com orelhas de burro”.

“Representa o príncipe com orelhas de burro. Representa a personagem de acordo com a ação descrita no texto. O ambiente representado é o descrito no texto” (IAVE, 2016a, p. 6)

“Evidencia capacidade de síntese na transformação gráfica e invenção que aplica na criação da personagem e do ambiente. Representa a ação de forma dinâmica. Inclui elementos de valorização gráfica.” (IAVE, 2016a, p. 7)

Podemos, deste modo, aferir que, em certa medida, alguns dos elementos para a ilustração entram no campo da subjetividade, contrapondo-se dois valores, aquilo que se entende por invenção, com a necessidade de representar toda a personagem e ambiente descrito. Este último, aparece no texto em dois episódios: o primeiro descreve o movimento do príncipezinho, até aos seus aposentos e o segundo trata a ação do príncipezinho ao olhar-se ao espelho, momento que não é necessariamente dinâmico. Este dinamismo depende da subjetividade do aluno e que, no entanto, se não for dado a entender no desenho, o aluno não terá cotação total. Assim, Fernando González Rey, citando Vygotsky, relembra a importância e a complexidade que se atinge na questão da palavra:

“Paulhan afirma que o sentido da palavra é complexo, fluido e está em mudança permanente. De alguma maneira ele é único para cada consciência e para uma consciência individual em circunstâncias diferentes. Nesse aspecto, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra adquire sentido numa frase. A frase em si mesma adquire sentido porém no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro no contexto dos trabalhos escolhidos do autor. Finalmente, o sentido da palavra é determinado por tudo o que na consciência está relacionado com aquilo expresso na palavra.” (Rey, 2007, p. 156)

Desta forma, não posso deixar de chamar a atenção de como na presença de um texto descritivo ainda se infligem subjetividades e ambiguidades, tanto sobre a perspectiva de como o aluno interpreta esses elementos, necessários ou não, como também nas imagens visuais que este cria. Não posso deixar de questionar em que medida o aluno não será mais implicado, como um reprodutor de que como um indivíduo capaz de fazer novas interpretações e por isso proporcionar as suas imagens.

Com base na leitura dos três exercícios, uma proposição é recorrente ao longo do exame: qualquer subjetividade ou ambiguidade é evitada, mesmo que por vezes esta se inflija. Consequentemente, o exame não procura as ideias e as próprias formas representacionais do aluno, mas sim se este é capaz de reproduzir a aprendizagem que recai no essencialismo da perspectiva e da cópia. Não falamos a partir de ideias conceptuais que o aluno tenha ou possa desenvolver mas sobre aquelas que já existem e são consideradas necessárias.

Assim, é necessário contrapor, tal como Helena Elias e Maria Vasconcelos, ao citarem Dexter, lembram que, uma das funcionalidades que considerou atualmente o médium do desenho, como um dos meios principais dos artistas, foi pelo facto deste permanecer durante tanto tempo afastado dos olhos do grande público e separado da obra de arte, contribuindo, conceptualmente, pela sua: “espontaneidade, vitalidade como elemento central da criação, instrumento de pensamento e ideias em vez de representação do real e as suas características potenciadoras da experimentação.” (Elias & Vasconcelos, 2009)

Desconsiderar esta situação do desenho é negar a sua atualidade no mundo de hoje. Ao acionar-se um desenho que visa mais do que uma acomodação de conhecimento e procura dilatação deste é trabalhar para a incerteza de um futuro.

É pelo comportamento antisséptico que se assiste no desenho a qual questiono se podemos sequer chamar de desenho aquilo que aprendemos no espaço escola, quando este se castra no seu *verbo* (Bismarck, 2013) e consequentemente se assiste de filtros de discursos psicopedagógicos (Martins, 2014)?

Desta forma, não posso deixar de dimensionar o desenho no espaço escola como um simulacro, pois o seu dogma não se atinge da sua essência, mas sim de um conjunto de diretrizes e saberes hierquizados e moldados a uma socialização do sujeito:

“The standard classroom socializes students to be passive; to be directed by others; to take seriously the rewards and punishments of authorities; to pretend to care about things that they don’t care about;” (Levine, 2018, p. 96)

7 Reflexões sobre o desenho a partir do bidimensional

“Trata-se, sobretudo, de perceber que a Arte «não é uma mera técnica da reprodução das aparências (...) como uma espécie de precursora da fotografia de documentação». (Ostrower, 1998).” (Marques, 2011, p. 72)

A reflexão que pretendo compor neste ponto atesta como o uso exponencial da imagem bidimensional sobre desenho pode desvalorizar certas dimensões deste. Importa atender que a seguinte reflexão será realizada sobre as formas e os contornos em que a imagem foi movida e trabalhada dentro do espaço de sala de aula. Desta forma, relembro que a presença da imagem, canalizada pelo exame, era trabalhada sobretudo com a finalidade da cópia. As imagens que eram selecionadas para a abordagem ao desenho eram fotografias de obras ou de um determinado objeto, ou, ainda, de um espaço que o aluno deveria registrar.

O desenho ao ser ativado por uma imagem faz que este inicie a sua trajetória pela canalização de um visível. Conseqüentemente, a significação do desenho é convocada por um corpo bidimensional que, ao encarnar por esta dimensão, desvaloriza a ferramenta da imaginação como ponto de partida. A imagem fotográfica é coagida para o desenho de forma subtrativa, quero com isto explicar que esta ferramenta vem validar e desvalidar imagens que não se aproximem da sua linguagem. Podemos assim, distinguir duas imagens: a “imagem da imaginação” e a “imagem que procura representar a realidade física”.

“O autor deixava de estar dependente da imaginação para representar a realidade física” (Valéry, 2013, p. 209)

Serve, deste modo, o texto, “O centenário da Fotografia”, de Paul Valéry, a discussão sobre como a própria fotografia acaba por redefinir a dimensão do realismo. A sua ação expõe a relação dos objetos, fixa o seu tempo e atividade. Por esse motivo, pode verificar-se erros de observação em desenhos, pinturas, etc. Perde-se assim as formas visuais imaginárias de um certo movimento, que acabam corrigidas pela instrução da fotografia. (Valéry, 2013) Atendendo a este ponto de vista, a imagem fotográfica invoca um papel significativo na aquisição do desenho, não só pela sua ação de simplificação de leitura de uma dada realidade, como na própria fixação desta. O tempo de leitura, que ela oferece, expande-se sobre o movimento do mundo e do corpo que observa, nada mais é

fugaz na fixação do desenho. A sua existência no mundo de hoje permite que esta se transporte pelos mais variados suportes.

“A fotografia habitou os olhos a esperar aquilo que devem ver e instruiu-os a não ver o que não existe” (Valéry, 2013, p. 210)

A proposta fotográfica e, conseqüentemente, a recorrência à imagem bidimensional, fixa uma nova relação que revê todos os valores do conhecimento visual, a distinção entre a ficção e a representação da realidade. Desta maneira, podemos aferir que a fotografia influencia as formas em que se começam a propor as dimensões visuais. Se por um lado Wiliam M. Invis discute a fotografia como uma forma influente no modo de ver das pessoas, por outro salienta as reproduções fotográficas de obras como formas libertadoras de perspectivas acadêmicas e tradicionais. (Wiliam M. Invis, 2013)

“A noção primitiva da eficácia das imagens pressupõe que estas possuam qualidades dos objetos reais, mas a nossa inclinação vai no sentido de atribuir aos objetos reais as qualidades de uma imagem” (Sontag, 2013, p. 337)

A reflexão de Susan Sontag serve o propósito de debater sobre como o entendimento de um objeto se vitaliza na sua reprodução e imitação, na ideia de como uma imagem possuidora de uma maior realidade física fala mais sobre o objeto, ou do assunto em causa, de que um desenho que procure articular do mesmo assunto por outras formas. Esta ideia é primitiva, como Sontag afirma e Paul Klee, citado por Otília Beatriz Fiori Arantes, relembra que: “a arte não reproduz o visível, ela torna visível” (SC),²⁵ (Arantes, 2018, p. 23)

Contudo, neste caso, o espaço de desenho, contemplado pela reprodução de imagens, coopera na mesma perspectiva que Sontag fala, a de perspectivar o conhecimento visual pela reprodução e não pela dilatação de outros conhecimentos subsequentes ao assunto em causa. Desproveem-se a espécime imaginária e empírica, ou “estado gasoso” do pensamento (Bismarck, 2013), como portadores de dimensões reais do objeto. Conseqüentemente, o desenho, regido por imagens, pressupõe que este se fixe por um realismo, independentemente dos momentos de abstração que se possam encontrar na imagem.

²⁵ “Philosophie da la création “(texto organizado e traduzido por Gonthier a partir de notas de P. Klee)“Schöpferische Konfession” – SC; “ (Arantes, 2018, p. 23)

A leitura que a imagem disponibiliza encontra-se simplificada, proposta por um ponto de vista já pré-definido. Assim, o resultado do desenho já não implica que o aluno se movimente para observar, nem a reflexão sobre como certos momentos e acontecimentos capturados na imagem acontecem, ou quais os caminhos que pode desenvolver para falar sobre a mesma causa. Deste jeito, o objetivo final é a reprodução, e, conseqüentemente, a sua aplicação não traduz necessariamente a compreensão ou a reflexão do que a imagem trata. Tal como em estágio, no acompanhamento dos alunos, pude encontrar dificuldades na aplicação da perspectiva no desenho de observação.

Importa entender que, se a imagem se implicar de discussões e de experimentos, poder-se-á efetivar a compreensão destes encontros. Por isso, apesar de argumentar como a imagem opera e canaliza um estado do desenho, que se rege por um visível, importa atender que a imagem é uma fragilidade. Quero com isto explicar que ela, além de violentar, também é violentada. A sua substância disponibiliza o seu manuseamento e deslocamento e, por isso, quando manejada a sua ação não deve ser vista como neutra.

Contudo, apesar das formas em que a imagem pode ser usada, a sua experiência deve fazer parte do ensino e em desenho. O questionamento do seu uso, aqui escrito, ativou várias leituras de forma a discutir as problemáticas em que a imagem estava sublocada, tentando, por isso, refletir como a sua espécie copista prepoém um estado no desenho. A imagem implicada em estágio, desproveu-se de contextualizações e de discussões. Sendo assim, torna-se necessário questionar até que ponto esta situação não é controversa, quando se naturaliza a prática de apropriação sem conversa?

O desenho é assim gerado pela expectativa da imagem, pela busca de um desenho que emerge de um visível e que deve reproduzir esse “estado sólido” (Bismarck, 2013, p. 33). Descarece a própria reflexão, as “coisas sem corpo...e que, portanto, não puderam ser transmitidas com exatidão” (Valéry, 2013, p. 213), as interpretações e imaginação do aluno como ponto de partida.

As imagens, que são trazidas para o espaço de aula, governam por isso uma imagética do desenho e conseqüentemente uma expectativa deste. E como tal “hoje é difícil pensar sem ter que “orientar-se na imagem” (Didi-Huberman G. , 2012, p. 209). Assim sendo, o visível encarna um grande fator na proporção do desenho e na mediação deste.

“As imagens passam a ser utilizadas sempre numa mão de via dupla para encobrir realidades e alienar vontades e desejos, divulgar manifestações ou despertar consciências.” (Tavares, 2015, p. 2)

As imagens devem ser percebidas como formas de poder, sendo que podemos propor o mundo de hoje como um lugar composto por estas. Conseqüentemente, tal como adverte Rubens Tavares, apesar de usarmos e interagirmos com as imagens no nosso cotidiano, persiste um analfabetismo visual perante a leitura mesmas. (Tavares, 2015, p. s.p) A imagem em desenho se abruta da mesma incapacidade, o seu uso não implica necessariamente a compreensão desta. Quando a sua usufruição se diagnostica à vigilância da cópia e na projeção do desenho como um produto final, a imagem passa a compor um desfecho justificado para um fim. Desta maneira, o valor de conhecimento da imagem é regido pela translação e não pela discussão dos vários elementos que compõem esta, sendo estes traçados como situações menores ou passivas no que refere à significação do desenho que é empreendido.

A disponibilidade da imagem em desenho significa também uma relação que visa o produto final e não as multiplicidades de caminhos que o desenho desenvolve no encontro com os vários elementos visuais. Atrevo-me, assim, a discutir como o espaço de desenho aparece condenado ao visível, à matéria, à realidade e à imagem. Suprime-se qualquer coisa de reflexivo e de abstrato do aluno, que não se encaminha pela linguagem objetiva. A individualidade do aluno deve ser coletiva, quero com isto explicar que, os desenhos que este traça, devem conter uma leitura que é acessível e, por isso, objetiva. Traça-se, assim, uma predisposição do desenho que busca a homogeneização e em que se cristaliza a noção da comunicação, como se esta tivesse de ser concordante ou lida por uma só forma.

Questiono até que ponto a sua movimentação não determina um anseio pelo desenho realista? Tal como Susan Sontag relembra “os conceitos de imagem e de realidade são complementares” (Sontag, 2013, p. 338), e, como tal, existe uma relação de simbiose que influencia mutuamente cada uma. Desta forma, podemos, então, refletir que o desenho procura também imitar este processo entre a imagem e a realidade.

Mesmo que a imagem proponha uma formulação abstrata, a atitude experimental e processual do desenho imprime a sua concretização pelo apoio da sua resolução num autor e não, geralmente, a partir de uma reflexão própria. Suspeito, assim, que em certa medida o desenvolvimento de um desenho, que parte das próprias reflexões do aluno, se

possa colocar como uma ansiedade devido às formas em que o aluno foi tendenciado a procurar e a experimentar o desenho. Por consequência, a formulação de desenhos a partir do próprio aluno instaura-se em muitos momentos como um processo caótico e desconfortável porque a visão do desenho é percebida pela resolução da imagem fotográfica. Deste modo, as imagens introduzidas acabam também por disseminar uma expectativa do desenho, além de que, com o acesso facilitado às imagens e ao ato de fotografar, se possa conduzir ainda mais a uma maior afiliação com um desenho predeterminado por um bidimensional.

O desenho efetuado pelo aluno, transpondo-se também como uma imagem, relacionou-se com uma outra circunstância, a ideia de que a imagem serve o testemunho de uma aprendizagem. Serve, assim, Didi-Huberman a seguinte reflexão: “Nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem na dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade” (Didi-Huberman G. , 2012, p. 209)

A minha visão da imagem no ensino não deve ser intencionada como pessimista, ou negativa na sua prática, pelo contrário, a imagem tem um papel importante no exercício e conhecimento das Artes Visuais, tal como Teresa Torres Eça salienta, reconhecendo paralelamente o problema a que a imagem está submetida:

“seria bem mais simples usar dados, mas o problema é que existem fenómenos que tem mesmo que ser estudados recorrendo a imagens...o ensino das artes visuais, por exemplo é um desses fenómenos. Como queremos compreendê-lo se não nos debruçarmos sobre as imagens produzidas no seu contexto?” (Eça, 2013, p. 77)

Atendendo ao facto das imagens serem bastante significativas, o seguinte ponto debruça-se sobre como a abordagem a esta é necessária e potenciadora de novos caminhos e situações.

Eça começa, por isso, por discutir no seu texto, “Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação”, que a análise da imagem deve ter em conta os vários pontos de vista, “*hermenêutico, semiótico, formal e crítico.*” (Eça, 2013, p. 77), explicando que quantas mais informações e leituras forem disponibilizadas mais rica será o processo de análise. Discute que, como produtora de imagens, estas não surgem do nada, e que as imagens que criamos procuram se relacionar com outros textos culturais.

No entanto, sobre este ponto, discordo que a imagem surja sempre de alguma coisa intencional. Muitas vezes, introduzindo a minha própria prática artística como argumento na discussão é no acaso, no acidente, que conseqüentemente o pensamento tende a encontrar uma matéria ou um assunto de interesse a ser discutido, e por isso, não vejo que toda a minha produção de imagens tenha sido sempre intencional. Reconheço, assim, o acaso como também criador, mas não na obrigatoriedade de uma intenção.

Apesar deste contraponto, Eça fala-nos da situação dos leitores de imagens e dos expectadores como sendo os próprios recriadores destas, uma vez que estes leem com base na sua própria visualidade, interesses e conhecimentos. Relembrando, desta forma, sobre este discurso, o livro “Ways of Seeing” de John Berger: “The way we see things is affected by what we know or what we believe” (Berger J. , 2008, p. 8)

Tendo em conta esta posição, Eça propõe a imagem como uma metáfora visual, que, por isso, não devem ser lidas como verdades, mas com um lugar de possíveis interpretações e narrativas. Sublinha, lembrando Didi-huberman, o espaço da imagem como um lugar de confrontos.

Desta forma, aferindo a imagem como um espaço de possibilidades de leituras, aludo para que a disciplina de desenho seja portadora da mesma perspetiva. Um lugar, que, canalizado por imagens, se responsabilize pela desconstrução destas e conduza a análises. Ativando, então, uma pedagogia, onde o próprio aluno é signficante na sua aprendizagem de desenho, podendo discutir não só as possibilidades assentes nesta ferramenta como quais as que são do seu interesse. Deixando de retratar o aluno de “*paciente*”, para um “*agente*” na sua aprendizagem (Rogers, 1972).

Usufruindo, assim, da experiência e do programa “*auto-dirigido*” de Shiel mencionado no livro de Rogers, “*Liberdade para Aprender*”, importa neste experimento apreender, que apesar do seu sucesso na criação de uma aprendizagem dotada de significado, onde o aluno a constrói, o seu resultado não deverá ser proposto como um método, porque tal como a própria relata e seguidamente Rogers conclui:

"Alguns outros professores tentaram realizar a minha ideia - e falharam..."
Proporcionar auto-direção e liberdade aos alunos pode redundar em insucesso total se se considera simplesmente como um novo "método". (Rogers, 1972, p. 23)

Esta visão conduz, por isso, a um paralelismo com o trabalho de Aby-Warburg, tanto pela perspectiva da abordagem à imagem como o *anti-metedo* empreendido na sua biblioteca e na geração do *Atlas de Mnemosyne*.

Perante esta situação, pareceu-me importante interligar a ideia do *anti-metedo* de Warburg à experiência do ensino, no sentido de sublinhar a importância de flexibilizar, adaptar, introduzir, riscar e de aceitar que cada turma, geração, aluno gera novas situações e desafios.

7.1 A imagem como meio de governo dos sujeitos

Considerando as reflexões acima apresentadas, fará sentido correlacionar a imagem como um meio em que os seus usos na escola auxiliam os mecanismos do governo. Assim, recorrendo à gramática da imagem, a escola usufrui desta como um mecanismo influente nas operacionalizações do conhecimento (elegido como importante), mas também, naquilo que assiste no controlo do sujeito e na criação de estados passivos.

A imagem não fala (Joly, 2015), contudo não significa que os usos que lhe são dados não possam criar estados de “manipulação inconsciente”. Assim: “submergindo-nos em imagens secretamente codificadas e aproveitando-se da nossa ingenuidade” (Joly, 2015, p. 10). Martine Joly alude como esta passividade poderia ser desconstruída e percebida, caso as leituras constituíssem e compreendessem as convenções históricas, culturais e sociais interiorizadas.

“A multiplicação das imagens graças ao digital, assim como a facilidade da sua transmissão, junta-se a teoria do panoptismo como se ver equivalesse a compreender, a saber e a controlar... Mas a característica da imagem é, pelo contrário, a de «ser vista sem ver»” (Joly, 2015, p. 147)

É neste sentido que a autora relembra que o poder não pertence à imagem, mas sim ao espectador que observa e, conseqüentemente, atribui a esta uma visualidade. Desta forma, porque é que a imagem funciona tão convenientemente na escola? Sendo a imagem usada em manuais escolares, exercícios, entre outros, torna-se importante ter em consideração que é a própria escola que prepara os futuros espectadores de imagens.

Desta forma, Donis A. Dondis alerta no seu livro, “*Sintaxe da Imagem Visual*”, como a própria escola vai ser reprodutora de um alfabetismo visual “irracional” e “depositário”.

Começa por relembrar-nos que a própria evolução da linguagem começou com imagens, até que chegou ao alfabeto²⁶. Denuncia, assim, que, por um lado, devido à separação da esfera do visual para as artes e que perante a limitação do “talento para o desenho”, maior parte da comunicação visual “foi deixada ao sabor da intuição e do acaso” (Dondis, 2003, p. 17) e que por isso a aprendizagem será exaltada pelo meio verbal:

“na verdade, essa é uma esfera em que o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência da aprendizagem da criança” (Dondis, 2003, p. 17)

Podemos, assim, pensar, que a imagem trata de uma linguagem visual que é colocada em segundo plano e sempre numa questão de auxílio à “forma escolar” (Canário, 2000). Por conseguinte, esta acaba por pactuar com a escola, porque a sua mensagem visual é destituída do seu valor de ambivalência e multiplicidade em função de um determinado conteúdo ou matéria. Dondis salienta como os próprios fins pedagógicos utilizam as imagens com critérios insuficientes e mal estruturados:

“Os alunos são bombardeados com recursos visuais ... Trata-se de apresentações que reforça sua experiência passiva de consumidores” (Dondis, 2003, p. 17)

É assente na ideia da imagem se tratar de uma linguagem visual, que se apresenta na escola como um recurso, que apenas se estuda, ou, que se salienta o seu estudo em Artes Visuais²⁷ que o efeito de “ser vista sem ver” (Joly, 2015) concilia-se na criação de futuros espectadores/alunos passivos e consumidores. Não ver a imagem como uma linguagem visual principal poderá ter a ver com mais duas situações: aquilo que a autora no seu livro menciona como a ideia, limitação e preconceito de se confundir que só as pessoas com “talento para o desenho” (Dondis, 2003, p. 16) ou no “caso de alunos especialmente interessados e talentosos” (Dondis, 2003, p. 17) é que se afetam pela necessidade de entender a imagem, ou, por outro lado, pela questão de que esta pode ter tantas variáveis na sua forma e constituição que não permite uma leitura sempre

²⁶ “ao qual, em *The Intelligent Eye*, R.L. Gregory se refere tao acertadamente como «a matemática do significado»”. (Dondis, 2003, p. 14)

enquadrada num sistema regulatório e fixo, até porque, como Dondis assinala reproduzindo a mesma ideia que John Berger, no livro “Ways of Seeing”: “o modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos. o processo é, afinal, muito individual para cada um de nós.” (Dondis, 2003, p. 19)

8 Desenvolvimento da didática para a disciplina de Desenho A no 12.º ano

As imagens anteriormente refletidas surgiram como gatilhos para o desenvolvimento da didática. Apesar de o início do desenvolvimento desta se ter iniciado em novembro, num estado precoce do estágio, a sintomatologia do exame e do uso do estudo da imagem através dos valores da cópia e da ampliação no desenho, eram conceitos que já se identificavam. O desenvolvimento da proposta de aula teve em consideração os vários momentos de conversa com a professora cooperante, de forma a negociar as possibilidades desta aula, uma vez que é apelado para que se considere o fator de se tratar de uma turma finalista. Como a temática do exame deste ano era o “Corpo e o objeto” (IAVE, 2021, p. 1), fui desafiada a abordar, pela professora cooperante, a figura humana. A discussão da proposta foi traçada por vários diálogos, onde se visou a negociação da atividade. Várias abordagens possíveis ao tema serão discutidas, mas será sinalizado pela professora cooperante, em específico uma das propostas trazidas. O seu argumento visava uma das atividades como eficiente e importante face à sua aproximação com o 3.º exercício do exame de 2014 da 2.ª fase.

As outras possíveis dinâmicas apresentadas serão discriminadas como: problemáticas na sua resolução. Isto significa, que as dinâmicas apresentadas foram excluídas devido ao facto de a sua formulação acabar por comprometer ou confrontar diretamente as próprias práticas, rotinas e objetivos da professora cooperante e, por esse motivo, foi importante solucionar um exercício que negociasse com os valores que esta empreendia como necessários para os seus alunos, tais como: o “exame”, a “figura humana”, “orientação no exercício”, “evitar o pânico à folha em branco”, “o uso dos mesmos meios atuantes e suportes”. Apesar dos princípios sublinhados como objetivos guias na formulação do exercício, em nada impediu na construção da didática uma reformulação crítica e reflexiva, que, por uma forma mais subtil (exatamente por pegar nos interesses da docente), igualmente confrontasse a dimensão e os conceitos de desenho.

O exame de desenho serviu, então, como uma das bases de orientação, no intuito de repensar um dos seus exercícios de forma crítica. Desta forma, houve dois momentos

que se importaram no desenvolvimento da didática, a figura humana e o desenho “como verbo” (Bismarck, 2001).

Os seguintes subtópicos, nomeadamente a “Prova 706 de Desenho A da 2ª fase de 2014”, a “Figura humana - O desenho como um prolongamento de convenções” e o “Atlas de Mnemósine e as imagens”, tratam um conjunto de lentes e reflexões que se implicaram na preparação da didática “o corpo singular”. Consequentemente, só no fim destas reflexões e leituras trazidas, prosseguirei à contextualização da didática.

8.1 Prova 706 de Desenho A da 2.ª fase de 2014

A introdução deste subtópico tem por objetivo de usufruir do gatilho impulsionado pela professora cooperante, na discussão da didática, com o objetivo de conduzir o leitor a um olhar mais aprofundado do exame. Esta leitura terá o propósito de questionar as formas em que o terceiro exercício foi pensado, usufruindo paralelamente deste para repensar a sua forma e, consequentemente, trabalhar o “transbordo de possibilidades” (Walker, 2017) que é o desenho.

O exame é uma forma de objetivação do desenho e o seu enunciado estrutura uma das múltiplas imagens em que este pode surgir. A estas indicações agregam-se, também, os critérios avaliativos que, de forma estática e minuciosa, avaliam se o conjunto de conceitos, considerados competências essenciais, foram apreendidos e inscritos de forma “correta”. A reformulação deste exercício, nomeadamente o terceiro, nasce como uma provocação ao estatuto do desenho do exame. Por conseguinte, considere pertinente levantar aspetos do 3º exercício de forma crítica e repensando as suas pertinências para o desenvolvimento da didática.

“Reproduza, na sua folha de prova, a cabeça representada na Figura 1. Complete a figura humana, representando o corpo inteiro, numa pose que considere adequada à expressão deste retrato. Tenha em atenção a anatomia e as proporções corretas do corpo humano. Aplique um tratamento cromático de contraste quente/frio que traduza a tridimensionalidade da figura humana e o contraste de luz/sombra sugerido pela imagem. Utilize uma técnica mista de pastel de óleo e lápis de cor. Ocupe de forma equilibrada o espaço livre da folha de prova.” (IAVE, 2014b, p. 3)



Figura 1 – Arpad Szenes, *Auto-retrato*, 1920, tinta da China sobre papel, 30 × 24 cm
Fundação Arpad Szenes-Vieira da Silva

Reproduza, na sua folha de prova, a cabeça representada na Figura 1.

Complete a figura humana, representando o corpo inteiro, numa pose que considere adequada à expressão deste retrato.

Tenha em atenção a anatomia e as proporções corretas do corpo humano.

Aplique um tratamento cromático de contraste quente/frio que traduza a tridimensionalidade da figura humana e o contraste de luz/sombra sugerido pela imagem.

Utilize uma técnica mista de pastel de óleo e lápis de cor.

Ocupe de forma equilibrada o espaço livre da folha de prova.

Figura 4 - 3º Exercício da Prova de Exame de Desenho A de 2014 2ª fase

Um dos traços do exame é a necessidade do seu exercício ser objetivo e deixar pouco espaço para subjetividades, uma vez que estas são de difícil medida. Porém, desligar a sua subjetividade emprega um estatuto mero-técnico do aluno. Desta forma, considerando o enunciado, podemos observar que o próprio texto objetiva o desenrolar do desenho, sendo que a única característica que induz a uma certa subjetividade é reduzida à posição da figura que o aluno pode escolher. Esta deverá ter em atenção a “a anatomia e as proporções corretas do corpo” e igualmente a escolha de duas cores que

mesmo assim devem tratar o contraste quente/frio. Importa referir que a imagem anexada (ver Fig.4) trata de um autorretrato a tinta-da-china de Arped Szenes e os critérios avaliativos exigem que haja uma “relação formal coerente com a expressão do retrato” (IAVE, 2014a , p. 7), ou seja, que de certa forma o resultado deva harmonizar com a expressão com que o autorretrato foi trabalhado.

Podemos observar que, para a realização deste exercício, o aluno deve copiar a imagem auxiliada no exame e registar “a figura humana de corpo inteiro.” (IAVE, 2014a , p. 6). O desenho é, assim, perçecionado pela capacidade técnica de resposta, sendo que o aluno é destituído de opinião ou dos próprios interesses técnicos face ao enunciado.

“Risca e pinta com segurança, fluidez e desenvoltura.” (IAVE, 2014a, p. 4)

Espera-se, assim, um desenho reprodutor e desligado do indivíduo que desenha, por isso, tal como foi citado, encontramos um desenho que exige uma resposta segura, fluida e desenvolta. Desmaterializa-se, então, a possibilidade do erro, do nervosismo e de todo o ruído que se possa constituir numa folha de desenho. O lugar do erro, que se constitui como uma característica mundana, é percebido aqui como desnecessário e inútil à solução final.

Sendo o desenho um lugar de encontro das ideias e conseqüentemente da falha, fará sentido não ter em conta esta dimensão? Desta forma, não posso deixar de questionar: qual seria a diferença entre uma máquina e um aluno ao desenhar? Despe-se do aluno, qualquer coisa da sua humanidade, da sua herança errática e da sua capacidade de discutir ideias.

O desenho, aqui produzido, não se importa das reflexões do aluno e, desta forma, usa a imagem para demonstrar a grafia que deve ser canalizada e o texto para que paralelamente descreva um conjunto de paços que este deve realizar. Assim sendo, o desenho deve ser, neste caso, figurativo e proporcional, realizando-se como um produto final e, por isso, desconsiderando qualquer estúdio prévio, análise efetuada ou caminho desenvolvido pelo aluno.

Todas estas circunstâncias que delimitam um espécime de desenho, estático e cativo, através de uma formulação já predisposta, levantaram problemática. Que tipo de desenho estamos aqui a medir? A quem este desenho está a servir, o aluno ou uma certa

tecnicidade que se advém do mundo do trabalho? Não será o desenho aqui desenvolvido marcado por uma condição de utilidade?

“Nesse contexto brutal, a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana.” (Ordine, 2014, p. 12)

Analisando o texto de Ordine, observamos que se trata de um grito à urgência do inútil, para que não se perca o espírito, todas as coisas difíceis de imaginar, a memória, a vida: “É melhor continuar a lutar pensando que os clássicos e a formação, que o cultivo do supérfluo e do que não produz lucro, podem nos ajudar, de qualquer modo, a resistir, a manter acesa a esperança, a vislumbrar aquele raio de luz que nos permita percorrer um caminho digno.” (Ordine, 2014, p. 27)

As artes, que são “perfeitamente inúteis” (Ordine, 2014, p. 20), não devem dispor desta condição e como tal o desenho também não.

Desta forma, tornou-se importante o facto de a didática desenvolvida produzir um enunciado que não delimitasse um tipo de desenho, mas sim habilitasse a legitimação deste e, por sua vez, a reflexão e experimentação.

“Qualquer implementação de uma estratégia eficaz de ensino de desenho implica sempre uma estruturação ou, pelo menos, uma apresentação ordenada de mecanismos de lançamento de questões... que acionam o próprio processo experimental da aprendizagem” (Cabau, 2012, p. 26)

As várias componentes técnicas, meios atuantes e superfícies deverão ser habilitadas como ferramentas a serem questionadas e exploradas em função das ideias do aluno. Consequentemente, a imagem não deve ser proposta como um limite em si, mas como um estímulo. Os interesses, opiniões e visões deverão constituir e refletir a função do desenho face à temática do exercício, colocando o aluno como agente do desenho, questionador e crítico. Deve-se, então, habilitar o desenho processual que oferece espaço para o encontro com o erro, a rasura, (...), os verbos, que Mário Bismark nos menciona e já citado anteriormente. Paralelamente a um espaço de exploração, responsabiliza-se e

questiona-se o aluno sobre as situações desencadeadas, constituindo pontos de situação durante o desenvolvimento do trabalho, pessoalmente e com toda a turma, de forma a instigar reflexões e pontos de vista.

8.1.1 Figura humana - O desenho como um prolongamento de convenções

“Que corpos desenhar?”

O enquadramento desta pergunta nasceu da leitura de vários enunciados de exame sobre exercícios da figura humana, onde várias vezes se objetiva um corpo com “proporções corretas” (IAVE, 2014b, p. 3), que deve ser desenhado como uma “figura humana de corpo inteiro” e que deve, ainda, ter em atenção a anatomia. Importa lembrar que não existem “anatomias corretas”. Contudo, o desenho tem sido um espaço de convenções e idealizações de medidas face aos corpos humanos, tal como, por exemplo, o próprio Henry Fuseli escreve, citado por Petherbridge:

“The body...consists of three main parts, which correspond with each other in the same proportion as the parts of the subordinate members among themselves: the head and body are in the same unison of measure with the thighs and legs, as the thighs with legs and feet or the upper part of the arm to the elbow and the hand. Thus the face is divided into three parts, or three times the length of the nose: never into four, as some have imagined” (Petherbridge, 2010, p. 251)

Até que ponto a interiorização de convenções do desenho não negligenciou um espaço inclusivo e detentor de corpos mais versáteis? O levantamento desta questão considerou o facto de a sociedade ser constituída por vários corpos que desobedecem aos padrões, tanto sobre um ponto de vista natural como artificial. Que sentido faria, então, ainda se perspetivar o desenho canónico, sendo este uma convenção e uma idealização de um corpo?

Considere o exame acima citado, prova 706 de 2014 2ª fase, que foi realizado na aula de desenho. Para o entendimento da problemática levantada por uma aluna, a forma final deste desenho encontra-se já corrigida face ao original (ver Figura 5.)



Figura 5 - Resposta de um discente ao exercício da Prova de exame de 2014 da 2ª fase

Esse desenho propunha antes um homem com seios. A pedido da professora, com base no argumento que anatomia do homem não tem seios, o discente teve de apagar e por isso “corrigir” o seu desenho. Afinal que conhecimento está aqui a ser mediado sobre o desenho e sobre a figura humana? Existe um corpo expectável? Não será um desenho de um corpo regido por outras anatomias também válido? Importa acrescentar que os critérios sobre este ponto de vista intervêm de forma ambígua e questionável:

“Reproduz a cabeça representada na Figura 1. Regista a figura humana de corpo inteiro. Respeita a anatomia e as proporções das diferentes partes do corpo.” (IAVE, 2014a, p. 6)

Repare que, apesar da imagem em anexo conter a legenda com o nome do autor, em nenhuma parte do enunciado se explicita a composição do corpo ausente. As únicas implicações, que podemos encontrar neste, clarificam que o aluno deve ter “em atenção a anatomia e as proporções corretas do corpo humano.”. Sobre o estatuto da palavra anatomia não existe “anatomias corretas” o que e por isso o enunciado não esclarece como sobre um desenho se pode invalidar um corpo de homem com seios. Contudo, perante a referência às “proporções corretas” pode-se fazer a leitura da aplicação do cânone face à composição da figura.

Face a esta questão, o tema da didática “a inclusão e a diferença” propôs uma discussão sobre a versatilidade de corpos que compõem a nossa sociedade, questionando as ferramentas aprendidas para conceber corpos e discutir as problemáticas face a outros diferentes. Serve, assim, a leitura de dois autores que guiaram, em particular esta discussão, José Bragança Miranda no livro “Corpo e Imagem”, constituindo uma visão mais crítica das várias instituições e perversões do corpo e Ann Millet-Gallant que perspectiva a leitura deste através das suas próprias condições físicas e, ainda, por obras e peças de arte.

8.2 Atlas de Mnemósine e as imagens

“o atlas faz explodir, logo à partida, os limites. Quebra as certezas autoproclamadas da ciência convicta das suas verdades, como da arte convicta dos seus critérios. Inventar, entre tudo isto, zonas intersticiais de exploração, intervalos heurísticos.” (Didi-Huberman, 2013, p. 13)

A geração de um atlas foi principiada por três circunstâncias: a figura humana, o desenho e o uso da imagem como uma das ferramentas principais na aprendizagem do desenho. Ver Fig. 6. Considerando estes gatilhos, foi pedido aos alunos para pesquisarem imagens tendo em conta o tema “desenhos da figura humana”. Desta forma, a constituição do atlas deve ser percecionada como algo que se sucedeu até à aplicação da didática, tratando-se, assim, de um exercício que foi crescendo e mutando de corpo com o tempo.



Figura 6 - "Atlas de desenhos de figura humana" iniciado em fevereiro pelos alunos para a discussão da didática que se sucedeu em março e abril.

Os diálogos desenvolvidos, na construção deste, foram encadeados pelas perspectivas dos alunos face às imagens que estes selecionavam como pertinentes e significantes, tanto sobre a figura desenhada como sobre a espécie de desenho. A constituição do atlas foi iniciada em fevereiro e finalizada em março, tendo o atlas sido construído através de vários momentos de conversas com os alunos. No âmbito destas conversas, várias lentes foram ativadas: Gillian Rose inicia o diálogo sobre a diferenciação entre visão e visualidade

“**Vision** is what the human eye is physiologically capable of seeing (although it must be noted that ideas about that capability have changed historically and will most likely continue to change: see Crary, 1992). **Visuality**, on the other hand, refers to way in which vision is constructed in various ways: ‘how we see, how we are able, allowed, or made to see, and how we see this seeing and the unseeing therein’ (Foster, 1988a: ix).” (Rose, 2001, p. 6)

A sua interpretação, elucidada como várias variáveis, alteram a leitura efetuada da imagem, percecionando, deste jeito, o questionamento do estatuto de verdade e testemunho desta. Torna-se, então, significante pensar a imagem como um meio que pode ser manipulado e que facilmente descentralizado do seu espaço e tempo podendo, deste modo, convocar assuntos que divergem do seu propósito. Desta forma, instiga-se um estado de dubiez, “o que que a imagem mostra?” e “o que que a imagem não mostra?”, pois que além de entender a imagem como um meio de mediações, compreende as multiplicidades de leituras que podem ser tecidas.

Admitindo, assim, a imagem como um meio que é deslocado para a constituição de um atlas no intuito de percecionar “desenhos da figura humana”, levantam-se, seguidamente, duas questões: de que forma é percecionado o desenho? e o corpo humano?

Desta maneira, a discussão do desenho será em grande medida desenvolvida ao longo do atlas, uma vez que as primeiras imagens trazidas tendem a procurar uma imagética mais realista, desfavorecendo o desenho esquivo ou outras grafias. Assim, várias conversas desenvolvidas procuram entender como a escolha destas imagens acontece.

Levantou-se a questão, por parte dos discentes, no que refere à situação de um desenho proporcionar uma leitura menos realista o que trouxe alguma ambiguidade face à temática e, desta forma, não responder ao que é pedido no exercício. Considerando esta observação, podemos refletir acerca da ressonância do erro perante o perfil do aluno, e

como este agiliza sempre uma resposta que procure corroborar um discurso enviesado pela dimensão do “correto”. Este constrangimento foi importante ao ser identificado, no sentido de discutir e de habilitar o encontro com o erro e a falha na geração de conhecimento, sobretudo na perspectiva da substância do desenho.

“o problema, para o artista absurdo, é adquirir esse saber-viver que ultrapassa o saber-fazer. Para terminar, o grande artista, a esta luz, é antes de tudo um grande criador de vida (entenda-se que viver aqui é um tanto experimentar como refletir). A obra encarna, pois, um drama intelectual. A obra absurda ilustra a renúncia do pensamento aos seus prestígios e à sua resignação a não ser mais do que a inteligência que transpõe em obra as aparências e cobre de imagens o que não tem razão. Se o mundo fosse claro, a arte não existiria” (Camus, 2013, p. 122)

Assim sendo, o absurdo importa sobre o pensamento, no sentido de validar e de estimular a experimentação, associando em paralelo a reflexão e o questionamento das situações desenvolvidas. Considera-se, então, sobre os desenhos que constituem o atlas, a procura do entendimento das dimensões técnicas e comunicativas que tratam a imagem, podendo o aluno, mais tarde, no desenvolvimento do seu próprio desenho, recorrer a este como uma ferramenta, tanto na perspectiva de acrescentar algo como na deslocação e reinterpretção de momentos que considerou importantes.

Contudo, perante a execução do Atlas, foi interessante perceber a própria forma como aluno gerenciava a tarefa de semanalmente pesquisar no mínimo 3 imagens. Se por um lado, havia alunos que imediatamente reagiam à proposta procurando encontrar imagens que trouxessem particularidades e novos pontos na discussão, por outro houve alunos que se aproveitaram do acesso rápido à imagem para apenas a procurar, quando questionados ou lembrados nas pequenas conversas, que só aconteciam quando a professora cooperante despendia um bocado do final da aula.

A origem da criação deste Atlas não tinha como objetivo impor-se como um exercício obrigatório. A sua informalidade como exercício deu-se por duas condições: não sobrecarregar o aluno face aos outros trabalhos, nem pôr em causa as rotinas ou atividades que a professora cooperante entendia como essenciais ou mais importantes. Servia, também, e sobretudo para compreender a forma em que a imagem era percebida pelo aluno e como o próprio a entendia e a usava.

9 O exercício da didática – “o corpo singular”



Figura 8 - Projeção do “Atlas desenhos de figura humana” desenvolvido pelos alunos até às aulas da didática: 28 de março e 5 de abril de 2021.



Figura 7 - Livros disponíveis para consulta durante a didática na primeira aula: “Thinking is form: the drawings of Joseph Beuys/ Ann Temkin e Bernice Rose” de Ann Temkin e “Corpo e Imagem” de José Miranda

O exercício da didática iniciou a sua causa a partir da construção do atlas que foi sendo produzido e discutido ao longo do tempo, até a aula de março e abril. Posto isto, através da projeção do atlas, procurou-se entender as formas em que o próprio corpo era inscrito e quais as condições em que o desenho era proposto e entendido como válido. Ver fig.8.

Deste modo, a primeira aula, realizada a 28 de março, acendeu a atividade pelo paradigma do corpo e foi, por isso, visualizado um pequeno excerto de um filme, “The Freaks” de Tod Browning. O recurso a esta ferramenta e ao confronto com imagens de indivíduos com corpos versáteis fez com que a turma de forma natural, iniciasse uma discussão que procurava atender não só às formas como certos corpos e pessoas são representadas e vistas na sociedade, mas também à marginalidade e aos tabus que existem e que ainda hoje perduram.

De referir, ainda, a existência de um mote de um corpo que influencia as formas em que o mundo é construído, tanto pela sua arquitetura como pelos seus objetos. No entanto, quando as diferenças físicas são consideradas, estas tendem a ser um exercício de adaptação a uma maioria e quase nunca o contrário.

“prosegue Canguilhem: ‘o organismo foi explicado quase sempre com base numa ideia pré-concebida da estrutura e do funcionamento da máquina, mas só muito raramente se utilizou a estrutura e a função do organismo para tornar compreensível a construção da máquina’” (Miranda, 2017, p. 107)

Neste sentido, entendeu-se que, para se compreender o conceito da figura humana, foi importante ter como referência a própria história, de maneira a apreender como a própria instituição da figura foi fixada e construída culturalmente e socialmente. José Miranda e Maria Kruse referem-se ao corpo como uma invenção e em que “somos culturalmente treinados para percebê-lo, de maneira organizada, de determinados ângulos e usando certas lentes.” (Kruse, 2004, p. 79)

Perante estes dois autores, um conceito tornou-se comum, o facto de que o corpo é uma invenção e conseqüentemente está correlacionado com a dimensão do poder e, por isso, envolvido e absorvido em práticas sociais e culturais. Sobre a perspectiva da anatomia, Kruse salienta que, como no próprio estudo, numa tentativa de classificação das suas várias partes e formas, se acaba por incluir e excluir situações. A idealização desta prática teria como capacidade de criar um arquivo extensivo que pudesse conter todas as classificações dos corpos. Assim, citando Laquer, relembramos que:

“Mas não há obviamente um olho, um músculo ou um esqueleto estabelecido; portanto, qualquer representação que faça essa reivindicação o faz com base em certas noções específicas do que é ideal em termos culturais e históricos, o que melhor ilustra a natureza verdadeira do objeto em questão” (Kruse, 2004, p. 82)

Posto isto, é importante ter em consideração que os estudos de anatomia, ao representarem um corpo, baseiam a sua leitura num indivíduo e que pelo menos até ao século XVIII os estudos só abordavam o sexo masculino, uma vez que a mulher não possuía o mesmo “calor vital” (Kruse, 2004). Conseqüentemente, existe aqui um conjunto de linhas que resultam no levantamento de leituras baseadas em ideais culturais e históricos.

Enquanto Kruse raciocina a invenção do corpo a partir da sua própria prática de enfermagem e anatomia, Miranda, que simultaneamente concorda na “invenção do corpo”, propõe a sua perspectiva pelas imagens. Desta forma, assinala no seu livro, “Corpo e Imagem”, como as próprias imagens de carne e de figuras vieram organizar-se e acima de tudo hierquizar-se (Miranda, 2017). Por conseguinte, alega que:

“Não é aceitável, portanto, falar de um corpo “natural”. É a cultura que cria a ideia de natural e do artificial, e para isso precisa de inventar o corpo, como dizíamos. De inventá-lo mas também de impô-lo” (Miranda, 2017, p. 120)

Assinala, também, que é através da mediação de figuras que se cria corpos obedientes e que, por isso, o corpo tende a constituir a imagem da máquina.

De referir, ainda, que é na interseção da ideia do “corpo como invenção” e no desenho de corpos como imagens que organizam, incluem e excluem, aludindiu-se à consciência da significação da fixação de um corpo.



Figura 10 - Discente a desenvolver reflexões e desenhos durante a aula da didática



Figura 9 - Didática, ponto de situação, reunião de trabalhos para discussão das ideias.

Em vista disso, o exercício da didática consistiu na entrega de imagens de indivíduos, na qual em anexo se encontrava um pequeno texto que descrevia o corpo ausente, identificando simultaneamente o sujeito que era representado, ver Figura.10. O aluno

deveria selecionar uma imagem ou mais, no intuito de usar o desenho de forma a considerar as seguintes perguntas: *O que significa desenhar alguém? Quem é este alguém? Como é que desenho um corpo ausente? Quais são as propriedades que o desenho me oferece para poder comunicar as minhas inquietações perante este individuo?* Neste primeiro momento, a matriz de aula colocou a tónica do trabalho do aluno na exploração, reflexão e estudo do corpo humano pela sua versatilidade

Paralelamente foi auxiliado um enunciado sugestivo com o intuito de orientar possíveis situações de desenho, uma vez que o processo do desenho a partir de uma reflexão não era um exercício comum. O desenho, dentro da sala de aula, era projetado e entendido pelo domínio técnico desvalorizando ou pondo em segundo plano o campo das ideias. Posto isto, foi importante que ambas as dimensões fossem valorizadas com equidade, uma vez que a formulação do desenho, perante cada aluno, pode surgir de situações diferentes. Pode, assim, entender-se que, numa das formas de legitimar todo o desenho, também se procura solucionar os critérios como flexíveis e mutáveis perante as condições que cada desenho importe como importantes: “uma pedagogia assente em preceitos prescritivos construídos a partir do exterior do trabalho autoral deixa de fazer, para uma formulação contemporânea, qualquer sentido.” (Cabau, 2012, p. 98)

Neste sentido, os critérios que formulam o desenho são assentes numa discussão individual para com cada aluno, na medida em que proporciona um desenho que reflete as dimensões e preocupações que este entende como significantes. Contudo, um ponto que acaba por ser comum a todos os trabalhos é o da reflexão, que não é só medida naquilo que se possa categorizar como “válida”, mas também na dimensão do processo que acaba por assentar na ideia de percurso.

Considerando estas várias situações, o desenho surgiu como um meio de reflexão e experimentação, onde se desdobraram tentativas de cartografia de corpos ausentes e invisíveis. O desenho comporta-se, aqui, como base de estudo destes novos corpos, muitas vezes desproporcionais e resistentes a cânones que desafiam a capacidade de adaptar as ferramentas e repensar o novo estudo da figura humana. Mais do que um desenho como um produto final, salienta-se a capacidade de o aluno ser capaz através de uma imagem de reinterpretar esta figura. O processo experimental é fundamental para descoberta:

“o desenho surge então como um instrumento de ação sobre a esfera subjetiva das ideias, evidenciando ao autor a expressão do sinal possível das

formas em elaboração, ou seja, implementando as capacidades pessoais que tornam possível ver melhor aquilo que, à altura, pertencia ainda ao imaginário.” (Cabau, 2012, p. 37)

Perante alguns desenhos, averiguou-se como a canalização de ideias pré-concebidas e a interiorização do cânon influenciaram os caminhos em que se traçaram corpos, acabando por também ser possível visualizar o que a autora Ann Millet-Gallant explica no seu livro “The Disable Body in Contemporary Art”:

“in other words the image of woman represents the desires of subjectivity of those who produce it rather than expressing anything about the identity of the body on display” (Millet-Gallant, 2010, p. 28)

Ainda que o aluno estivesse diante da figura, a representação acaba, inevitavelmente, por também fixar as suas próprias subjetividades, ideias e visualidades, questões que pertencem mais ao sujeito que desenha do que ao corpo que é representado.²⁸

Neste sentido, torna-se importante esclarecer que todo o aluno está exposto a uma fotografia, a uma aparência fragmentada. Relembrando Gillian Rose, para raciocinar a imagem é preciso lembrar que esta não fala e que ela está exposta a um conjunto de visualidades que podem modificar a sua interpretação (Rose, 2001). Esta tentativa da cartografia do corpo acusa-se absurda perante a falta de informação e perante as visualidades com que o aluno já transporta em si, mais a substancialidade e a imaterialidade da falta de clareza sobre a figura. O aluno é, por isso, submerso num conjunto de problemas, como desenhar um corpo que não vê e o que significa desenhar alguém? Podemos, desta forma, refletir que o objetivo do desenho não trata especificamente a representação dos corpos dos indivíduos propostos, mas torna-se vital naquilo que significa pensar um corpo diferente.

A imaginação assume, então, o papel de guia. Assim, alguns alunos gesticularam as suas ideias sobre esta temática pelas tentativas de fixação de imagens a que associaram, acabando mesmo por terem tantas ideias que foi necessário redirecionar e selecionar possíveis momentos de ruído no desenho e possíveis situações a serem desenvolvidas. Acrescentou-se, também, sobre estes múltiplos caminhos traçados, alguns momentos

²⁸ Posteriormente, no ponto “Alguns trabalhos e Reflexões desenvolvidas por aluno” poderemos assistir a esta ideia, por exemplo, no trabalho do discente A.

iniciais de bloqueio, onde a falta da direção de uma imagem de cópia e a presença de um enunciado sugestivo e aberto se tornou problemático. Desta forma, teceram-se comentários, por parte dos alunos, como tendo “falta de imaginação”. Face a esta situação entendi que, o ponto de situação que tinha desenvolvido para o final de cada aula, seria mais pertinente durante o processo do desenho. Assim sendo, ativei vários momentos de conversa e de visualização dos trabalhos dos colegas face as circunstâncias. Apesar de que em grande medida estes momentos terem resolvido e criado abertura na exploração das ideias, o acompanhamento individual foi simultaneamente importante, divergindo de aluno para aluno.

Uma vez que na primeira aula se explorou as várias ideias sobre o corpo e as imagens, a segunda aula, realizada a 5 de abril, visou a um pensamento mais consciente e incisivo sobre o desenho, discutindo as técnicas, os meios atuantes e os suportes. Para iniciar este diálogo, recorri a um vídeo do “art21”, onde a própria Maryam Hoseini fala do seu processo de trabalho e a sua relação com o desenho. Desta forma, este segundo momento de aula centrou a sua problemática na relação do desenho, problematizando como a sua ação potencializa ou obstrói a comunicação. Pede-se, então, aos alunos que, perante as inúmeras possibilidades, entendam quais aquelas que lhes favorecem as suas comunicações e os porquês desses devires.

Neste sentido, mais uma vez o Atlas desenvolvido pelos alunos tornou-se essencial para a discussão daquilo que lhes possa interessar no seu próprio desenho. Contudo, é nesta fase de trabalho que vou direcionando cada aluno para a procura da visualização de trabalhos de outros artistas que podem não necessariamente abordar a figura humana, mas que, em termos técnicos, acabam por valorizar a ideia do artista.

É importante explicar que nesta fase de trabalho há um aprofundamento da visualidade de cada aluno, resultando, por isso, no desenvolvimento de trabalhos até bastante diversos, apesar de que ainda se visualize alguns receios face a situações que impliquem explorar os materiais por formas não convencionais à rotina empreendida em sala de aula. Neste sentido, foi importante a minha própria intervenção no sentido em que os alunos evitavam qualquer tipo de gesto que fosse menos adequado ao espaço de sala de aula. Por exemplo, mesmo incentivando o recurso de rasgar o papel ou de dobrar, como se trata de um gesto não cultivado e que pode ser interpretado como uma certa indisciplina, os alunos eram tímidos na sua execução. O pensar fora da caixa era sempre mediado em função de um bom comportamento.

9.1 Alguns trabalhos e reflexões desenvolvidas por discentes

Neste subcapítulo, irei proceder à contextualização de alguns trabalhos e reflexões que foram desenvolvidas durante as aulas da didática. A identidade de cada aluno será mantida confidencial, o que, por isso, recorrerei à criação de nomes fictícios.



Figura 11 Trabalho do discente A, na primeira aula da didática.



Figura 12 Trabalho do discente A, desenvolvido na segunda aula da didática.

O processo reflexivo que o discente A desenvolveu, iniciou a sua trajetória pela fixação de corpos ausentes, tentando-os cartografar com base no texto e imagem disponibilizados pelo enunciado. Contudo, a partir do desenho desenvolvido na figura.11, o discente numa tentativa de cartografar um corpo, entende a necessidade de rasurar o lugar dos olhos. Perante esta intervenção e na reunião de grupo, este salienta a sua própria circunstância física, “falta de visão”, como uma forma de pensar o corpo do outro, mas, também, sobre a necessidade de querer pensar o seu próprio corpo neste confronto.

Com base nesta ideia e em discussão com a turma, torna-se claro que, pensar o corpo do outro com base no próprio, é um dos objetivos a desenvolver em desenho. Neste sentido, alguns colegas aconselham para a possibilidade do discente A, retirar os seus

próprios óculos e tentar através de várias experiências, entre aquilo que é visível e o que não é, entender em que sentidos o desenho poderá funcionar.

Assim, o discente A procura desenvolver no seu desenho a sua própria experiência de “falta de visão” para pensar o corpo ausente. Desta forma, o discente tentou aceder a este corpo, não só pelas prescrições que lhe eram dadas nas folhas auxiliadas, como na própria ideia de imaginar o que significava ver este corpo se estivesse à sua frente? E a que distância?

Como podemos ver na segunda imagem (ver figura 12), o discente considera a sua própria condição física para inscrever este corpo, imaginando como a distância entre o próprio e o sujeito afetaria as formas em que se circunscreveu o corpo. Contudo, nesta segunda imagem, é possível também identificar, através do desenho, vários corpos juntos e não um só, o que, conseqüentemente, acaba por refletir mais uma própria experiência e memória.

Deste modo, a expectativa do desenho não se apresenta no encontro com imagens finais, mas, como a partir do desenho, o aluno possa ser criador e colecionador de momentos que este considera pertinentes e que podem acrescentar algo ao Atlas desenvolvido, ou mesmo criar um próprio atlas de ideias.

Com base no trabalho do discente B, podemos observar na figura 14, que o início do seu desenho assiste de vários traços leves acompanhados de vários momentos de escrita, entre eles um no final da folha, que diz: “isto está horrível...mas é divertido puxar pela criatividade e imaginação”. No acompanhamento deste trabalho, entendi, por parte do discente uma grande ansiedade em relação ao desenho, desde conversas de acompanhamento individual ao próprio material que este escolheu, o lápis de grafite, que conseqüentemente auxiliava na inscrição de um desenho leve, invisível e pronto para ser apagado por uma borracha. É importante esclarecer que esta ansiedade do discente já era observável em trabalhos de desenhos anteriores, onde a dimensão do erro ou da falta de aproximação do desenho com uma imagem, se pronunciava como um grande problema para este.

Desta forma, perante este reconhecimento, foi importante criar um espaço com o discente que habilitou um desenho onde a dimensão da falha pode ser vista como material potencial para pensar e habilitar o desenho de novas plasticidades e ideias. Neste sentido, apelei para que o discente experimentasse usar canetas ou marcadores, uma vez que só a

dimensão de tornar o desenho mais visível, e conseqüentemente a prenúncia do erro, se coloca como uma grande ansiedade. (Ver figura 15).

A experiência do riscar e do visível acaba por ser essencial para pensar a próxima dimensão em que o discente assinala como um atrito: “desenhar figura humana é difícil”, salientado no primeiro desenho, fig. 14. Neste sentido, desafiei o discente a imaginar em que formas pode inscrever o desenho tornando-o ainda mais difícil. Uma vez que o discente B se mostrava bastante consciente das qualidades materiais, propus a exploração dessa dimensão, o que acabou por terminar no trabalho da figura 13: uma folha amachucada, que serviu de suporte para a cartografia de um corpo ausente.

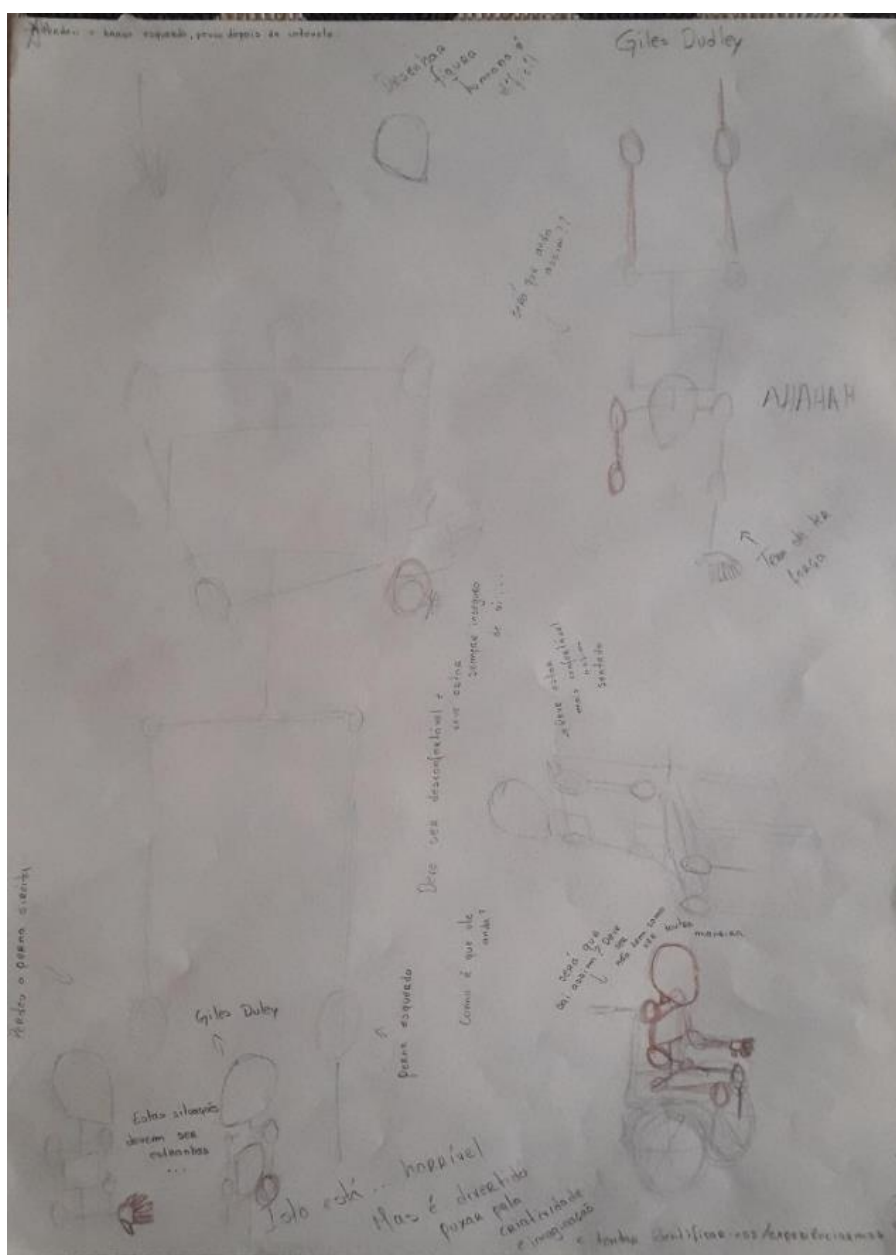


Figura 13 - Trabalho desenvolvido pelo discente B, na primeira aula.

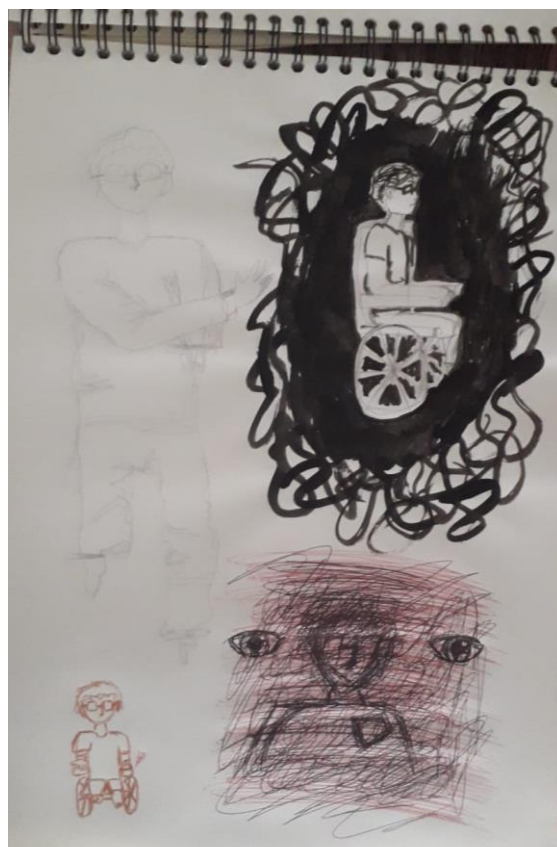


Figura 15 - Trabalho desenvolvido pelo discente B, na primeira aula e prolongado na segunda.



Figura 14 - Trabalho desenvolvido pelo discente B, realizado na segunda aula.

Alguns dos trabalhos desenvolvidos na atividade didática:

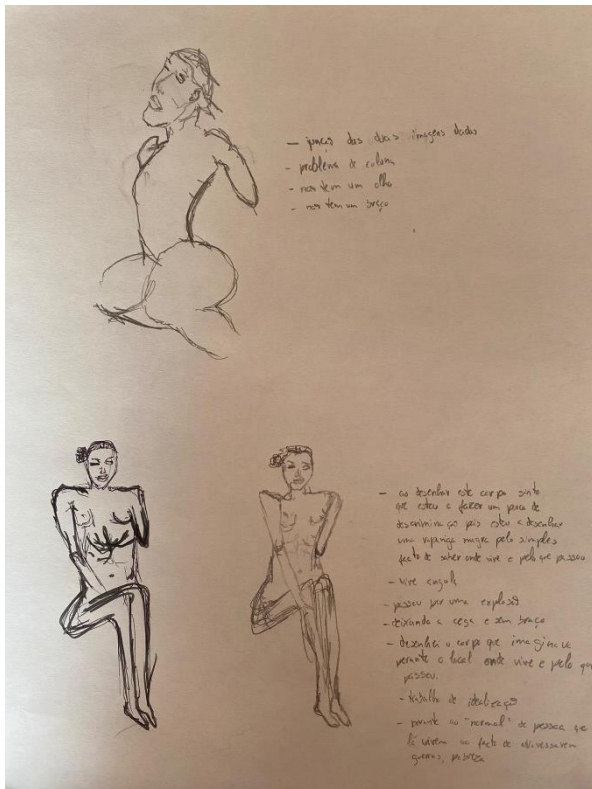


Figura 18 - Trabalho desenvolvido pelo discente C.

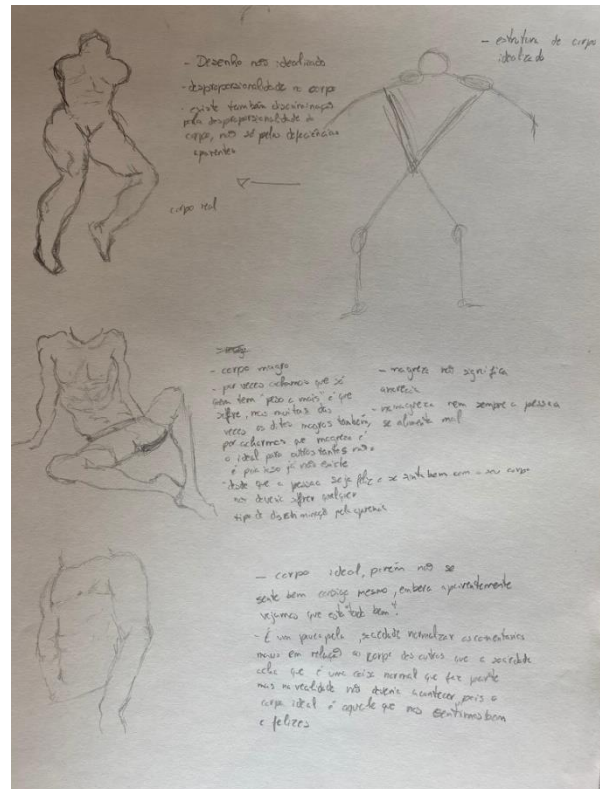


Figura 17 - Trabalho desenvolvido pelo discente C.

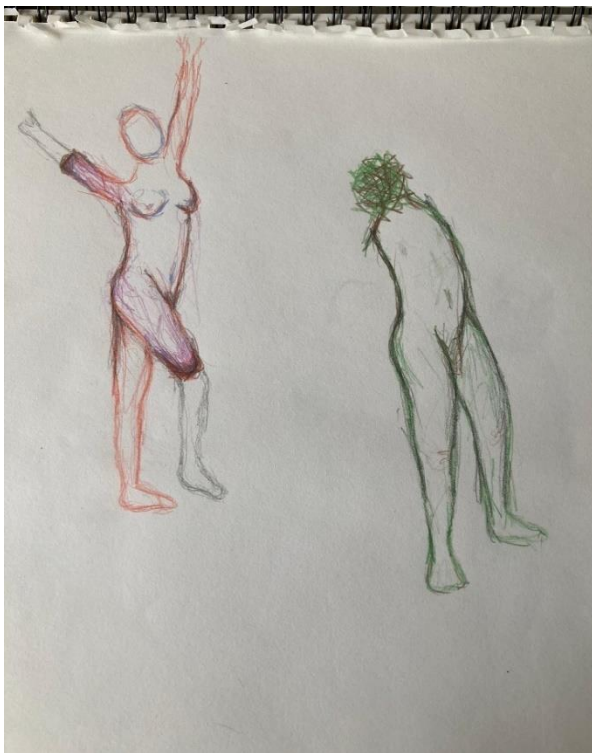


Figura 19 - Trabalho desenvolvido pelo discente D.

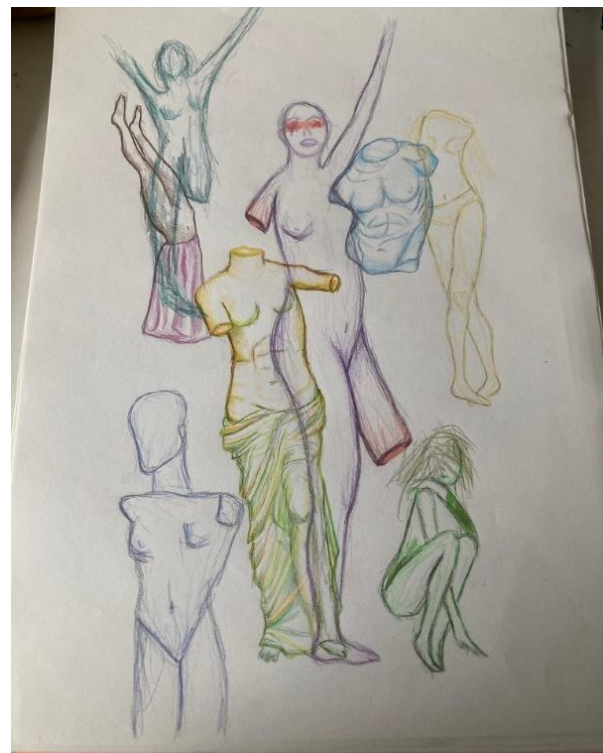


Figura 16 - Trabalho desenvolvido pelo discente D.

9.2 Considerações finais face à didática desenvolvida – “O corpo singular”

As minhas observações finais, face ao trabalho desenvolvido com os alunos, são bastante positivas, uma vez que um dos meus principais interesses se situou na colocação da ferramenta de desenho à disposição das reflexões destes, invertendo, deste modo, o seu significado habitual, traduzido primeiro pela eficácia da aprendizagem da técnica. Empreendeu-se, assim, desenho pelos caminhos que cada aluno se posicionou e sentiu necessidade de desenvolver e procurar, tomando em conta o assunto. Os alunos, apesar de no início se sentirem hesitantes perante a abertura de exercício, a formulação processual e experimental e o próprio posicionamento destes como agentes na formulação do desenho, acabaram por, no final, partilhar que gostavam de poder repetir a experiência mais vezes. Contudo, por outro lado, alguns alunos que partilharam o mesmo feedback positivo, talvez porque nesta abordagem de questionamento direto se sentirem mais reticentes a opinar, acrescentaram que, durante o desenvolvimento deste, se sentiram “sem imaginação”, uma vez que quando se trata de copiar imagens é muito mais fácil “já está tudo pensado”.

Esta observação fez-me sentir um pouco inquietante, não só pela proposição de entender o desconforto, mas pela minha própria experiência entre a escola e a universidade que parecem coexistir e simpatizar com o mesmo comentário. Assim, um dos momentos que se entreviu quando cheguei ao curso de artes plásticas foi o de finalmente ter o espaço de poder falar e discutir as minhas ideias. Quando era mais nova queria aprender desenho para poder comunicar, mas quando “aprendi” a desenhar esqueci-me quais eram as minhas ideias. Desta forma, entre a proposição do “saber fazer” e “para quê aprender” eram duas experiências desconectadas. Neste sentido, embebida apenas no “saber fazer”, tornou-se bastante desgastante e frustrante ativar o “porque fazer”.

Independentemente da minha própria experiência, o correlacionar do “saber fazer?”, “para quê fazer?”, “porque fazer?”, “o que fazer?” e o “com o que fazer?” são questões que devem assistir à disciplina do desenho e, por isso, serem refletidas e consideradas no desenvolvimento deste. É posicionar o desenho além do “estado sólido” e admitir o “estado líquido” e “estado gasoso” (Bismarck, 2013) como formas inerentes a este.

O procedimento didático desenvolvido foi pensado também em função do próprio “desconforto”, de colocar o aluno como agente e condutor nas ideias e no seu desenho. De referir, também o “risco” como docente, ao oferecer ao estudante espaço para poder rasurar, ou não mostrar certos momentos do desenho, uma vez que este facilmente nasce de uma condição íntima e que no pensamento da exposição se pode retrain. Tal como Jeff Adams assinala, a condição do *objeto desmaterializado*, compromete os sistemas de avaliação que não incluem resultados como ausência de um objeto material como produção de conhecimento. Contudo, na produção da arte contemporânea foi importante atender a esta disponibilidade. Desta forma, o incentivo também à própria escrita sobre desenho e ideias, acaba por ser um dos signos que acompanha a produção do pensamento de desenho e que, em alguns alunos, se transformou como uma necessidade inerente e que muitos usufruíram como um gesto ativo de disputar gatilhos para eles próprios.

Em suma, é de notar que todo o procedimento didático desenvolvido se trata de um sistema aberto, de uma pergunta constante, onde os resultados dos caminhos percorridos reagem diretamente com a disponibilidade do aluno ao exercício. De referir, ainda, o desafio de conduzir o estudante a uma experimentação mais aberta de desenho, capaz de trabalhar a própria linguagem e signos, tanto reflexivos como técnicos. Desta forma, afere-se a complexidade do professor agir, como também uma das problemáticas que exige, o tempo, a disponibilidade, como também a capacidade de reação a linguagens tão diversificadas, orientando, deste modo, o estudante naquele que é o *transbordo de possibilidades* (Walker, 2017) do desenho, os processos técnicos e comunicativos que este poderá desenvolver.

A proposta desta didática não foi pensada no intuito de reproduzir os valores em sala de aula, mas de pegar num conjunto de contextos que fazem parte da aprendizagem da disciplina de Desenho A e de os compreender como questões diretamente relacionadas com os alunos e com a arte contemporânea.

10 Considerações Finais

Escrever, apagar e rescrever foi essencialmente um dos grandes gestos que se tornou muito claro ao longo da minha escrita e reflexão desenvolvida. A cada experiência de estágio, leituras e conversas eram ativadas na procura de compreender as várias densidades assentes no ensino especialmente na disciplina de Desenho A.

As aprendizagens apreendidas no 1º ano de MEAV ajudaram a traçar grelhas de observação e a procurar perspetivar o mesmo assunto por diferentes ângulos, da mesma forma que trouxeram também consigo o ato de responder às perguntas com o levantamento de mais perguntas. Neste sentido, gestos de desconstrução, de investigação trouxeram à superfície a necessidade de repensar constantemente as situações em que me deparei em estágio, desde a criação de estados de resistência aos discursos polinizadores e naturalizadores de governo do sujeito, à necessidade de questionar “como é que fazer diferente seria de facto diferente” e não condutor ou precursor dos mesmos discursos naturalizados para administração de sujeitos governáveis.

Apesar do enfoque do relatório operar na reflexão das imagens bidimensionais que aparecem na disciplina de Desenho A sobre a perspetiva de campo, ou seja, de sala de aula, e sobre a do exame, foi importante atentar como a deslocação da imagem não deve ser percecionada como neutra. Como esta é detentora de um poder que governa e é governável, pela forma em que a sua condição é muda e que, fora do seu contexto, pode criar novas leituras e visualidades.

A inquietação com o uso da aprendizagem pela imagem bidimensional assiste, no entendimento do poder que esta implica e de como a sua deslocação e uso veio trazer ao ensino de desenho a criação de imagens, que se geram sempre a partir de um visível bidimensional: o que já tem corpo, que já está pensado, que já está num *estado sólido* (Bismarck, 2013). A imagem foi, assim, desprovida em estágio da sua condição de “como meio” a um “produto final”, condensando a sua aprendizagem em desenho a uma relação unilateral com o desenho como produto final.

Desta forma, a didática desenvolvida ocorreu se no risco de pegar no exame, gerador e provocador da imagem no ensino, com o intuito de repensar a sua condição e a sua possibilidade de exercício, desativando, deste modo, o seu lado instrutivo e diagnosticador de um tipo de desenho a ser realizado para a criação de um exercício que

compreende o aluno como agente na formulação não só do desenho, mas também, da problemática a ser desenvolvida: *o corpo singular*

Este exercício resulta, assim, não só na exploração de Desenho, especialmente como processo, reflexão e ideia, como também nas possibilidades de corpos que se intercedem na nossa sociedade. Conseqüentemente, discute-se como uma certa imagem de um corpo, ou de convenções de corpos em desenho, apesar de ajudarem a compreender por um lado, podem, por outro, condicionam as formas em que se pensará ao incluir corpos nas imagens e arquiteturas que se constroem à nossa volta.

Neste sentido, termino o relatório com uma reflexão final face a minha própria colocação como futura professora:

O objetivo deste ensaio em nada se assemelha em diagnosticar o bom professor, mas oferece-se no risco de apalpar alguns elementos-chave à carência de se criar professores resistentes e criadores de aprendizagens significativas. Neste sentido, Paiva, no seu texto escreve a seguinte orientação:

“essa contemporaneidade, é que move um professor de educação artística, porque projeta para as suas relações educativas os seus modos de se implicar no mundo, a sua imanente ação. E, portanto, recusa ser um funcionário burocrata, ou técnico, agente ao serviço da reprodução dos valores hegemónicos, mas amplia a problematização do artístico para dentro da ação educativa, onde o cerne é sempre o fazer artístico, a sua compreensão, a construção da coerência com o autor, em que cada aluno se vai transformando.” (Paiva, 2020, p. 71)

É em *tempos líquidos* (Bauman, 2007), que o professor tem de ser agente na ação educativa, de se implicar como artista, investigador e docente, mas também de se colocar como estudante, pois sem o entendimento da voz e da presença deste último poderá continuar a contribuir para sistemas que apenas definem o conhecimento a ser desenvolvido, ou, no pior dos casos, depositado.

11 Bibliografia

- Adami, V. (Junho de 2004). Desenho & Confissões. (U. d. Reitoria, A. U. Minho, & U. d. Arquitetura, Edits.) *Psiax Estudos e Reflexões sobre desenho e imagem*(3), 3-4.
- Adams, J. (2010). Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683–701. doi:<https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515110>
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13-29.
- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2013/17). *Conhecimento e humanismo Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde* .
- Almada, A. (Julho-Dezembro de 2015). Políticas sociais de educação no sucesso educativo. *Diversidades Sucesso Escolar*(47), 15-16.
- Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos alunos Desenho A 12.º Ano Ensino Secundario. (Agosto de 2018). *Republica Portuguesa Educação*, pp. 1-10.
- Arantes, O. B. (Janeiro/Junho de 2018). Klee, A Utopia do Movimento. *Revista Filosófica São Boaventura*, 12(1), 21-42.
- Arnheim, R. (1997). *Para um psicologia da arte Arte e Entropia ensaio sobre a desordem e a ordem* (1º ed.). (J. P. Queiroz, Trad.) Lisboa: Dinalivro.
- Atkinson, D. (1998). The cultural production of ability in drawing. *Internacional Journal Inclusive Education*, 2(1), 45-54. doi:10.1080/1360311980020104
- Azevedo, J. (25 de janeiro de 2012). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. (2), pp. 1-12. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/22381>
- Barbosa, J. (2015). Desenho dos desenhos e Interpretação (Desenho de cópia). Obtido em 16 de Agosto de 2021, de <https://www.researchgate.net/publication/301821523>
- Bauman, Z. (2007). *Tempos Líquidos*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Benjamin, W. (2018). *A obra de arte na era da sua reprodutabilidade*. L&PM.

- Berger, J. &. (1972). *Ways of Seeing*, Episode 1. *BBC*. Obtido em Fevereiro de 2021, de https://youtu.be/0pDE4VX_9Kk
- Berger, J. (2008). *Ways of Seeing*. London: Penguin Classics.
- Bismarck, M. (2001). Desenhar é o Desenho. Em *Os Desenhos do Desenho Nas novas Perspectivas sobre o Ensino Artístico* (pp. 55-58). Faculdade De Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade do Porto.
- Bismarck, M. (2013). Rasurar. *Psiax estudos e reflexões sobre Desenho e Imagem*(2), 31-37.
- Cabau, P. (2012). *O dispositivo de desenho*. Escola Superior de Artes e Design Caldas da Rainha.
- Camus, A. (2013). *O mito de Sísifo ensaio sobre o absurdo*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Canário, R. (2000). A "invenção" da forma escolar. Em R. Canário, *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (pp. 98-102). Lisboa : Educa.
- Carneiro, A. (2001). O Desenho, projeto da pessoa. Em *Os Desenho do Desenho nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico* (pp. 34-38). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação –Universidade do Porto.
- Cunha, A. C. (Jul-Dez de 2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista, Marília, 11*(2), 41-52.
- Despont, L. (13 de junho de 2014). *Draws Deep*. (art21, Entrevistador) New York. Obtido em 17 de 03 de 2021, de <https://art21.org/watch/new-york-close-up/louise-despont-draws-deep/>
- Didi-Huberman. (2013). *Atlas ou a Gaia da Ciência Inquieta*. Lisboa: KKYM.
- Didi-Huberman, G. (Novembro de 2012). Quando as imagens tocam o real. *Pós:Belo Horizonte, 2*(4), 204-219.
- Dondis, D. A. (2003). *Sintaxe da Imagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes .
- Duarte, M. B. (2016). Visibilidade do Desenho. *PSIAX Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*(3), 5-6.

- Eça, T. T. (2013). Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação. Em *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (pp. 71-82). Santa Maria.
- Elias, H., & Vasconcelos, M. C. (2009). Desmaterialização e Campo Expandido: dois conceitos para o Desenho Contemporâneo. *IV Congresso Ibérico, VI SOPCOM, VIII LUSOCOM; II Actas Colóquio Portugal*-. Lisboa. Obtido em 28 de Julho de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/261698242_Desmaterializacao_e_Campo_Expandido_dois_conceitos_para_o_Desenho_Contemporaneo
- Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2012). Exames Nacionais e Contextualização no Ensino da História. *INTERACÇÕES*(22), pp. 135-162.
- Ferreira, A. Q. (5 de Maio de 2015). O ensino artístico em Portugal, na Academia, na Escola, e na Universidade. pp. 1-24.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (set/dez de 2016). O Desenvolvimento do Currículo no Contexto de uma Avaliação de Escolas Centrada nos Resultados: que implicações? *Currículo sem Fronteiras*, 16, 646-664.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir Nascimento da Prisão* (20º ed.). (R. Ramalhete, Trad.) Petrópolis: Editora Vozes .
- Guimarães, E. R., & Morgado, J. C. (mai./ago de 2016). Currículo e avaliação: os testes estandardizados. *RBPAAE*, 32(2), 373 - 392.
- IAVE. (2014a). *Critérios de Classificação Prova Prática de Desenho A Prova 706/2.ª Fase*. Governo de Portugal.
- IAVE. (2014b). *Exame Final Nacional do Ensino Secundário Prova Prática de Desenho A 12.º Ano de Escolaridade Prova 706/2.ª Fase*. Ministério da Educação e da Ciência.
- IAVE. (2016a). *Critérios de Classificação Prova Prática de Desenho A 1ª Fase*. Republica Portuguesa Educação .
- IAVE. (2016b). *Exame Final Nacional do Ensino Secundário Prova 706 1ªfase*. Republica Portuguesa Educação.

- IAVE. (2016c). *Exame Final Nacional do Ensino Secundário Prova 706 2ª fase*. Republica Portuguesa Educação.
- IAVE. (2017a). *Exame Final Nacional de Desenho A Prova 706 1.ª Fase Ensino Secundário*. Republica Portuguesa Educação
- IAVE. (2017b). *Exame Final Nacional de Desenho A Prova 706 2.ª Fase Ensino Secundário*. Republica Portuguesa Educação
- IAVE. (2018a). *Exame Final Nacional de Desenho A 1º Fase*. Republica Portuguesa Educação.
- IAVE. (2018b). *Exame Final Nacional de Desenho A 2º Fase*. Republica Portuguesa Educação.
- IAVE. (2019a). *Exame Final Nacional de Desenho A 1º Fase*. Republica Portuguesa Educação
- IAVE. (2019b). *Exame Final Nacional de Desenho A 2º Fase*. Republica Portuguesa Educação
- IAVE. (2020a). *Critérios de Classificação Exame Final Nacional de Desenho A 1º Fase*. Republica Portuguesa Educação.
- IAVE. (2020b). *Exame Final Nacional de Desenho A Prova 706 1.ª Fase Ensino Secundário*. Republica Portuguesa Educação.
- IAVE. (2020c). *Exame Final Nacional de Desenho A Prova 706 2.ª Fase Ensino Secundário*. Republica Portuguesa Educação.
- IAVE. (2021). *Informação-prova Desenho A Prova 706 12.º Ano de Escolaridade*. Republica Portuguesa Educação.
- Joly, M. (2015). *Introdução à Análise da Imagem* (3ª ed.). (J. Rodil, Trad.) Paris: Arte & Comunicação.
- Kandinsky, W. (2020). *Do Espiritual na Arte* (13º ed.). (M. H. Freitas, Trad.) Alfragide, Portugal: D.Quixote.
- Kruse, M. H. (Janiero-Fevereiro de 2004). Anatomia: a ordem do corpo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(1), 79-84. Obtido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019638015>

- Krznaric, R. (2015). *O poder da empatia A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo* (1º ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Levine, B. E. (2018). *Resisting Illegitimate Authority A Thinking Person's Guide to Being an Anti-Authoritarian—Strategies, Tools, and Models*. Edinburgh: AK Press.
- Lobo, A. S., Ventura, G., Serra, P., & Galvão, C. (2014). Avaliação Externa e Práticas dos docentes. Em *Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens* (pp. 77-108). Lisboa: Conselho Nacional de Educação .
- Lopes, J. A., Vargas, F., & Lemos, V. (2014). Avaliação Externa, Avaliação Interna e Aprendizagem Escolar. Em *Avaliação Externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 60-76). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Magalhães, G. (junho de 2004). Considerações sobre desenho: a acção de desenhar ou a grafia do sintoma. *PSIAX- Estudos Reflexões sobre Desenho e Imagem*(3), 15-21.
- Marques, E. (2011). O Espaço da Arte na Educação. Em B. Xavier, *Arte e Delinquencia* (pp. 67-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, C. (1 de Junho de 2014). Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault. *DERIVAS investigação em educação artística*, 41- 62.
- Mauricio, E., & Manguiera, M. (Maio/Agosto de 2011). Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(2), 291-304. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922011000200005>
- Millett-Gallant, A. (2010). *The Disabled Body in Contemporary Art*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230109971
- Miranda, J. A. (2017). *Corpo e Imagem* (3º ed.). Lisboa: Vega Passagens.
- Ordine, N. (2014). *A utilidade do inútil Um manifesto*. (L. C. Bombassaro, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Paiva, J. C. (Maio/Agosto de 2017). Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência. *Revista Gearte*, 4(2), 169-180.
- Paiva, J. C. (2020). Artista/Professor/Pesquisador: territórios simultâneos de actuação. *Núcleo de Educação Artística - i2ADS*, 63-78.

- Penim, L. (2011). Narrativa apanhada em pleno voo A história do ensino do desenho. (I. d. Lisboa, Ed.) *III Colóquio Internacional sobre desenho: Educação, Cultura e Interatividade*, pp. 1-14.
- Penim, L. (2012). Marcas Empíricas no Desenho Escolar Tecnologias para Formar Produtores e Consumidores (Ensino Secundário, em Portugal- Século XIX aos finais de 1970). (I. d. Lisboa., Ed.) *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*(13), 139-156.
- Petherbridge, D. (2010). *The Primacy of Drawing Histories and Theories of Practice*. London: Yale University Press.
- Portilho, E., Cosme, A., Lemos, M. d., & Correia, F. (2016). Brasil e Portugal. A voz do professor: da narrativa à prática – um caso português. *Revista Lusófona de Educação*(33), 23-41.
- Pousada, A. O. (2014). *Desenho plasticidade e prática conceptual*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0746-7>
- Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S., & Reis, V. (2001). *Desenho A 10ºano Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação Departamento do ensino Secundário.
- Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S., & Reis, V. (2002). *Programa de Desenho A 11º e 12º Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.
- Rey, F. G. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da Ed*(24), 155-179.
- Rogers, C. (1972). *Liberdade Para Aprender* (2º ed.). Belo Horizonte: Inter-Livros.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Londres: SAGE Publications.
- Santos, E. A., & Freire, L. I. (2018). A escrita de diário na formação docente: o uso do pensamento reflexivo. *Revista Valore, Volta Redonda*, 260-269.

- Silva, V. d. (Junho de 2004). Imagens do desenhador: "O artista na infância" de Soares dos Reis e "esperando o sucesso" de Henrique Pousão. *Psiax Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*(3), pp. 29-35.
- Simões, S., Almeida, P. L., & Marques, J. (2016). Desenhar na incerteza Da invisibilidade do processo à visibilidade do projeto nas artes plásticas. *PSIAX- Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, 87-94.
- Sontag, S. (2013). O Mundo Imagem. Em A. Trachtenberg, *Ensaaios sobre fotografia: de Niépce a Krauss* (pp. 333 - 353). Lisboa: Orfeu Negro.
- Sousa, I., & Viana, V. (25 de junho de 2018). Exame de Desenho A - Código 706 / 2018 - 1ª Fase Exame realizado no dia 22 de Junho de 2018 Comentário à Prova. *Aproged*, 3.
- Tavares, R. (2015). *Leitura do Imaginário: Educação do Olhar* . Obtido em 22 de Junho de 2021, de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2013/historia_artigos/leituradoimaginario.pdf
- Valéry, P. (2013). O Centenário da Fotografia. Em A. Trachtenberg, *Ensaaios Sobre Fotografia* (1º ed., pp. 209-218). Lisboa: Orfeu Negro.
- Veiga-Neto, A. (Agosto de 2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*(79), 163.186.
- Vieira, J. (junho de 2004). Desenho e Pintura não são o mesmo. *PSIAX- Estudos e Reflexões sobre desenho e imagem*(3), 5-14.
- Walker, J. F. (Dezembro de 2017). Learning to Draw From Forgotten Manuals. *Psiax Estudos e Reflexões sobre o Desenho*, 27-43.
- William M. Invis, J. (2013). Novas Descrições e Nova Visão: o século XIX. Em A. Trachtenberg, *Ensaaios sobre Fotografia* (pp. 239-260). Lisboa: Orfeu Negro .