

MESTRADO

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

Ler o que nunca foi escrito corpo (espaço) tempo

Maria Martins

M

2021



UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE BELAS ARTES

LER O QUE NUNCA FOI ESCRITO

CORPO (ESPAÇO) TEMPO

MARIA EMÍLIA TEIXEIRA MARTINS

ORIENTADOR – PAULO JOSÉ VIEIRA NOGUEIRA

PROFESSORA COOPERANTE – LÍDIA CASTRO

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

2021

MARIA Emília Teixeira MARTINS

LER O QUE NUNCA FOI ESCRITO

Corpo, espaço e tempo:

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, sob orientação do Professor Doutor Paulo Nogueira e da Professora Cooperante Lúcia Castro, na Escola Secundária da Maia.

Porto, 2021

Ler o que nunca foi escrito — corpo (espaço) tempo, constitui uma *constelação* de pensamentos e reflexões subjacentes ao percurso realizado no âmbito do estágio pedagógico do MEAV.

Partindo de um olhar cheio de dúvidas — sobre o espaço escolar, suas contaminações e concepções de ensino-aprendizagem — a escrita deste relatório foi orbitando entre problemáticas e inquietações centrais à disciplina de Desenho e seu embates acidentais que, com uma lógica de produtividade — utilidade, friccionam a sua legítima complexidade.

As imagens do desenho surgem, aqui, enquanto rizomas que ilustram processos de uma memória escolar, mas, também, se reinventam a partir de sua própria reflexão e abertura à possibilidade de novos modos de olhar: a escola, o ensino-aprendizagem e a prática do desenho.

Para culminar finalmente no que é, para mim, o ensino-aprendizagem do Desenho - um olhar (sempre) inacabado.

Palavras-Chave: Olhar; Desenho; Reprodução; Arquivo

ABSTRACT

Reading what has never been written - body (space) time, constitutes a constellation of thoughts and reflections underlying the pedagogical internship journey of MEAV.

Starting from a look full of doubts - about the school space, its contaminations and conceptions of teaching-learning - the writing of this report has been orbiting between problems and concerns central to the discipline of Drawing and its accidental clashes which, with a logic of productivity-utility, friction its legitimate complexity.

The images of drawing emerge here as rhizomes that illustrate the processes of a school memory, but also reinvent themselves through their own reflection and openness to the possibility of new ways of looking at school, teaching-learning and the practice of drawing.

To finally culminate in what is, for me, the teaching-learning of Drawing - an (always) unfinished look.

Keywords: Look; Drawing; Reproduction; Archive

RÉSUMÉ

Lire ce qui n'a jamais été écrit - corps (espace) temps, constitue une constellation de pensées et de réflexions qui sous-tendent le parcours pédagogique du stage MEAV.

Partant d'un regard plein de doutes - sur l'espace scolaire, ses contaminations et ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage - la rédaction de ce rapport a oscillé entre les problèmes et les préoccupations centrales de la discipline du Dessin et ses confrontations accidentelles qui, dans une logique de productivité-utilité, frictionnent sa légitime complexité.

Les images du dessin apparaissent ici comme des rhizomes qui illustrent les processus de la mémoire d'une école, mais qui se réinventent aussi par leur propre réflexion et leur ouverture à la possibilité de nouvelles façons de voir l'école, l'enseignement-apprentissage et la pratique du dessin.

Pour culminer finalement dans ce qui est, pour moi, l'enseignement-apprentissage du dessin - un regard (toujours) inachevé.

Mots clés : Regard ; Dessin ; Reproduction ; Archive

RESUMO	3
ABSTRACT RESUMÊ.....	4
ÍNDICE	
AGRADECIMENTOS	6
ABREVIATURAS	7
NOTA INTRODÇÃO	8
I GEOGRAFIA DO OLHAR [INQUIETAÇÕES INICIAIS]	10
O ESPAÇO-ESCOLA	
[Limites, invasões e evasões Entre corpo, espaço e tempo]	15
ENTRE OS CORPOS E O ESPAÇO	
[sua especialização e utilidade]	24
A IMAGEM DE UMA IMAGEM CULTURALMENTE PRÉ-CONCEBIDA	
[Desenho]	32
DESENHO ESPAÇO - AULA	
[corpo espelho corpo memória]	39
II LER O QUE NUNCA FOI ESCRITO — OLHAR O DESENHO	46
A ORIGEM	53
OLHAR UMA EGRÉGORA	54
[Heranças, Atmosferas e dinâmicas no contexto da disciplina Desenho A]	
DA OBSERVAÇÃO DAS PRIMEIRA PRÁTICAS CURRICULARES À ELABORAÇÃO DA PD.....	61
A PRÁTICA DIDÁTICA	66
III – Do ATLAS INACABADO	
ENTRE PRÁTICAS, POLARIDADES E DIALÉTICAS [Considerações Finais]	85
BIBLIOGRAFIA	90
ANEXOS	

Todo o processo MEAV foi repleto de contrações - dúvidas, medos, perdas e muitas cedências do meu corpo e tempo.

Por isso agradeço a todos que me sustentaram com palavras, olhares, abraços ou simplesmente o conforto de acreditarem que este parto era possível. Essa energia foi a força dos momentos (e foram alguns) em que coloquei em causa tantos fundamentos. Foram muitas vezes que revisei e me obriguei a resgatar o sentimento com que entrei no MEAV e foram, tantas outras, em que literalmente senti as dores de um crescimento que desafia em todas as direções. Os últimos três anos foram visceralmente intensos.

Sou profundamente grata ao cuidado de todos os que me acompanharam nesse processo.

Obrigado ao meu orientador e professor Dr. Paulo Nogueira pela empatia, pelas partilhas, pela confiança, sensibilidade e assertividade com que foi enraizando as minhas dúvidas e deambulações — puxando-me à concretização, mas, sobretudo pela paciência.

Um especial obrigado ao António Pedro, um dos responsáveis por este passo - mentor pedagógico, que me reconheceu nos acasos e inspirou no caminho, um obrigado – sempre.

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

ESM – Escola Secundária da Maia

PD – Prática Didática

DG – Diário gráfico

Todos os progressos na civilização, pelos quais o homem se educa tem como fim que os conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-los é ao ser humano, porque ele é o seu próprio fim último.

[Kant, 2006, p.21]

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, procura dar corpo ao percurso e reflexão desenvolvidos ao longo estágio pedagógico, realizado entre outubro de 2019 e junho de 2020, aprofundando internamente algumas impressões que, numa primeira abordagem, mais imediata, surgiram como notas, apontamentos e impressões.

Paralelamente a estas dimensões mais visíveis, formas e (des)confortos foram-se movimentando numa dimensão mais profunda, maturando perspetivas e resgatando padrões síncronos entre aquilo que tem sido a minha experiência no ensino-aprendizagem e os diversos modos e lugares passíveis de o ocupar.

É naturalmente impossível despir-me de todas as camadas que me antecedem neste lugar, porém, há claramente um antes e um depois em contínua observação.

Este trajeto pressupõe avanços e recuos, aprendizagens que me têm mostrado que o saber não é estático é orgânico - inspira, retém, expira, adapta-se e vai ao encontro do mundo, estabelecendo uma espécie de fotossíntese entre o saber integrado e a permanente relação com a sua incompletude. Em tal simbiose o ambiente é profundamente determinante nas transformações que ocorrem em todos os intervenientes. Assim, percorrerei esse caminho de tentar traduzir o olhar e trazer a sua

vivência para um lugar um pouco mais legível, percorrendo os diversos sedimentos e atmosferas (o lugar, a escola e os diferentes intervenientes que os coabitam – professores, alunos, auxiliares, encarregados de educação, colegas, etc.) com os quais me cruzei.

Nesta premissa desenrola-se toda a ação/reação deste espaço-relatório, por ora neutro, onde me proponho plasmar esta experiência compactando as inúmeras fases que a precederam e que constituem estruturalmente as raízes e a engrenagem latente de todo o processo. Daí partirei para a construção do texto, enquanto elemento orgânico que se desenvolve numa dimensão temporal muito específica, também ele, com nuances muito particulares do momento atual.

Este relatório movimenta-se num espaço de oito meses de observação e acompanhamento da disciplina de Desenho A, duas turmas do nível secundário, 11º e 12º ano, incidindo a intervenção e atividade didática sobre esta última.

Todo o percurso foi uma construção colaborativa e em constante diálogo com a professora Cooperante Lídia Castro e a minha companheira de estágio Sandra Laranjeira.

Incidu na prática de abordagens que suscitasse os alunos a experienciar diferentes estímulos, metodologias/ processos de resolução de problemas dentro da disciplina, mobilizando autores e conhecimentos transversais ao Desenho.

Tratar o desenho não como meta objetificada e retida na sua materialidade, mas como um processo complexo com lugar à reflexão e pensamento, como linguagem ou narrativa passível de relações e construções dialéticas entre si.

Houve acidentes de percurso maiores do que alguém poderia ter calculado no ponto de partida. Contingências que obrigaram a adaptar a fase final da planificação, mas que, no entanto, foram igualmente enriquecedoras no que concerne à total imprevisibilidade de meios, metodologias e normas que colocou todos num papel de dupla aprendizagem e adaptação.

GEOGRAFIA DO OLHAR

[Inquietações iniciais]

[Em conversa com o amigo André Marchand, o artista francês Henri Matisse descreveu o processo da passagem de percepções de um olhar para o outro:

'Sabes que um homem tem apenas um olho que vê e regista tudo; este olho é como uma câmara soberba que tira fotos minuciosas, muito nítidas, minúsculas - e com essa imagem o homem diz a si mesmo: *'desta vez eu conheço a realidade das coisas'*, e ele fica calmo por um momento. Então, sobrepondo-se ao cenário, lentamente outro olho aparece invisível, o qual lhe dá uma *imagem* inteiramente diferente. Então este homem não vê mais claramente, uma luta começa entre o primeiro e o segundo olho, a luta é feroz, finalmente o segundo olho ganha vantagem sobre o outro e é o fim de tudo. Agora que tem o comando da situação, o segundo olho pode então continuar o seu trabalho sozinho e elaborar sua própria imagem de acordo com as leis da visão interior. Este olho muito especial encontra-se aqui", diz Matisse, apontando para seu cérebro.]

[J. Flam, Matisse on Art, 1973]¹

Diante de cada passo ou ação há um corpo que suspende múltiplas possibilidades; o simples ato de olhar, como lembra Berger, é uma escolha.

Nesse *olhar* eleito habita um espaço de incompletude, prisioneiro daquilo que não

¹ Tradução própria "In a conversation with his friend André Marchand, the french artist Henri Matisse described the processo f passing perceptions from one way of looking to another: 'Do you know that a man has only one eye wich sees and registers everything; this eye, like a superb camera wich takes minute pictures, very Sharp, tiny – and with that picture man tells himself: 'this time i know the reality of things,' and he is calm for a moment. Then, slowly superimposing itself on the picture, another eye makes its appearance, invisibly, which makes an entirely diferente picture for him.

'Then our man no longer sees clearly, a struggle begins between the first and second eye, the fight is fierce, finally the second eye has the upper hand, takes overand that's the end of it. Now it has command of the situation, the second eye can then continue its work alone and elaborate its own picture according to the laws of interior vision. This very special eye is found here,' says Matisse, pointing to his brain.

In Edwards, Betty, The new Drawing on the right side of the brain, HarperCollinsPublishers, XXIII

controla e da inevitabilidade que o transcende. Porém, há também um determinado poder que o atravessa para cocriar e que é, tantas vezes, o catalisador, resultante dessa presença ocular, sobre a matéria.

Estamos sempre a olhar para a relação entre as coisas e nós mesmos.

[Berger, p. 18]

Geralmente, esse *olhar* é um elemento inquietante - não passivo - condicionado pela geografia limitada do corpo que o sustenta, e direciona, na profundidade do espaço. (Na relação entre os dois interfere o tempo.)

Ainda que não determine a natureza da matéria, a sua ausência ou presença determina a natureza da experiência daquele que vê, e como lê, as marcas e (in)visibilidades² (o efeito da luz na matéria)³ que ativam o seu movimento. Através do *olhar* a percepção transforma-se e, por consequência, transforma-se também - uma experiência dominada pela sinergia entre os corpos observáveis e aqueles que observam.

O *olhar* de que falo não se encerra em si mesmo, pelo contrário, é uma ponte de relações e posicionamentos que oscilam entre uma interioridade mutável e as articulações que estabelece com o que vê - uma ponte que serve não só como matéria unificadora, mas, também, de distanciamento, como observa Jacotot nas suas deambulações sobre o conhecimento.

Portanto, não é *um* olhar fechado, são múltiplos olhares inacabados - como a *mnemosyne* de Warbug – abertos às relações infinitas que lhes vão chegando. É uma fronteira sensível que capta em camadas (retém-nas na retina para abastecer a memória) constantemente colocadas à prova, numa *revelação* massiva com outros *olhares* e significados que se condensam num mesmo corpo, reféns de numerosas constelações

² “Vision in art tis not vision. The visible in art is visible. The invisible in art is invisible. The visibility in ar tis visible. The invisibility in ar tis visible”[A. Reinhardt, art as art, p.67] in Didi-Huberman *o que vemos, o que nos olha* p.172



espaciais e temporais.

Já o corpo fica intimamente ligado às suas gavetas de sedimentos e memórias, ao espaço geográfico e temporal que ocupa, a outros corpos (e órbitas oculares) com que coabita; isto é, às imagens e *realidades* que (e como as) intersecta. Em suas moções, mobiliza, relaciona e agita memórias, criando novas matérias.

Assim, a Maria que percorre o espaço-escola ESM é um pequeno espectro residual desse *olhar* em relação com tantos outros que, nesse espaço, se anulam ou potencializam.

O condicionamento vai além do corpo, está rendido a um protocolo específico que determina, à partida, onde e quando a ação (pedagógica) começa e acaba, e não só, acrescenta-lhe *olhares* intermédios, trajetos premeditados, expectáveis e metodologicamente *palpáveis*. Propõe condutas munidas de mecanismos de controlo, tais como documentação e registo. Essas condutas exigem presença mensurável, para além de uma dimensão experimental e efetiva. Vestem-se de experiências intencionais, refletidas e reforçadas por fundamentos teóricos que, paralelamente, validem esse *ver* e que dificilmente se conseguem desvincular das suas outras dimensões existenciais - a experiência pessoal, as referências culturais, a empatia, as dinâmicas e relações interpessoais -, as multidimensões que habitam o corpo que transita no(s) espaço(s) escolar(es).

Um condicionamento naturalizado - camuflado e legitimamente perpetuado por valores sistematizados - garante a sobrevivência da estrutura forjada na maioria das instituições. Assim, o modo como o *meu* corpo se coloca em observação, parte de uma matriz cultural, política e pedagógica. Embora lute por uma utópica neutralidade, encontro nestas lutas (falhadas à partida) resistências comuns a outros olhares que *viram* antes do *meu* e, por isso, o inspiram e precedem ou resistem e rompem, culminando no trajeto-pensamento que envolve a reflexão desta prática e que vai além do momento de estágio – de outubro de 2019 até ao último momento de escrita deste relatório. Tais *olhares* não são eternos, resultam do cruzamento entre leituras, autores e outros atores que se movem dentro do contexto escolar - agentes educativos, sobretudo, alunos,

professores e orientadores - que estão presentes ao longo do estágio, quer na reflexão quer na intervenção prática, contribuindo, em diferentes momentos, para moldar o olhar de *agora*.

Mantendo presente que, nesta espécie de labirinto memorial, residem reminiscências da minha própria escolarização e, também aí, se destacam invisibilidades que ora se revelam ora se mantêm numa espécie de sombra subliminar e latejante.

Houve instantes em que se impôs a necessidade de me afastar e de *reparar* qual olhar pousava sobre matérias que surgiam. Procurar perceber se quem orienta tal olhar nesse instante sou *eu* ou foram fantasmas e resistências dessas *imagens* que, noutro tempo, ocupavam um lugar semelhante. Nesses momentos, parei (por vezes recuei) para recuperar o foco - como uma objetiva que tenta descortinar a essência e pormenor de um gesto ou palavra sem com isso perder o seu contexto envolvente, porém, totalmente desprovida da capacidade de ancorar uma só verdade – acolhendo as múltiplas leituras que, a cada momento, diferentes olhares podem suscitar.

A contextualização desta procura não deve ser vinculada apenas à observação durante o estágio; antecede-a a busca, mais ou menos densa, por entender a complexidade e paradoxo no meu percurso ensino e aprendizagem, não para revelar *a* verdade de um modo de ver, ou agir, através do desenho, antes para observar fragmentos de múltiplas possibilidades válidas, que se moldam ao território da disciplina.

Nesta articulação permanente, tecida num contexto mutável e contaminável por concessões e memórias, arrisco alguma imprecisão face aos mecanismos de validação escolar. Qualquer tentativa de subjugação a um só lugar me parecia, à partida, tremendamente injusta.

Assim, neste *testemunhar*, tantas vezes petrificante, percebo uma perigosa dificuldade: quando o ver se enreda numa procura apaziguante, acomodando-se uma espécie de atalho ou caminho antes do caminho, que tenta solucionar o irreparável.

As linhas que definem tal olhar nem sempre estão claras na matéria ou na verbalização dessas interioridades. Porém, adivinham leituras das quais emerge o pensamento onde

reside a imagem do Desenho - da sua conceção, conceptualização, cognição e materialização, mas também, dos seus silêncios, omissões e (ir)reflexões.

*O pensamento primordial é essencialmente pensamento visual.*⁴

É neste trilho que encontro, uma vez mais, sintonia com Berger, *ver vem antes das palavras*.

A imagem que constitui o pensamento visual vem antes das palavras e traduz a minha procura ao longo dos meses de estágio - observar *o olhar* que antecipa o verbo e, por consequência, antecipa a ação do desenho. Há neste *ver* corpo, memória, um tempo e uma geografia interior, mas também uma posição de quem vê para com o que é observável (o que se revela e permite ser visto) e os limites que o inscrevem num determinado panorama de leitura e observação — a aula de desenho.

*[...] Trata-se do ver que estabelece o nosso olhar no mundo envolvente. Explicamos esse mundo recorrendo a palavras, mas estas nunca poderão apagar o facto de estarmos rodeados por ele. A relação entre o que vemos e o que conhecemos nunca está estabelecida de uma vez por todas.*⁵

A educação artística⁶, enquanto uma das esferas que circunscreve a disciplina de desenho, é composta por silêncios antecipatórios de insaciante procura de *verdades* e

⁴ “Antigamente costumava considerar-se que o pensamento e a atividade dos sentidos eram duas faculdades diferentes. Mas toda a educação artística, aliás toda a arte, se baseia no facto de que existe algo que se chama pensamento visual. O intelecto manipula conceções abstratas em fases posteriores do desenvolvimento humano. Mas mesmo quando os seres humanos abordam a realidade com muita eficácia, o pensamento abstrato permanece intimamente ligado à procura de, e à sensibilidade para experiências reveladoras dos sentidos”

Arnheim, Rudolf (1997) *Para uma psicologia de arte. Arte e entropia* Lisboa, Dinalivro pp.335-338

⁵ Berger, John in *Modos de ver* p. 17

⁶ “A arte é algo mais do que fazer estátuas, pinturas, sinfonias e danças, e o ensino de arte deve ser algo mais do que as aulas onde se ensinam esses ofícios. A arte é a qualidade em que se situa a diferença entre o ser mero espectador e o desempenhar coisas, ser afetado por elas, comovido por elas, modificado pelas forças inerentes a tudo o que damos ou recebemos.”

Arnheim, Rudolf (1997) *Para uma psicologia de arte. Arte e entropia* Lisboa, Dinalivro pp.336-338

contestações, resultantes de diversos olhares sobre o mundo e de histórias, palavras, verdades, ruturas, gritos e mitos.⁷

É por isso importante partir do lugar (**espaço-escola**) onde estes corpos se cruzam, mas também, do espaço entre eles - as particularidades do(s) tempo(s) em que se reúnem nas aproximações e afastamentos entre interioridades e (in)expressividades. O lugar é determinante no modo como tais relações se estabelecem a partir da disciplina de desenho e do saber nela contido - no momento seguinte deste capítulo abordo esta questão mais presente.

A dualidade no habitar diferentes camadas que intersejam o espaço-escola, o espaço-aula, o espaço-aluno e a disciplina de desenho, surge nos diferentes momentos de observação e reflexão deste relatório e reforça a temática da PD desenvolvida. Será, para mim, um exercício complexo desdobrar todas elas, uma vez que se enredam simultaneamente a todos os momentos.

Por isso, o **primeiro capítulo** tratará a questão do espaço-escolar enquanto dinamizador das relações entre o corpo e o *olhar*⁸. Ao espaço escolar juntam-se os corpos e inevitavelmente o tempo, pois é nesta relação entre o espaço-tempo que a aprendizagem ocorre.

Ao longo deste corredor, repleto de portas entreabertas, vão surgindo questões que, a partir do espaço, incidem sobre a apropriação do ser-aluno/ser-professor no(s) seu(s) processo(s) de autonomia e aprendizagem.

O **segundo capítulo** incide numa memória descritiva da experiência de estágio e da PD. Este é o eixo entre as considerações dos capítulos iniciais - mais centrada no espaço e na disciplina que dão corpo ao relatório - e a problematização - com base na experiência de estágio partindo de conceitos e autores que auxiliaram a construção e reflexão da PD.

⁷ A palavra, aqui, surge então como um mediador simbólico e sensível que procura, dentro das suas próprias limitações, traduzir a experiência deste olhar sobre uma parte integrante da educação visual, particularmente a disciplina de Desenho.

⁸ Este olhar, terá sempre uma dupla significância entre a imagem material que vê e as imagens mentais que cria.

O ESPAÇO-ESCOLA

[limites, invasões e evasões | Entre corpo, espaço e tempo]

Pensar em espaço enquanto aglutinador e regulamentador do movimento do corpo na sua relação com o tempo.

Na arena escolar a relação entre professores, alunos e a disciplina de desenho sujeitam-se a um tempo particular específico desse lugar.

O espaço-**aula** demarca outra atmosfera onde a formalização do saber ocorre circunscrito a essa esfera normativa *maior* – a escolar.

Recorrendo a metodologias, técnicas, materiais e à sua reflexão conjunta, mas também à mobilização e relação entre seus múltiplos corpos e espaços, ocorre a transmissão do saber escolar.

Há um conjunto de relações que determinam o vínculo entre a espacialidade arquitetônica — inerente ao contorno sala/ escola —, a espacialidade dos corpos em suas múltiplas esferas — física, mental e emocional — e o seu rebatimento para o espaço de representação do desenho — que se distingue em sua bidimensionalidade.

A aula não se determina apenas por sua delimitação ao espaço físico, também modela a esfera do corpo e suas projeções mental e emocional; assim, dentro do contexto da sala de desenho, os muros são apenas umas das forças que suscita sua complexidade e que, neste contexto, se revelam um instrumento da própria aula — exposição.

No movimento entre o dentro e o fora — a problematização e materialização —, há um limite imposto ao espaço de representação, mas também ao tempo determinado para esta transferência (o limite é, normalmente o caderno e o tempo é determinado em função da complexidade da tarefa).

Portanto, tudo se funde numa medida: o tempo dotado de uma noção (função) de espaço (escola), associado à circunscrição do desenho num contexto específico, logo, sujeito a

regras e convenções que ultrapassam a imediata relação do corpo com o gesto, imprimindo-lhe um modo canónico de olhar e pensar.

Refletir sobre a ação do desenho ou sobre a sua prática disciplinar implica ativar este gatilho do lugar, do espaço-tempo em que acontece e as premissas que o constituem.

Por isso, quando falo da **disciplina de desenho**, falo do lugar-aula inserido no espaço escola⁹, mas também de uma geografia dos corpos e de saberes nessa organização – o mestre ou professor e o aluno ou aprendiz.

Neste sentido, a disciplina de desenho remete para um conjunto de práticas, concepções e conceitos que se reforçam, constituindo suporte para a concretização técnica e reflexiva, quer no que toca a ferramentas e objetivos curriculares, quer na sua faceta mais epistemológica.

Ambas *faces* são complementares, no entanto, se por um lado temos uma noção prática do desenho que se tenta estabelecer como objeto útil, por outro, temo-lo num ponto *etérico*, quase existencialista, questionando as várias formas da sua própria natureza.

Há, por isso, diversas leituras quanto às relações do desenho que, embora mais abrangentes que outras áreas de estudo, convergem numa imagem instituída daquilo que culturalmente *concebemos* que deve ser — repercutindo sua forma pedagógica. Talvez por isso, o desenho, seja tantas vezes aprisionado entre a forma certa e o erro. Rebater ou projetar estes estados de dualidade no qual a imagem académica persiste, dá-se num constante jogo de revelação e omissão; por exemplo, através do traço o desenho revela-se numa gramática tão significativa quanto a que o aluno escolhe omitir, por submissão à lógica implícita de um enunciado, do professor ou da escola — mantendo-se o domínio do espaço sobre a forma de *um* olhar específico.

Tal *manobração* foi sendo observável nos desenhos realizados pelos alunos ao longo do estágio e segundo a relevância que o exercício ocupava nos critérios de avaliação. A existência de diário gráfico é favorável à avaliação, porém, o aluno tem (pelo menos

⁹ Durante o estágio, alguns alunos frequentavam o contexto disciplinar do desenho noutros moldes — sobretudo ateliers particulares.

deveria) a liberdade de reservar o seu conteúdo. Mas a mais pequena possibilidade de o mostrar, enquanto evidência de seus esforço e envolvimento na aprendizagem, transforma-o num *espaço* paralelo ao espaço escolar que, embora íntimo em sua formalidade gramatical, se mantém cuidadoso e consciente de sua *frágil* utilização.

Os diários gráficos que frequentemente revelavam diferenças quando equiparados aos registos realizados no contexto aula — tanto no que toca à sua expressão quanto aos temas, técnicas, materiais e procedimentos —, tornam-se, assim, um espaço límbico entre o registo escolar e os registos particulares¹⁰, porém, constituem parte indissociável daquilo que é o processo de valorização do estudo e envolvimento na disciplina de desenho. Assim, é difícil segmentar a prática do desenho que o aluno realiza dentro e fora da atmosfera escolar, há uma *continuidade* que derruba tais barreiras, no que concerne à constante procura e atividade — parece que a escola quer forçar a omnipresença de olhar sempre produtivo, sempre em recolha de novo reportório visual.

Tanto quanto pude observar nos registos circunscritos aos espaço-aula, o aluno tinha tendência para revelar aquilo que considerava *seguro quanto à expectativa do enunciado ou do professor*.¹¹ Já nos diários gráficos, que me permitiram folhear, os fragmentos abandonados — que o aluno (aprendeu) a tomar como *erro* ou incoerência gráfica no contexto da avaliação — não são omitidos, são ignorados. Transformam-se, muitas vezes, em *expressões experimentais e correções sobrepostas*, ou rabiscos e texturas que nada significam para o aluno, mas também não incomodam o seu olhar. Estão ali como fragmentos de qualquer coisa que aguarda renovar-se, ou apenas existir sem conflito — não há rejeição, é, inevitavelmente, resultado de um olhar sem função.

No desenho, de si para si mesmo, perde-se a densidade do *certo* ou *errado*. Há, no entanto, uma preocupação com tais *noções assim que a professora*, ainda que consentidamente, *accede ao diário*, dando frequentemente lugar a *explicações ou omissões* momentâneas.

¹⁰ O singular/ plural, aqui, não é acidental. Notava-se muito mais diversidade de experimentação e exploração nos DG do que nos trabalhos entregues no contexto da disciplina.

¹¹ Nota dos apontamentos/observação - aula

A mesma postura era sentida nos temas abordados que pareciam perder alguma da formalidade escolar ou, pelo menos, parecem ser abordados de uma perspectiva menos canónica. Trazem à tona o universo particular e interesse do aluno – o *seu* olhar, mas não a sua vulnerabilidade. Há uma certa noção de que o conteúdo não lhe pertence totalmente, é feito *para* ser folheado e, inevitavelmente, *julgado* dentro dos mesmos critérios da disciplina.

Embora possa parecer descontextualizado, trago este exemplo do diário gráfico, não só porque revela os *assombramentos* do lugar na prática de desenho, mas também, por de algum modo, representar em si mesmo *um* espaço, com suas próprias regras e relações — mas também suas transgressões — implícitas quer dentro quer fora do âmbito escolar.

Como mencionei anteriormente, interessam-me as visibilidades e omissões, desta lógica que circunscreve o domínio escolar através de suas múltiplas presenças e espacialidades — atravessando o corpo não só em sua fisicalidade, mas também em sua temporalidade.

Entendendo, assim, que o limite escolar não é determinado por seus muros — antes implícito fora de sua arquitetura — do mesmo modo que o desenho não é limitado dentro da aula — ou fora desse tempo — mas por ambos invadido e, portanto, sujeito a pressões, metas e valores de produtividade que reforçam vínculos metodológicos e códigos de representatividade impressos na prática pedagógica.

Foram assim surgindo algumas questões que são próprias da regulamentação do desenho enquanto disciplina (não tanto enquanto desenho pelo desenho) e, portanto, vinculadas ao veículo de disciplinação — o lugar escola.

Nos processos do desenho, são valorizadas todas as *etapas* de construção (desde o processo de reflexão ao momento da sua conclusão/entrega) trazendo o aluno para o centro da equação enquanto arquiteto da forma e dos meios?

São valorizados os processos de tentativa-erro, *omissões e reconstruções*? Ou premiado o desenho limpo — no qual tais camadas são renunciadas, rabiscadas, *apagadas* e substituídas por um objeto final?

No desenho escolar, concepções ocidentais de representatividade, como perspectiva, foram *classicamente* assimiladas. Neste tipo de desenho as linhas de orientação e resolução tornam-se quase impercetíveis no papel, mas a sua omissão pode ser tão penalizada quanto a imprecisão do traço — a presença deve ser subtil apenas suficiente para evidenciar a apropriação de um modo específico de fazer — quer no que toca à resolução, quer na precisão técnica e manuseio do lápis. Há um estrito véu entre o vigor aceitável/inaceitável do traço que é tão subjetivo quanto a mensurabilidade da sua qualificação no processo de avaliação.

Que relações se tornam materiais? De que forma essa materialidade traduz a profundidade das relações e inter-relações entre os diversos saberes? Que silêncios se tornam visíveis? Que realidades se tornam tangíveis? Como se intersejam e potencializam os olhares? O que acrescentam? O que transformam? A que resistem?

Por enquanto, são mais questões que respostas — neste momento, pretendem apenas manter presente a complexidade do ato do *desenho* vinculado ao espaço-escola e às concepções implícitas deste lugar.

Estas (e outras) variáveis, que pairam em simultâneo sobre o espaço de ensino-aprendizagem, são revisitadas ao longo deste relatório e dos olhares que nele se vão depositando.

Nunca abandonam a dimensão espacial, mas sua complexidade remete para um labirinto de possibilidades e perspectivas que habitam diferentes camadas do **corpo**, **espaço** e **tempo** em *arranjos* que referem às dinâmicas deste grupo particular.

Cada uma destas indagações resulta, portanto, da observação e reflexão em torno da experiência de estágio e esperam ganhar forma ao longo da construção escrita deste relatório.

Assim, sem que nunca realmente a tenha abandonado, voltamos à dimensão espacial., onde habitam vários planos intersetados numa engrenagem comum.

A complexidade do espaço escolar parte dessa robustez homogénea e *atinge* (*contamina*) o espaço interior de cada aluno, para aí dar lugar a transformações que se esperam efetivas.

Por sua vez, no espaço interno de cada aluno coexistem e confrontam-se as ideias de um mundo (mais ou menos) consensualizado com um *Atlas* pessoal. O lugar onde se (des)constroem e ordenam (pré)conceitos que vagueiam entre o *saber* instituído pela disciplina em sua vertente formal e outras formas de *saber*.

Entre a observação, o objeto observado e o modo como qualquer outro corpo aleatório pode observar o mesmo plano (considerando este testemunho entre os pares uma parte importante do processo de aprendizagem e do método curricular¹² prescrito para o ensino-aprendizagem artístico), há um espaço partilhado, mas também, uma série de *multidimensões* singulares — sedimentos — que o relacionam (que respeitam à interseção de cada um destes corpos / objetos/ espaços, seus depósitos e propósitos) e outras que persistem fora desse lugar e se limitam à memória e à atribuição de leituras e significados individuais (vêm de trás, carregam raízes culturais, sociais, pessoais, enfim, humanas, nem sempre unânimes mas que partem de uma persistente *ordenação* pré-escolar). Tais dimensões coexistem e são comuns a todos os atores da ação escolar, definindo hierarquias, mais ou menos visíveis, e validando escalas de valor que reforçam e legitimam os seus mecanismos e movimentos dentro desse todo.

A forma como essas *individualidades* coabitam entre si no espaço, é intrínseca ao ser-professor.

¹² “Objetivos (...) Desenvolver capacidades de trabalho em equipa(..).” (p.3)

“Temas e graus de concretização do projeto (...) valorizando a dimensão participativa dos alunos em trabalho de equipa e privilegiando, se possível, a intervenção comunitária.” (p.5)

“Avaliação (...) Envolvimento e capacidade de integração no trabalho individualmente e em grupo” (p.10)

Programa de Oficinas de Artes 12º ano, curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (Gonçalves, Luísa; Alírio, Emília) nov, 2015; pág.3-

No contexto de escrita deste relatório, partilho estas dimensões com a sempre aprendiz e a futura orientadora pedagógica. Há, ainda, um lugar límbico: a estagiária, que me permite usufruir, provisoriamente, de ambos sem em algum permanecer ou escapar totalmente.

O momento em que o espectro aluna-estagiária — habitando o mesmo espaço visceral que a educadora em potencial — escolhe um olhar em relação a todos os outros atores da comunidade escolar — dotados da mesma complexidade — é o momento em que os limites de cada uma destas realidades se torna ativa e observável, dando arena a uma rede de inquietações ativas que não se cinge à esfera do ensino aprendizagem visual — põe em causa *todo* o olhar.

O que une e separa todas estas epidermes e/ou realidades? Onde começa uma e acaba outra?

São questões que transcendem a escrita ou qualquer planeamento e saltam para o corpo nos momentos em que a pedagogia parece sobrepor-se a outras dimensões e crenças pessoais.

Parto desta forma de olhar, do meio das *assombrações* que, não sendo o objeto de estudo nesta escrita, são um ruído inevitável.

Parto com esse olhar para me encontrar nos olhares que me devolveram as mesmas inquietações em forma ou matéria.

Observo o(s) **corpo(s), espaço(s) e tempo(s)** — que interagem dentro da sala de Desenho (as turmas, a professora cooperante e a minha companheira de estágio) — e parto da georreferenciação não para procurar respostas, mas lugares que possam abrir portas a novas *significações*.

ENTRE OS CORPOS E O ESPAÇO

[sua especialização e utilidade]

Enquanto arranjo orgânico, o corpo ocupa uma forma existencial mutável; espaço epidermicamente limitado, articula diversas dimensões do ser, funcionando holisticamente. À parte a sua dimensão visível, há, segundo diversas culturas, outros corpos subteis, que lhe acrescentam camadas e o sustentam como um todo integrado.

Durante séculos, a cultura ocidental despiu estes corpos do estigma dogmático doutras culturas, atirou-os para fogueiras eclesásticas enquanto caminhava no sentido da relativização do espírito empírico para a normatização do conhecimento científico, construindo uma tendente sobreposição do valor cognitivo sobre o sensorial. Assim, os corpos passam a massas de matéria visível que operam de acordo com a sua natureza física. Porém, a forma como os vemos, manobramos ou categorizamos, estará sempre intimamente relacionada com um modo de *ver* tecido culturalmente, construído intrinsecamente a partir da relação estabelecida com o ambiente envolvente.¹³

Embora operativamente semelhantes, cada corpo encerra em si contextos e particularidades que o tornam único. A singularidade de que falo transcende mecanismos formais, revela-se em subcamadas que pertencem ao mundo interior — à história, à memória, à genética e à imagética — de cada aluno, mas também a um mundo exterior, com o qual está em constante (o)pressão/relação¹⁴.

Neste contexto, começo por focar a noção de corpo enquanto espaço biológico que contém sistemas de crença individuais e memórias coletivas, cunhados em traços e trajetos particulares.

¹³ Foucault em *corpos dóceis* (pag.126) traz à narrativa dois registos do corpo: *como objeto e alvo de poder*; estabelecidos no livro *Homem-máquina: anátomo-metafísico e técnico-político*. Neste último, inserem-se os regulamentos militares que regem grande parte das instituições sociais, como as escolas, com vista ao controlo e correção do comportamento humano.

¹⁴ Esta complexa rede de relações e dinâmicas estabelecidas entre os indivíduos e o meio — no qual a escola ocupa um papel cada vez mais intenso e extensivo — é parte do processo de aprendizagem que vai além do saber curricular.

Paralelamente, o espaço-escola também funciona como um corpo, organiza-se de um modo *geometricamente* estruturado *que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos*¹⁵, articulando e delimitando uma grelha de ação sequencial, distribuída em segmentos cronológicos e ordenados segundo uma escala de valores.¹⁶

Herdando a lembrança do passado, seus conceitos e fórmulas pedagógicas, forja documentos estruturantes daquilo que determina enquanto sua posição face ao que é considerado o saber, e como exercer esse saber de acordo com uma função social.

*[...] uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo o seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral.*¹⁷

Com vista à otimização do conhecimento, tanto mais útil quanto mais especializado, a escola serve intencionalmente um grupo através objetivos *capitais*. Desafiando organicamente a natureza individual na engrenagem coletiva, subjugando-a a metas e resultados que mobilizam os saberes em sua representação. Por engenhos normativos, que não se limitam ao domínio da fisicalidade e da operatividade, impõe-se uma perspectiva de proficiência através de um conjunto de condutas disciplinares e valores uníssonos que colonizam um modo de pensar.

O conhecimento é esmiuçado ao limite da especialização¹⁸ — compartimentado por sectores classificatórios e regulamentadores — tanto mais visível quanto mais mergulhamos na dinâmica escolar, a qual contextualiza os desafios que se propõe trabalhar a partir de

¹⁵ Foucault, Michel, *Vigiar e punir, história da violência nas prisões*, 4ED. Petrópolis: Vozes, 1986; pag.126

¹⁶ A escola, enquanto meio de instrução tem um papel pré-determinado que potencializa a assimilação de uma série de saberes, regras e valores, princípios estes orientados para delinear uma determinada conduta do indivíduo dentro do corpo escolar e social e, cujas premissas ambicionam a relação *harmoniosa* entre as partes e o todo. A escola, não é só um meio de instrução, mas uma força de poder que exerce sobre todos os seus atores uma operação intermediária de constante vigilância e permanente envolvimento.

¹⁷ Foucault a propósito da ação disciplinar enquanto anatomia de política e coerciva in Foucault, Michel; *Vigiar e punir, história da violência nas prisões*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986

¹⁸ A propósito da especialização tenho em mim a visão interessante apresentada por Buckminster Fuller na introdução do seu livro *Manual de instruções para a nave espacial Terra, Via Optima*, pág. 5-10

uma visão histórica, e metodologicamente consensual, com *urgência* de controlar (currículos e programas desenhados, dimensionados e planejados para seguir uma linha de grau e complexidade que visa níveis de seleção estruturados), metas educativas determinadas para o saber se transformar em resultados quantificáveis, catalogáveis e, portanto, tornar-se útil à engrenagem.

Muito embora este relatório não tenha por base o trabalho de Foucault e procure evitar cair em reflexões sobre o seu discurso, o seu prestável contributo e conceções nesta matéria são, em alguns momentos deste estágio, filtros contagiantes impossíveis de contornar.

Centrando-se este momento do capítulo na relação entre os corpos e o espaço escolar, *os corpos dóceis*¹⁹ acrescentaram um olhar de relação histórica a esta observação. Mas não só, há uma perspetiva de utilidade *atribuída* aos corpos, espaço, tempo, matéria e, de certo modo, ao saber do qual brota a *operatividade* humana presente na escrita do autor.

Partindo do *espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar*²⁰, apresento algumas perspetivas análogas ao seu discurso, atendendo aos objetivos e procedimentos operativos determinantes para a função escolar: ensinar.

Transformar o saber em formas quantificáveis, sublinha este dever de eficácia que deve ser tangível, mensurável e traduzido numa medida ou valor final que permita a categorização dos alunos perante seu percurso, suas capacidades e formas de aquisição de conhecimento, mas também de suas relações entre si, verticalizando-os em função dos seus resultados e relações com o conhecimento.

A questão do espaço e dos corpos não se cinge unicamente à fisicalidade, tal como a ação numérica não se prende apenas à métrica temporal que os relaciona. Ambas se relacionam entre si gerando um posicionamento de cada elemento perante o coletivo.

¹⁹ Foucault, Michel (1975) "Disciplina" in Vigiar e punir (pp 125-220). Petrópolis, Vozes

²⁰ Foucault, Michel (1975) "Disciplina" in Vigiar e punir (pp 125-220). Petrópolis, Vozes

Em breve análise, posiciona o objeto-escola, o professor e o aluno, numa escala de valor relativamente aos seus pares, instrumentalizando uma conceção do ensino perante demandas que lhe são, aparentemente, externas, porém intrinsecamente delimitadoras.

No que toca ao espaço e ao tempo, toda a organização escolar resulta de uma construção divisória, categorizando o conhecimento, segmentando-o segundo o seu grau de ação-complexidade; regulamentando o modo como o corpo, ou grupo de corpos, se mobiliza no espaço e estabelecendo comportamentos apropriados a cada um deles.

No campo dos estudos em artes visuais, estes comportamentos são frequentemente diferenciados e evidenciados na relação com o espaço físico e disposição de sala, gestão de tempo e de recursos, etc. Tal *arrumação espacial, temporal* e metodológica, no que toca à disciplina particular de desenho, ganha contornos mais do que relevantes e visíveis para a sua diferenciação face a outras práticas e saberes, tornando a disciplina, e o ensino artístico no geral, uma espécie de exceção face a outras práticas pedagógicas.

Esta face das instituições educativas levanta uma série de dilemas que remetem para questões do valor efetivo da aprendizagem e dos seus contornos metodológicos, bem como para as suas formas de poder — tipologicamente assentes em ideologias meritocráticas — que premeiam ou sancionam cada um dos seus atores.

Determinando os papéis participativos e os ritmos que cada interveniente desempenha dentro do processo de aprendizagem formal e punindo aqueles cujas necessidades/interesses diferem do instituído, os discursos predominantes transferem, para o contexto escolar, conceções do corpo, espaço e tempo, a partir de lógicas de rentabilidade — a prova do saber é o *produto* escolar — evidencia o domínio de uma determinada matéria que transforma o aluno numa peça consumível pelo mercado.

Há uma espécie de categorização instituída nas escolas — fruto de uma crescente especialização na ordem dos saberes e de um sistema de comparação e competitividade entre os pares —, mas também fora delas, que determina a absorção do mercado segundo

seus próprios critérios de valor. Assim, o esforço individual do aluno para *dominar* o saber (um conceito, uma técnica, uma ferramenta) é rastreado pela sua média e conduzido em função das necessidades determinadas pelo mercado.

Sabendo que as leis *deste* mercado sobrepõem as receitas e o lucro tanto quanto mais imediato, pouco interesse há no processo de reflexão e integração das aprendizagens transversais aos seus propósitos. Impõe assim a lógica de *domínio* imediato, da solução breve, do resultado palpável, do objeto final pronto para consumo.²¹ Seja enquanto ideia-pensamento, seja enquanto processo material, torna-se um *produto* cuja sobrevivência depende de sua capacidade de gerar lucro.

Esta ideia é transversal à contemporaneidade, não se concentra unicamente na escola, porém, as instituições educativas ao assimilar alguns destes conceitos no processo de formação e produção do aluno — focadas nos resultados — mergulham e, de certo modo, sustentam esta ideia de rentabilidade — naturalizando tais práticas de mercado que assim se refletem no aluno. Tais métodos e resultados tornaram-se mecanismos de propaganda e medição da eficácia da própria escola, pactuando com a utopia de um mundo entregue às especializações cada vez mais especializadas, servis e fragmentadas, desconetadas de um conhecimento integral e holístico.

*[...] a lógica do lucro mina as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e das disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria identificar-se com o saber em si mesmo, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios práticos.*²²

Tratando-se o desenho de uma das disciplinas que ocupa lugar na reflexão sobre a utilidade, torna-se cada vez mais urgente e evidente as *coisas* que suportam as *não-coisas*, lembrando a importância vital daqueles valores que não se podem pesar ou medir ²³.

²¹ A procura de um saber integrado torna-se secundário e o resultado primário. No desenho a reflexão e o *esboço* são relativizados no tempo que lhes é determinado em função do *desenho final*; a criatividade é estimulada e valorizada mediante o seu grau de utilidade — seja enquanto recurso de produção mental seja enquanto receita de lucro tangível.

²² Ordine, Nuccio; A utilidade dos saberes inúteis; pág. 7

²³ Ordine, Nuccio; A utilidade dos saberes inúteis; pág. 14

Segundo Ordine, é sobre a arte e a cultura — se é que são dissociáveis — que se batem os grandes momentos de fúria histórica, porque seu valor não é mensurável. Foi também num frágil da nossa história mais recente²⁴, que estes mesmos saberes se realçaram e reforçaram seu papel e reconhecimento, e é igualmente neste momento que assombra o seu *esquecimento*.²⁵

*Efetivamente, no universo do utilitarismo um martelo vale mais do que uma sinfonia, uma faca mais do que um poema, uma chave inglesa mais do que um quadro, porque é fácil perceber a eficácia de um utensílio e cada vez mais difícil compreender para que servem a música, a literatura ou a arte.*²⁶

Parece haver pressa para voltar à *produtividade*, ainda que nela estejam inscritos o caos e as consequências de tamanho desequilíbrio entre a natureza do tempo e a sua sujeição à abstração de uma forma capital insustentável.

Nem perante o incerto a humanidade se rendeu, mais que breves instantes, à existência em sua em sua plena manifestação de presença — foram breves e apressados os passos para retomar uma economia de capital material.

A prática de desenho está há muito associada à ideia de poder e riqueza, insere-se no núcleo de saberes condicionados pela perspectiva de uma forma de lucro e utilidade que Ordine menciona em *a utilidade dos saberes inúteis*. Na sua reflexão fica claro que as escolas de ensino artístico não escapam a esta lógica, pelo contrário, são, por esses meios, patrocinadas, compactuando com a sua própria instrumentalização. O patrono tornou-se um mercado anónimo, sem rosto e constantemente oscilante.

²⁴ Refiro-me aos efeitos da pandemia COVID-19

²⁵ A expressão artística foi muito valorizada durante os momentos de quarentena da recente pandemia. — Precisamente quando o espaço e o tempo desenharam novos contornos e obrigaram a uma reestruturação comportamental. A *produtividade* abrandou, o capital deixou de ser imperativo, a vida impôs-se por outros meios e o próprio conceito de útil ganhou outros contornos. A arte nas suas diversas formas de expressão (música, pintura, desenho, cinema, etc.) tornou-se tão presente, quanto o reconhecimento de sua importância na vivência humana. Quando o mercado “parou” a expressão e vivência cultural e artística, embora de modo limitado, ascendeu.

²⁶ Ordine, Nuccio; *A utilidade dos saberes inúteis*; p. 11

No que toca ao ensino do desenho — inscrito nas artes visuais com todas as suas peculiaridades e exceções — sua materialização e validação não consegue apartar-se destes valores capitais numa base de benefício-lucro. Há um prisma mercantil no qual o saber artístico se torna, a par de outros saberes, sujeito ao lugar de produto mensurável (e com prazo de validade) no que toca à sua *estética* e utilidade. E sua utilidade também passa pelo tempo, quer de sua produção, quer do seu consumo, quer do seu treinamento.

Assim, na sua formação, muitos alunos entendem que a imagem será tanto mais válida quanto mais rápida sua percetibilidade; quanto mais útil sua narrativa; quanto mais rentável sua mensagem; quanto mais disciplinados seus métodos e resultados.

Disciplinas como o Design reinventam-se em mil especialidades (utilidades) e ativam o propósito do desenho na sua vertente técnica, concedendo-lhe um propósito e comunicabilidade e, simultaneamente, atribuindo-lhe um valor na indústria.

Talvez por isso, alguns alunos deste grupo (12^ºL) concebessem, tantas vezes, em seus discursos, que eram instigados a refletir os seus estudos em áreas técnicas onde pudessem exercer as suas habilidades e adaptar os seus conhecimentos *sem prescindirem dos sonhos por uma subsistência*, o que o desenho por si muito dificilmente *promete* suprimir. Revejo-me em muitos deles ao revisitar as minhas próprias escolhas e os medos que as ensombravam — o risco próprio de ignorar as vozes desse mercado.

*Sem dúvida, o ideal liberal da escola de arte como laboratório livre das restrições do mundo é vantajoso para o ethos da instituição e para a moral dos seus membros exclusivos. Mas o ideal só vai até aqui. O comportamento dentro das escolas de arte, como eu digo, pode parecer permitir qualquer tipo de experiência, mas também, como digo, a indulgência é o luxo de quem está disposto a ignorar em o seu próprio risco o mercado e os seus poderes de legitimação.*²⁷

²⁷ Madoff, Henri, States of exception pag. 274

As leis implícitas do mercado exigem uma constante leitura e adaptação às suas flutuações e (des)interesses. Não só definindo as áreas de maior valor (cursos, escolas, programas, disciplinas, etc.) como instituindo os seus tempos e cadências com base no rendimento e no melhor aproveitamento do aluno e do seu desempenho.

A instituição escolar, por sua ação disciplinar, tem em si o poder não só de influenciar, mas de determinar os mais aptos para este mercado e, no caso do desenho e das artes visuais, estabelecer concepções de produção de arte em preparação para o domínio executivo do mercado²⁸.

No que toca ao ensino profissional, com o qual estou mais familiarizada, as portas abertas às vozes deste mercado são mais do que intrínsecas — estendem-lhe um tapete vermelho —, são vitais à sua sobrevivência.

A visão inicial do modelo de ensino profissionalizante prende-se com critérios de produtividade, formação vocacional e integração no mercado — as empresas querem técnicos capazes de operar, não lhes interessa a componente humanista. Portanto, o ensino profissional é um treino direcionado para responder a tais demandas, sua sobrevivência prende-se às evidências da sua eficácia a partir de um *acompanhamento* que ultrapassa o ciclo de formação.

Tornando este modelo ainda mais tendencioso e volátil às expectativas mercantis — que têm um lugar na mesa de decisão sobre os tempos, métodos e conteúdos a lecionar. Os planos de atividades e programas curriculares passam pela consulta destes quadros representativos (que atuam nas diversas áreas da indústria), legitimando e formulando conjuntamente interesses mútuos em benefício de uma espécie de economia circular.

O aluno transforma-se assim no produto que a escola — em seu ciclo de subsistência — forma, envolve e devolve. A empresa acolhe e formata as arestas *finais* aos seus moldes industriais e necessidades específicas, por meio de estágio integrado — o aluno é, ou não, considerado apto para ingressar no mercado.

²⁸ Madoff, Henri, States of exception pag. 274

A análise destas demandas, em conselho consultivo, é, sobretudo, uma afirmação dos critérios que as empresas consideram ser relevantes no perfil de um futuro profissional mais adequado aos seus interesses comerciais, considerando, portanto, as disciplinas técnicas sobrepostas às de índole sociocultural e humanista. A própria escola tenta garantir, consecutivamente, provas da sua contribuição para o desenvolvimento industrial e socioeconómico da região em que está inserida. E não basta que para isso apresente os resultados (consecutivamente monitorizados) dos índices de sucesso escolar, deve acrescentar-lhe periodicamente documentos formais que acreditem, por validação das empresas e parcerias, tais consonâncias. Nessa perspectiva, o valor está sobretudo no rendimento que o aluno produz a partir do saber que aprendeu.

No entanto, como disse, o modelo específico do ensino profissional, surge precisamente dessa *ideia* de assumir claramente os interesses e necessidades da indústria e de os capitalizar dentro no processo de forma(ta)ção do aluno. Não que tais concepções não estejam presentes no ensino regular, mas, neste contexto são assumidamente enfatizados e manifestos na visão e estratégia destas instituições. Assim, a escola profissional, em modo de subsistência relativiza tantas vezes aquela que deveria ser sua missão primária em prol de sua cumplicidade com o mercado.

A IMAGEM DE UMA IMAGEM CULTURALMENTE PRÉ-CONCEBIDA

[Desenho]

Especificamente na disciplina de Desenho, há uma espécie de continuidade entre aquilo que são as metas pedagógicas e o olhar do professor sobre a disciplina, a sua leitura curricular, as suas necessidades específicas e a organização do espaço. Do mesmo modo, a organização da sala de aula, as dinâmicas por si alimentadas e a forma como é utilizado o tempo aí reservado; tais camadas tornam-se visíveis na

dinâmica do espaço-aula-desenho.

Imbuído numa particular disciplinação²⁹, por vezes subtil, esse espaço verga-se a métodos prescritos que passam pela distribuição dos alunos, determinação e otimização dos seus movimentos, dentro de uma área delimitada; organizando-os, *harmonizando* as suas relações e facilitando a transposição destas delimitações para se fundir noutros espaços exteriores — quer em sua exposição, quer em sua prática: exercícios de observação.

A sala de aula é apenas um dos muitos espaços que determina a agregação dos corpos. Embora reconhecida hegemonicamente como cerne da ação escolar — onde se mobiliza o saber — quer alunos, professores ou auxiliares, habitam outras esferas de espaço-tempo escolar nas quais desenvolvem diferentes relações e sentidos para a escola. Porém, é na sala (espaço) ou aula (tempo) que os alunos são limitados em suas possíveis *transgressões* e distribuídos segundo critérios etário-*cognitivos*, etc.

À semelhança de outras escolas por onde passei (enquanto aluna de desenho), a organização do espaço e do tempo da sala de desenho da ESM é diferenciada das de outras disciplinas. Cede alguns *formalismos* às particularidades implícitas na prática do desenho; assim, não só a mobilidade se torna, aparentemente, mais ampla e permissiva, como o tempo de pausa-trabalho, normalmente determinado pelo toque escolar, parece ser flexibilizado e gerido de um modo mais individual, colocando no aluno uma certa responsabilidade de autogerir o seu tempo. Tal *liberdade* é apenas uma camada das muitas que vestem esta complexidade; nesta aparente permissividade balancam outros modos de subjugação.

Na sala de desenho, torna-se presente o *olhar* da professora cooperante sobre a matéria; aquilo que ela mesma constitui como substância relevante no processo de pensar o desenho e suas conceções particulares, sua prática, organização e disponibilização dos recursos. O *seu olhar*, sua experiência e práxis, num espaço-tempo determinado, distinguem-na de outros professores e disciplinas, reforçando uma

²⁹ Foucault, Michel. *Vigiar e punir* p.157-188, edições 70

espécie de desvio da norma de outras práticas pedagógicas, aquilo que Madoff apresenta como um estado de exceção.

*O estado de exceção, no qual as artes, e por consequência o desenho, parecem estar historicamente inscritas através de uma espécie de complacência à liberdade e incitação à expressividade, apresenta-se como um ambiente de codificação em que não se realiza nenhuma ação disciplinar per se - ou assim parece. É um ambiente em que parece haver uma completa indulgência da expressividade única e excêntrica dos estudantes.*³⁰ Muito embora esteja submetido a formas de regulação subliminares *embutidas no seu treinamento* e ainda que *sobreviva* a estas, o aluno culmina, em última análise, na aceitação de forças que transcendem a própria escola.

*Apesar da generosidade da tolerância para com a expressão da tempera artística, há um limiar mínimo de prática aceitável que é, afinal de contas dito e feito, a base de uma disciplina insidiosa que é finalmente governada por o mercado [...].*³¹

Madoff aprofunda bem esta questão que, por ora, se afasta da ligação que aqui procuro estabelecer — embora dê continuidade à observação iniciada anteriormente —, faz a ponte com normas que se revelaram comuns ao longo da prática de observação e que, neste ponto do relatório, revelam respostas e dinâmicas da turma em análise — 12ºL.

Refiro-me à liberdade de transitar, ao fluxo de entradas e saídas, aos intervalos irregulares ou opcionais, à autogestão do ritmo e método de trabalho.

Partindo do espaço-aula para os corpos que animam a sala de Desenho, são presentes as pistas que confirmam o teor da matéria que ali se desenvolve — as paredes ostentam uma panóplia de índices visuais —, aquilo que os corpos, em seus movimentos particulares, anunciam e confirmam.

³⁰ “The art school, on the other hand, is a coddling environment in which no disciplinary action per se is carried out — or so it would appear. It is an environment in which there would seem to be complete indulgence of the students’ unique and eccentric expressivity.”

Madoff, Henri, States of exception, pag. 273

³¹ Despite the generosity of tolerance for the expression of artistic temperament, there is a minimal threshold of acceptable practice that is, after all is said and done, the basis of an insidious discipline that is ultimately ruled by the market(...)

Madoff, Henri, States of exception, pag. 273

A organização dos recursos materiais e do mobiliário, que noutros espaços da ESM tendem a potenciar dinâmicas disciplinares centradas no professor e orientam o olhar da turma para um plano central no qual prevalece o método expositivo, cede aqui lugar a outras formas de posicionamento e de distribuição. Na sala o olhar ganha uma outra noção de ocupação do espaço, as mesas rompem a norma linear e estão distribuídas abertamente com uma coluna central — frequentemente utilizada para demonstrar os trabalhos desenvolvidos, colocar objetos para desenho e observação, desenvolvimento de projetos, etc. — que parece facilitar os momentos de observação, a exposição e mobilização dos alunos, aspetos subliminares e comuns às aulas de desenho escolar.

Produz-se assim um certo efeito de *desorganização*, suscitando uma alteração daquela que é a forma comum de habitar outras salas e, com efeito, promove entre os pares uma aproximação e reflexão mais dinâmica.

Ao invés de encerrar os alunos em espaços-ilha³², delimitados por espaços de transição, permite ao aluno a exploração da sala, do que nela se encontra, permitindo estudar diferentes *trajetos* e processos para a sua prática. Traz para a superfície uma relação incontornável com a reflexão e amplitude do olhar, a experiência, conceção e perceção *final* e o que, por sua vez, abre espaço para a mobilização de saberes que extrapolam a produção do desenho e enfatizam a sua transformação domínio além da componente técnica.

A partilha, intrínseca ao movimento dos corpos, suas trocas e suas perspetivas, acontece por si, ainda que sem um diálogo verbalizado. Move-se segundo o ritmo e fluxo de interesses de cada aluno, que assim se direciona para os trabalhos, colegas ou referências com os quais identifica problemáticas semelhantes ou, simplesmente, lhe desperta outros interesses e modos.

Não é só a relação do aluno com aquilo que observa e é representado, mas também a forma como o espaço permite e facilita a exposição e a partilha, informalmente participativa, dos trabalhos.

³² A disposição da sala e do mobiliário fomenta as relações entre os alunos; ao invés de os isolar sobre seus próprios processos desenvolve a partilha, numa espécie de tábola redonda;

Não deixa de existir uma expectativa, uma *disciplina*ção técnica e metodológica daquilo que é considerado o treinamento para o *sucesso*. Há um discurso presente que, como o decalque ou cópia de um desenho, se repete sem *grande* problematização. Há no professor uma espécie recalcamento condicionado daquilo que deve ser o aluno de educação artística.

Embora tal expectativa se dê de forma mais o menos consciente, revela um certo grau de controle sobre o que se espera do trajeto de aprendizagem e, por outro lado, um distanciamento que mantém o professor num lugar de mestria e sujeita o aluno àquilo que este, enquanto legítimo detentor do saber, considera (ou tem poder para considerar) válido.

Rancière, a partir das aventuras de Jacotot, narra o *embrutecimento* da aprendizagem por compressão de tal distância³³ entre ambos (professor e aluno).

Nas dinâmicas observadas em contexto de aula, embora fosse proporcionado, à turma, o acesso a diversas respostas, percursos e experimentações dos colegas, mantêm-se bem marcada a necessidade de confirmação do caminho certo. Há um entendimento do distanciamento que nos fala Rancière, ou seja, daquilo que é o domínio do saber do aluno em contraste com o do professor — e sua aceitação.

No geral, ainda que os alunos colocassem as suas ideias em prática, mostram-se sempre hesitantes ao parecer da professora e incluíam-na nas escolhas de cada etapa.

Tentavam mostrar-se *bons* seguidores — preferindo replicar o mesmo método e técnicas *seguras* — *no que toca à validação dos resultados*.

Por outro lado, as aprendizagens e trocas, entre pares, enfatizada no mesmo contexto, torna a aula mais rica e diversificada —, e transforma os alunos — colegas — em conhecedores úteis da prática de desenho, não só porque os ajuda a reconhecerem algum domínio da prática, mas, porque também suaviza o impacto da professora enquanto *única* instigadora de novos processos, contrabalançam um pouco esta

³³ “O segredo do mestre é o de saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância também entre aprender e compreender. O explicador é aquele que coloca e abole a distância, que a exhibe e a absorve no seio da palavra”

Rancière, Jacques; O mestre Ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual, pág. 11, Edições Pedagogo

distância. (Digo *um pouco* porque, por mais que as dinâmicas, trocas e partilhas entre *iguais* — posições — seja estimulada, em última análise o lugar de poder da professora — hierarquia — não é fragilizado) Não quero com isto cair no *idealismos utópico* de me aproximar de um lugar em que a professora se posicione num estado de *igualdade*, até porque há nesta dinâmica outras leituras — nomeadamente a antecipação aos discursos universitários e a herança de academias clássicas, que falei anteriormente e que sublimam convenções e práticas pradonizadas.

*[...] Só se pode saber verdadeiramente algo que se compreendeu. E para que se compreenda, é preciso que lhe seja dada uma explicação, que a palavra do mestre ponha fim ao mutismo da matéria ensinada.*³⁴

O professor explicador não pressupõe apenas o ato explicativo em si e sua intenção benevolente, fala também de tudo que este oculta sobre sua capa de instrução, desta relação hierárquica com o conhecimento que impõe uma determinada dinâmica professor-aluno. O aluno *luta* a partir de uma desvantagem, em constante posição de *vulnerabilidade*, *provocando-lhe* um sentimento de inferioridade que o *incita* à constante perseguição e prova.

O distanciamento do saber do professor reforça, no aluno, um grau de incapacidade, dependência e conformação ao trajeto por ele indicado, mas também a uma ordem e um método prescrito.

Mas tais conceções esquecidas são no confronto com o ideal — aura específica — que envolve os alunos, os professores e o ensino-aprendizagem artístico, circunscrevendo-os numa atmosfera de alternativas e exceções que, como abordarei mais adiante, nada mais são do que elásticas cedências e negociações entre o ensino e o mercado.

O ensino artístico aparece tantas vezes descrito como um lugar de resistência a tais embrutecimentos, um espaço de exceção e, por isso, onde habitam alunos com perfis e trajetos *particulares*.

³⁴ Rancière, Jacques; *O mestre Ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual*, pág. 10, Edições Pedagogo

Então, que aluno é este que parece alimentar o imaginário das escolas e dos professores de ensino artístico? A sua *delimitação* não se encerra nos perfis e objetivos curriculares, é subjacente a uma cultura específica implícita não ao saber do professor, à escola ou ao programa, mas a toda a esfera que envolve o mercado artístico.

No que concerne ao estudo e prática do desenho, há uma expectativa manifesta no seu discurso que apela ao inconformismo. O corpo deve acompanhar a inquietação *revoltar-se* com o lugar: desacomodar-se, levantar-se, tocar, experimentar, explorar materiais e formas; nada *deve* escapar à sua lente ocular. Deve alimentar esse olhar — existencialista e metamorficamente constante — que pausa sem nunca repousar³⁵ e render-se ao ato de conceber *infinitas* possibilidades. O aluno de artes visuais vê nele projetada a romantização de uma imagem do artista — uma ideia de perseguição do génio.³⁶

Envolvidos por diversas culturas e concepções — que extrapolam o universo escolar — acerca do que é *ser-artista*, os alunos assumem-nas como estados naturais das suas próprias formas de relação no mundo. Tal contágio é tão presente quanto subtil e funde-se em suas vivências, confundindo-se com aspetos de *identidade*³⁷, num *manifesto* pelo diferente — o incomum.

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas,

³⁵ “Existe inteligência onde cada um age, conta o que faz, e fornece os meios de verificar a realidade de sua ação. A coisa comum, colocada entre duas inteligências, é a garantia dessa igualdade (...) Uma coisa material, em primeiro lugar, é «a única ponte de comunicação entre dois espíritos.» A ponte é a passagem, mas também a distância mantida.

³⁶ (de um outro modo, muito mais prático, estas expectativas são presentes em alguns discursos das aulas assistidas, onde era incitada a procura e investigação autónoma, o inconformismo imediato à resposta mais óbvia, a constante curiosidade, interesse e engajamento)

³⁷ por vezes parece que o pico máximo do trabalho é a base da referência ou da procura do choque, do *incomum*, daquilo que sai da norma mais óbvia — sobrepondo-se à própria reflexão e/ou experimentação artística e caindo tantas vezes numa espécie de lugar comum ao grupo — como se não só os seus trabalhos estivessem em julgamento, mas também as suas formas de estar e ver o mundo

*acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador.*³⁸

O movimento dos corpos e flutuação de percursos — que noutros contextos disciplinares tende a ser menos fomentado — toma contornos de uma *postura* participativa-colaborativa, a qual procura facilitar o crescimento mútuo e reforçar as relações interpessoais, desafiando moldes e expressividades.

Por sua diversidade — como se verifica mais adiante na descrição da PD — a turma trouxe diversos temas para debate. Deste modo, permitiu-se abordá-los numa reflexão individual e, simultaneamente, coletiva, abrindo *espaço* para que aprendizagens ocorressem espontaneamente pela partilha de experiências e processos comuns — que unificam e se tornam recursos disponíveis.

Dependentes das dinâmicas do *todo*, revelam-se leituras próprias do grupo que trazem à superfície dimensões de envolvimento participativa e de retorno —feedback.³⁹ Qualquer outro grupo seguiria percursos e recursos diferentes que, invariavelmente, resultariam noutras estruturas e constelações.⁴⁰

DESENHO | ESPAÇO - AULA

[corpo espelho | corpo memória]

Plínio conta-nos a história da filha de um oleiro que, apaixonada e prestes a ver o amado partir de Corinto, cede ao impulso de delinear na parede o contorno da sombra do jovem, petrificando a sua projeção, dando origem ao retrato como cópia; portanto, (...)

³⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais - artes, 1997, p.35

³⁹ integrando o professor como *mais* um elemento observador, orientador e participativo desta organização interna — não obstante a sua posição diferenciada

⁴⁰ Dinâmicas internas da egrégora do grupo

filho dum objeto perdido para os olhos, para sempre ligado à ausência e à perda. Surgia assim o retrato como repetição ou duplicidade, figura analógica constituinte de toda a representação. ⁴¹

Como n' *a origem do Desenho* de Plínio, o aluno depara-se com a sombra fugaz daquilo que imaginou poder ser o seu universo de aprendizagem e vê-se embutido num território constituído por uma imagem de culto ao génio, incitado a persegui-la — transcrevê-la, enaltecê-la em suas representações *alegóricas*.

Na aula, o saber apresentado ao aluno assume-se, a maioria das vezes, como uma cópia do saber, uma prescrição pronta a ser *consumida* e replicada. Balançando entre a tensão de duas forças contraditórias, por um lado a *utopia* emancipatória da problematização, por outro lado a atmosfera controlada dominada por silêncios, olhares e discursos reproduzidos em lógicas organizadas e de ritual aos mestres, o aluno — *arrumado* no seu lugar — *assume* tais gestos de absorção e repetição, enquanto sua psique os naturaliza. Enquanto isso é-lhe simultaneamente exigido a reflexão atenta, proativa, crítica, participativa (criativa - mas pouco resistente) seguindo os moldes enunciados pela prática.

Embora o ensino-aprendizagem artístico pareça opor-se a algumas convenções escolares, espelha-as em contornos subtis regidos por lógicas de correspondência a um determinado tipo de produção. Posiciona-se num lugar muito particular e quase sempre diferenciado quando convocado lado-a-lado com outras disciplinas da mesma área.

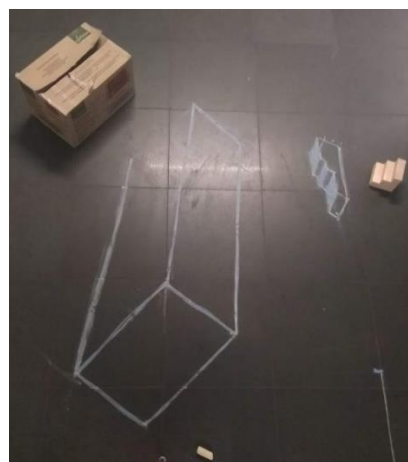
Se por um lado a sala de desenho é invadida por relações entre saberes, absorvendo-os em seus processos, o inverso tem menor (ou nenhum) lugar; por exemplo, a geometria, a história da cultura e das artes, as oficinas de arte, etc., são consideradas referências fundamentais para a compreensão e prática do desenho e, por isso, usadas como alusões complementares à construção do desenho.

No contexto da ESM a aula de desenho adquiria um tom *diferenciado* de outras disciplinas que, ainda que inseridas no agrupamento de artes, eram potencializadas em sua praticidade. Esta diferenciação tornava-se material no espaço da sala que, em alguns momentos, criava continuidade entre as dinâmicas internas à sala e os espaços que lhe

⁴¹ Frade, Paulo “Das constituintes do desenho e sua relação com a pintura” [up]arte, p.66

estão periféricos. Assim, no corredor que lhe dá acesso *respirava-se*, nesses instantes particulares, uma atmosfera mais consonante com o ambiente artístico.

Recordo uma aula em que alguns alunos espontaneamente decidiram experimentar o desenho fora dos limites da folha de papel. Utilizando giz para riscar o chão, deram forma ao desenho anamórfico e materializaram-no no pavimento do corredor. Modularam *esculturas* visuais com ilusão ótica e registaram os resultados em suporte fotográfico.



O grupo de alunos envolvido tinha pedido para trabalhar tais abordagens visuais noutra registo e suporte diferente do que constava na proposta do enunciado. Colidindo com espaços transitórios o desenho tornou-se impermanente; confrontava sua própria *morte* (e posterior reconstituição) à passagem do turno de limpeza seguinte.

Por um lado, permitia a ponte com outras ferramentas visuais: a fotografia como forma de registo e arquivo, por outro, confrontava os alunos com a necessidade de reconstruir e duplicar o processo, quer material quer preceptivamente.

Os quatro alunos que se envolveram queriam pensar desenho e suas implicações fora do seu contexto habitual, implicando uma intencionalização no confronto com questões de escala, suporte e material, mas também parâmetros de envolvimento, exposição e *reconhecimento* dentro da comunidade escolar — o grupo pensou dar continuidade e transformar aquela experiência de desenho num projeto, propondo à Direção da ESM desenhar nos muros da escola. Estes alunos sentiram o ímpeto de transgredir a

dimensão da prática — como uma aluna referiu *deixar a sua marca de passagem* naquele lugar, torná-la visível *para que mais pessoas percebessem o que aprendiam*.

Neste caso, a ação do desenho desafiou aula — pôs à prova os limites do espaço-aula, desafiando normas e convenções à margem da sala — implicou a reflexão de concepções e suportes comuns na prática escolar, incitou expectativas e levou a prática para novas noções de escala e enquadramento além da folha de papel e além da dinâmica aluno-professor-aluno.

Embora a sala seja um *contentor* seguro para práticas diferenciadoras, a aula não prevê retirar o desenho de *seu lugar*, salvo quando se justifica um proveito que legitime um certo grau de movimentação e contaminação *controlada* (autorizada — divulgação e promoção de atividades escolares).

Ao contrário de outras atividades, este caso não foi a instituição a propor um *proveito* do saber do aluno, mas o aluno que se voluntariou a partilhar algo que concebeu como significativo para a sua prática no contexto da disciplina de desenho.

Nesta situação, a aprendizagem percorreu várias etapas de expressão, experimentação, inter-relação e envolvimento dos alunos, quer na sua relação e ressignificação com a disciplina quer entre os seus interlocutores, catalisando um jogo de interesses entre partes.

E que interesses eram estes? Formas que ganham presença na promoção de um *bem-maior* sucessivamente publicitado no círculo da aprendizagem artística: a criatividade, a expressividade, a emancipação do aluno através de um certo tipo de liberdades em prol de um grau de empenho — que não finde, antes se pronuncie no “toque de saída”.⁴² Faces da mesma força, exigem, ao aluno de desenho, a autorregulação e adaptação do tempo fora do muro escolar — no olhar, nos rabiscos, no pensamento⁴³ —, um estado permanente de *arqueologia*⁴⁴ e *arquivo visual*. Assim, em prol de sua própria mestria, o

⁴² *Tempo* tantas vezes incompatível com as exigências da prática do desenho.

⁴³ Como vão resolver aquela forma, perspetiva ou luz? (etc.) Como olhar para aquele tema? Que relações perseguir?

⁴⁴ “(...) arqueologia, como diria Michel Foucault, do saber sobre a arte e sobre as imagens”

Didi-Huberman, Georges; Diante do tempo, Orfeu Negro, 2017; pág. 11

aluno de desenho penhora cada instante, e a escola/comunidade usufrui dos frutos de sua prática experimental em troca de experiência referenciada.

Não há como *contornar* por palavras os esboços, estudos; não é apenas uma questão de compreensão, é uma questão de manualidade — de cópia, decalque, repetição. São prova física, visível, palpável da *memorização* do gesto, até que o corpo saiba mover-se otimizado pela medida do tempo que consome. Cronometrado para responder a lógicas de produtividade e utilidade que, no contexto escolar, se expressa na preparação para o exame final— concebido mais em função de resposta adaptada às produções do mercado, do que a partir de um processo de reflexão e integração.

Tais forças, impostas no espaço-tempo que regula a disciplina e a escola, traduzem em diário gráfico, os inúmeros exercícios riscados nos quais se enreda o *bombardamento* quotidiano de imagens — por meio da indústria cinematográfica, musical e editorial, de culturas e subculturas, presente e aspirações —, em narrativas visuais e leituras, por vezes, impenetráveis. Trago novamente o DG porque em desenho, embora se estabeleça como prática extracurricular, é uma ponte entre os tempos formais e informais da prática do desenho e, por conseguinte, mais uma das provas que o aluno *deve* dar de seu empenho *incondicional* — onde ele regista cada passo do seu processo. O desenho é esta relação com a memória, por remanescência do passado ou *idealização* da sua forma futura. Provém da memória, mas também cria memórias, tornando material relações geográficas (internas e externas) e cronológicas que o atravessam.

Plínio apresenta-nos o desenho como um ato de amor, ou pelo menos, seu descendente. Tal ato corresponde à tentativa de eternizar o *objeto*⁴⁵ (num determinado momento que antecede a sua perda) capturando-o numa espécie de imagem *espelho* que reflete essa presença efémera e, em simultâneo, condensa a fonte desse amor num só gesto.

Assim o desenho contempla a presença e a perda em simultâneo — ele retém essa presença na lembrança constante de sua ausência.

Tal duplicidade não é composta apenas de paixões carnis — desejos fugazes—, é feita de remanescências, histórias, memórias, emoções, convulsões, etc., condensadas em

⁴⁵ *amado | *corpo emocional *intangível *imensurável)

imagens que o desenho copia, compõem, reorganiza, por relações analógicas lançadas para a materialidade.

Há uma espécie de verdade que desaparece com o jovem, objeto deste amor, e outra que prevalece na sua sombra e no olhar da filha do oleiro, capturando um fragmento daquele corpo no seu olhar.

Plínio revela-nos a intencionalidade que antecede o gesto de gravação, a vontade de transformar o intangível em visível velando a perda, tornando-a menos ferida.

Encontramos nesta história diferentes camadas do desenho: a ideia — desejo — com força locomotiva, o grafismo expressivo e o objeto (representativo de uma verdade no olhar do observador) que *inspirador e catalisa* a ação do desenho (eternizar uma verdade que em seu gesto exterioriza a catarse despoletada pela perda). O gesto torna-se plasma⁴⁶ através do traço.⁴⁷

*Pelas incisões, riscos e marcas o desenho descobre enfim o outro lado
da dúplice natureza, o seu fundo, deixando rastos e indícios instituidores
de sinais que entremostam e também escondem coisas.*⁴⁸

Todo o gesto se conjuga com uma panóplia de matérias que se intersetam e incitam a processos de composição de memórias e atmosferas que habitam os múltiplos corpos (mental, físico, emocional) sujeitos a regulamentações do desenho *standardizado*.⁴⁹

Encontra-se assim, nas concepções do desenho e nos discursos praticados em torno das artes visuais, uma resposta pré-anunciada ao enunciado — uma fórmula que vence pela imitação de um legado sobrevivente de artistas, obras, estéticas e identidades que, ao invés de surgirem como trampolins saudáveis para uma reflexão da prática, parecem

⁴⁶ Refiro-me ao plasma enquanto rasto áurico (etérico) — o quarto estado da matéria — e não como verbo;

⁴⁷ “Entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico e integral.”

Japiassou, R.cient./FAP, curitiba, v4, n2 p.107-119, jul/dez.2009. p.141

⁴⁸ Frade, Paulo *Das constituintes do desenho e sua relação com a pintura* p.67

⁴⁹ “É verdade que os desenhos de muitas crianças mais crescidas tendem a tornar-se menos expressivos. Isto sucede não porque abandonem as “abstrações”, mas antes porque a pressão de um ensino errado e outros efeitos lesivos do seu ambiente empurram a sua obra para os *schemata* convencionais. Semelhantes influências nocivas podem converter as formas não representativas deliciosamente espontâneas dos primeiros anos em imitações mecânicas das linguagens modernas.”

Arnheim, Rudolf (1997) *Para uma psicologia de arte. Arte e entropia* Lisboa, Dinalivro pp.337

emergir, como atalhos bem resolvidos (acamados, reconhecidos).

Como na história do retrato de Plínio, a cópia *do* desenho, em seus processos, métodos, enfim, pactos e convenções, agarra-se — moldado em contextos próprios da época — à reprodução do que um dia foi necessário à sua própria reflexão.

Evitando a dor de lidar com as sombras de sua própria perda, ao invés de se libertar e (re)inventar fora desse amor petrificado — que o tempo tornou uma obsessão de gestos — evidencia sua própria ilusão na reprodução e *adoração* do que um dia foi.

LER O QUE NUNCA FOI ESCRITO⁵⁰

Drawing is a curious process, so intertwined with seeing that the two can hardly be separated. Ability to draw depends on the ability to see the way an artist sees, and this kind of seeing can marvellously enrich your life.

In many ways, teaching drawing is somewhat like teaching someone to ride a bicycle. It is very difficult to explain in words. In teaching someone to ride a bicycle, you might say, “well, you just get on, push the pedals, balance yourself, and off you’ll go.”

Of course, that doesn’t explain it at all, and you are likely finally to say, “I’ll get on and show you how, watch and see how I do it”.

And so, it is with drawing. Most art teachers and drawing textbook authors exhort beginners to “change their ways of looking at things” and to “learn how to see” The problem is that this different way of seeing is hard to explain as how to balance a bicycle and the teacher often ends by saying, in effect, “look at this example and just keep trying. If you practice a lot, eventually you may get it.” While nearly everyone learns to ride a bicycle many individuals never solve the problems of drawing. To put it more precisely, most people never learn to see well enough to draw.⁵¹

Quando pensamos em desenho pensamos em imagens, em signos⁵² e símbolos que comunicam através de uma linguagem particular — aprimorada ao longo de séculos de história —, códigos e conceitos que estabelecem um vínculo entre as formas de pensamento e o mundo exterior, inventando e reinventando suas significações.

⁵⁰ A expressão foi utilizada por Hofmannsthal em referência ao trabalho de W. Benjamin. Traduz o leitor enquanto arqueólogo das palavras, pesquisador de ideias, historiador dos pensamentos, criador de novos trilhos mentais — responsabilizando-o pela ação transformadora do seu olhar sobre as matérias. Transforma o leitor em co-criador.

⁵¹ Edwards, Betty, *The new Drawing on the right side of the brain*, HarperCollinsPublishers, p. 2

⁵² Joshua Reynolds, cujo pensamento e discursos influenciaram fortemente a academia, escreveu os 7 discursos sobre arte para a Royal Academy. No seu segundo Discurso diria que: “O poder do desenho, modelando e usando cores, é muito apropriadamente chamado Linguagem da Arte”

PETHERBRIDGE, Deanna. “Nailing the Liminal: The difficulties are defining drawing”. in *Writing on Drawing. Essays on Drawing Practice and Research*. Editor GARNER, Steve. 2008. - obs.: os textos originais em inglês são de tradução do autor. In *sobre_desenho*

Tais imagens estão imersas em processos de comunicabilidade e representatividade com *expressividades* próprios (construídos e aprimorados culturalmente, relacionando-se com épocas, geografias, atmosferas e autores/criadores) que implicam um vasto número de relações e (des)construções.

DESENHAR, ou Dezenha no pensamento. Formar huma idea, idear.[...] Desenhar no papel” Seguindo, ainda a mesma linha de pensamento a palavra desenho: “DESENHO, ou Dezenho. A idea, que o pintor forma, para representar alguma imagem. [...] Também ‘Desenho’ significa as justar medidas, proporções & formas exteriores, que devem ter os objetos que se fazem a imitação da natureza. ⁵³

Não pretendo aqui desenvolver a amplitude da palavra *Desenho*, mas parece-me importante para mapear o meu processo de reflexão pelas múltiplas conceções que — por herança cronológica, equívoco geográfico ou delírio de interpretação — sua alusão evoca.

O ato de desenhar é um fenómeno complexo que habita o espaço de tensão entre a arte e a técnica, a percepção, o pensamento e materialização.

Com tanta história quanto a história do Homem, antecede a sua própria necessidade de racionalização e espelha-se em diversas relações entre o lugar que habita esse Homem e a sua humanidade (individualidade / comunidade).

Envolvendo movimentos não lineares e complexos exige, na sua concretização, a percepção e coordenação entre múltiplas conceções espaço-temporais⁵⁴. Por isso, desafia a conceção cronológica convencional com seus processos rizomáticos — ordenação, pensamento, observação; riscar, idealizar e corrigir, etc. — revisitando-os de modo imprevisível e variável. Tal é imprescindível para a relação pessoal que, pela sua ação, se estabelece com a experiência e o saber — evocando um movimento visível em seus aspetos materiais — embora flutuante em suas variantes⁵⁵.

⁵³ BLUTEAU. D. Raphael. Vocabulário Portuguez e Latino.

⁵⁴ Histórica e espacialmente falando. Daí a necessidade do ponto de partida desta reflexão tenha sido a contextualização espacial e o modo como o espaço e seu contexto condicionam a experiência do conhecimento, numa constante viagem do dentro para fora e sua influência/condicionamento inverso.

⁵⁵ As múltiplas facetas do desenho como registo artístico, científico, escolar, registo, terapêutico, etc.

Ainda que o processo, sobre a perspectiva histórica do termo, extrapole suas etapas (seja muito mais amplo, implicando uma ação-pensamento: idealização, reflexão, planejamento, articulação, etc.), quase sempre o ato do desenho fica preso aos conceitos de representação, obra, (re)produção, sintaxe, etc.

Em sua **idealização**, **reflexão** e **desígnio** o processo individual cruza a experiência presente, a relação do desenhador com o desenho e, simultaneamente, com aquilo que é desenhado (seu referente).

*O Desenho habita a fronteira entre a ideia e a realidade. [...] Desenhar fica no limite entre o imaginar e o fazer, entre os pensamentos e os sentidos.*⁵⁶

Por nele conter a ideia de reprodução, desenhar torna-se muitas vezes uma ferramenta reduzida a uma lógica figurativa e, tantas outras, sobressai-se na lapidação conceptual, enquanto instrumento de reflexão e imagética. Porém, é sua essência habitar ambos os polos — complementares — e sua verdade, se é que existe, encontra-se nesta íntima relação.

Fora do seu âmbito material, o processo do desenho implica encadeamentos⁵⁷ a partir de imagens e mapeamentos do *mundo* que, quando em órbita com o *nosso* mundo interno contaminam a observação e reprodução.

Assim, tais imagens — sempre inacabadas em sua potência — não se fecham concludentemente, existem em constante correspondência, em sua onipresença fundem-se com a experiência individual. O *objeto* do olhar torna-se *uma* narrativa — espacial, temporal, corpórea —, uma película de *representações* ligadas entre si e que não só constituem (*um*)a experiência; incitam ao reflexo mental de analogias e relações (não necessariamente cronológico, mas intrinsecamente intuitivo, fruto da ligação e experiência pessoal com o contexto e os referentes) que serão — ou já são — o desenho.

A conceção de imagem é vastíssima, *um verbo* gera de imediato uma imagem ou ação mental. A partir das imagens — que nos esbarram e trespassam a toda a hora — criam-se conexões e memórias que, mais ou menos subteis, constituem arquivos individuais únicos

⁵⁶ Battaglini, 2007 *in* sobre desenho-estudo teórico visual

⁵⁷ Construções e desconstruções

e intransmissíveis⁵⁸; impressões *digitais* do olhar. Geram-se, deste modo, relações diferenciadas com o conhecimento (que lhes está impresso) a partir de novas percepções e relações com a matéria.

Embora o modo de ver seja estrutural, construído e condicionado, tais relações não são apenas materiais constroem-se também por processos imateriais (reflexão, idealização, observação, contemplação, memória, etc.) — *imaterialidades* presentes mesmo quando o gesto, o lápis ou a folha não existem; do mesmo modo que o pensamento ocorre independentemente da sua verbalização.

[...]o desenho não é matéria, não é corpo, não é acidente de substância alguma, mas que é forma, ideia, ordem, regra, finalidade e objeto do intelecto, onde se expressam as coisas entendidas. ⁵⁹

Existe, portanto, um *trajeto interno* que antecede a materialização e que não se torna implicitamente visível, mas constitui parte do processo de reflexão e construção do desenho — venha ou não a materializar-se, todo o seu potencial está já em ebulição. E, por isso, o desenho existe simultaneamente dentro e fora de si mesmo; não precisa de se estabelecer, se não para tornar visível em sua relação no mundo.

Por uma questão organizacional, vou por ora fracionar a face material da face imaterial do Desenho, frisando, uma vez mais, que tal segmentação é uma ilusão meramente gramatical — ambos os processos estão simbiótica e rizomaticamente ligados.⁶⁰

Embora os dois aspetos, material e cognitivo, estejam patentes na estruturação dos conteúdos programáticos no nível secundário da Disciplina de Desenho 12º ano, há um decalque na componente material, no âmbito da qual a prática de desenho se torna mais refém da técnica, do método e do controlo formal.

⁵⁸ A ação do desenho aproxima tal intransmissibilidade de uma possível tangibilidade — ainda que apenas aproximada.

⁵⁹ Frederico Zuccaro, *idea dei pittore, scultori ed architetti* (1607) in *Desenhar é o Desenho*, Bismarck, Mário — Os Desenhos do Desenho, nas novas perspectivas sobre Ensino Artístico; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto, 2001, p.55

⁶⁰ Na escrita arrisco-me a intersetá-los apenas em determinados momentos.

A disciplina de desenho ecoa ainda muitos resíduos clássicos no que concerne às práticas discursivas pedagógicas que favorecem os critérios de representatividade, valorizando os processos figurativos e privilegiando enunciados que incidem no treino, precisão ocular e coordenação motora.

Tratando-se de um saber escolar, a aprendizagem do desenho está em constante correspondência com o tempo e a otimização de resposta do corpo/gesto perante o enunciado que, de modo mais ou menos subliminar, trabalha a sua posição e fisicalidade a partir do manuseamento *correto* do material, movimentos mais eficazes e sua direta relação com a expressão do traço, questões métricas, enquadramento do desenho, perspectiva, valores gráficos e simbólicos, bem como, outros atalhos metodológicos⁶¹.

Em tais concepções, a sua prática estabelece-se sob lentes de representação mimética — domínio de conceitos técnicos, formais, metodológicos, estéticos, etc.⁶² — que delimitam a sua ação a uma função representativa e mecânica⁶³, estabelecendo ligação com procedimentos de reprodução clássicos.

Tais percepções não são sobrevivências acidentais, são estruturas edificadas nos primórdios das academias artísticas que persistiram narrativamente dentro do ensino artístico — quer através das suas metodologias instrumentais (herdadas enquanto exercícios de cópia e repetição das formas, pela imitação dos mestres) quer pela sua retórica.

Deixarei, por ora, esta questão que retomo adiante — no cap. III deste relatório.

Importa aqui trazer que, o enquadramento de tais formas de representação se revela em critérios que definem o maior ou menor valor do desenho, e, por conseguinte, projetam a mesma lógica classificativa no aluno — consoante sua *capacidade* de corresponder ao domínio da prática segundo os cânones instituídos.

Tais códigos, são ricos em concepções académicas daquilo que é o objeto de estudo da disciplina e, como outras tantas especificidades escolares, é complexo e seletivo, por

⁶¹ Pesquisa, esboços/esboços/estudos/ composição/ aplicação técnica/ materiais riscadores/ suportes/etc.

⁶² Projetados numa bidimensionalidade eurocentrista.

⁶³ Betty Edwards em *Draw with the right side of the brain*, reflete sobre o desenho como reprodução fiel do mundo visível. Nesse contexto enumera as cinco habilidades necessárias para poder desenhar “um objeto, uma pessoa ou um cenário percebido”. Essas habilidades são: 1. percepção das bordas 2. percepção dos Espaços 3. percepção dos relacionamentos 4. percepção de luzes e sombras 5. percepção do todo ou gestalt.”

isso, exclusivo, ao permitir que nele habitem as permanências, agentes e fórmulas que reproduzem certos convencionalismos — por exemplo: materiais, processuais, concetuais e de sintaxe.⁶⁴

A relação entre matéria (marca) e pensamento (reflexão) dá lugar à perpetuação de percursos e atalhos que são apontados ao aluno enquanto modos de pensar e concretizar o desenho. Seus procedimentos encadeados; o tempo em que cada *etapa* deve ser concretizada é um balizamento que se determina não só o tempo que o aluno permanece *numa* etapa, mas o *quando* — o lugar ou momento — deve realizá-la. Em tal métrica entra também os aspetos metodológicos e técnicos — o *como* — que permitem otimizar, os movimentos mais eficazes numa lógica produtiva — uma capitalização proficiente do corpo e dos gestos através do seu treino e reprodução.

A *lapidação* escolar incide, então, em concepções formais que, ano após ano, gradativamente habitam o discurso do desenho⁶⁵ e nele ecoam confortavelmente sobre um *nobre* pretexto orientador — estabelecendo uma fronteira delimitadora que *impõe* uma espécie de controle *razoável*, mensurável/quantificável nos pressupostos programáticos. Mas sua aparência reguladora não se cinge ao discurso subliminar sobre sua prática e pensamento, seus métodos e técnicas trabalham o corpo, o tempo, o espaço mais em sua materialidade (produtividade) do que em sua cognoscibilidade (subjetivizada). Assim, nos exercícios praticados em aula é dada ênfase ao domínio físico demonstrando no desenvolvimento do desenho, premiando a habilidade técnica sobre

⁶⁴ Os tipos de materiais; de procedimentos e de sintaxe utilizados são escolhidos em detrimento de tantas outras possibilidades que enriqueceriam sua prática (muito embora, em tais processos de seleção estejam presentes outras forças — igualmente complexas e integradas no processo pedagógico. Porém, em seus aspetos imateriais, revelam-se outros padrões que questionam o *olhar artístico* - a padronização de concepções como perspectiva, a centralidade do desenho e seu enquadramento intencionado, a autoria - o desenho tem de ser assinado, etc.) .

⁶⁵ Deanna Petherbridge Enquanto cita algumas ideias de Diderot e Charles Le Blanc sobre desenho, a autora comenta que: “Desenho não é mais progenitor de todas artes, mas ainda sim um crucial sistema de significados para toda a prática de arte e design” e continua - além de ser “o primeiro entre os iguais (First among equals)” é também “o elemento que une” todas as “forma de arte umas com as outras, assim como é também um sistema de aprendizado”. conclui o “desenho é parte de um tout ensemble do trabalho de arte e o ponto central da prática artística”.

PETHERBRIDGE, Deanna. “Nailing the Liminal: The difficulties of defining drawing”. in Writing on Drawing. Essays on Drawing Practice and Research. Editor GARNER, Steve. 2008.

formas e recursos — cuja materialização concorre com a exploração e experimentação pessoal do aluno.⁶⁶

(Se inicialmente a prática do desenho respondia a necessidades de culto, sem relação com o (ainda inexistente) conceito de propriedade ou autor, hoje o desenho caminha para um lugar de estreita delimitação em sua definição e relação com o observador.)⁶⁷

A concretização do desenho além da sua prática — por tanto que a escola assim o privilegie em sua avaliação nos resultados tangíveis e mensuráveis — institui uma apropriação simbólica e gráfica, tipológica, morfológica, histórica e de sintaxe. Embora estes critérios auxiliem a organização, estruturação e construção de um determinado tipo de desenho/resposta, faz parte do processo de desenho o intangível e imensurável — é nessas relações que, antes de mais, o desenho ocorre.

*Assim, o espaço que se situa entre a ideia e sua imagem, esse espaço que trabalha uma ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e suas limitações, esse é o espaço onde o desenho se faz, esse é o espaço operativo do desenho, é aí que o desenho se resolve. (...) porque, fundamentalmente, se institui como processo, como ato e não como resultado.*⁶⁸

Desenhar, estabelece-se *como um ato* pela relação mente, corpo, matéria, e, tal como as constelações de Benjamin, forma uma estrutura que se mantém conectada entre si, independentemente dos processos *executados* em sua construção. Quer o corpo, quer o pensamento, quer o objeto observado, se transformam no gesto de desenhar — sujeitam-se reconstruções que reinventam seus significados e relações. A construção do desenho não só mobiliza o conhecimento como o constrói em novas formas e apropriações *linguísticas*⁶⁹ e materiais⁷⁰.

⁶⁶ “.. fica assim por definir o espaço da ação, isto é, a passagem do desenho interno para o desenho externo, a transposição de um para o outro, ou seja, o ato de visualizar, explorar, registrar ..., aquilo que, no fundo é a ação, o operar com as imagens e com as ideias, o ato de desenhar.” Frederico Zuccaro in *Desenhar é o Desenho* de Mário Bismarck

⁶⁷ Esta delimitação está presente nos conceitos intrínsecos à prática do desenho, os quais se naturalizaram formal (currículo) e informalmente, e na sua própria (re)petição cultural.

⁶⁸ Frederico Zuccaro in *Desenhar é o Desenho* de Mário Bismarck

⁶⁹ Estéticas / técnicas/ culturais / geográficas/ contextuais / históricas/ etc.

⁷⁰ Riscadores, suporte, interfaces, etc.

Embora inicialmente o meu interessasse fosse entrar mais fundo na questão material e imaterial da prática do desenho — em suas visibilidades e invisibilidades — a partir da observação de conceitos — fechados e convencionais — que dentro desta área de estudos estrangulam a experiência dos alunos, detenho-me neste breve mapeamento para dar lugar às observações realizadas na PD onde, possivelmente, terei oportunidade de aproveitar algumas das reflexões desenvolvidas neste fragmento.

A ORIGEM

[...] o pensamento da origem acalma-nos, enquanto o do futuro nos agita, nos angustia; mas esta descoberta dececiona-nos porque, ao mesmo tempo que afirma uma permanência (que é a verdade da espécie, não a minha) revela a diferença misteriosa entre seres da mesma família [...] ⁷¹

O futuro *de* Barthes agita, no entanto, trazendo esta analogia para o campo escolar — película de um tempo que une todas as ações do agora justificando-se nesse futuro que se *vende* a *uma* urgência do *ser*, a inconformável necessidade de materialização — de otimizar *o tempo* (em prol da *vida*); e é com esse reflexo que recorrentemente *o mundo* olha o passado, as imagens do que foi, o confronto com as pegadas dos que prescreveram *erros* em prol de *verdades* mais próximas de um senso comum coabitável — ou assim é a narrativa. Mas tudo no mundo nos mostra o poder da impermanência que habita essas *verdades*: o desenho decalca estes desconfortos, destrói e reconstrói possibilidades, de tantas formas quantas possam ser as relações inventadas pelo Homem.

A PD, cerne deste capítulo, parte *de* um lugar de origem. Uma origem com momentos aproximados do apaziguamento descrito por Barthes, outros em que se aproxima do redemoinho de Benjamin — acidental e distante da fonte, agita e torna visível sedimentos

⁷¹ Barthes. *A câmara Clara*, p. 116

amorfo — possibilitando a integração de outras camadas⁷² que acrescentem *compasso* ao trajeto dos alunos.

Convida a turma a sobrepor-se ao ato isolado de olhar a imagem-referência objetificada numa utilidade momentânea — que alimentará a origem do desenho pronunciado.⁷³

A partir de ruturas e pontes iconográficas propunha-se trabalhar fragmentos visuais (re)forçando conceitos transversais à prática do desenho, a PD tinha como premissa trazer os alunos para o centro dos seus processos, reflexões e práticas.

Durante o planeamento da PD esteve central a questão do olhar e a experiência visual enquanto aspetos mobilizadores de relações imateriais que antecedem o exercício de desenho — percorrem o espaço-tempo, mergulham nas memórias do mundo, remexem culturas e geografias, mitos e verdades; trocam a sua ordem de valores e significados.

Antecedem a elaboração e planeamento desta PD os primeiros instantes de observação da turma, dando *luz* às suas dinâmicas, trajetos e atmosfera específicas.

OLHAR UMA EGRÉGORA

[Heranças, Atmosferas e dinâmicas no contexto da disciplina Desenho A]

Ao longo dos meses de estágio, a observação de práticas pedagógicas oscilou entre diferentes turmas, disciplinas (Educação visual e Desenho A), graus de ensino (9º; 11º e 12º ano) e respetivos programas curriculares.

Durante esse período, a turma 12ºL, constituída por 17 alunos, ganhou *substância* enquanto objeto de observação e, posteriormente, na elaboração da PD.

Na turma, três alunos eram provenientes de outro país — Brasil — e haviam ingressado no sistema escolar português na etapa de ensino secundário.

Dois destes alunos mostraram-se, ao longo da observação de estágio, integrados e participativos e tinham planos de prosseguir para o ensino superior em Portugal; um

⁷² segmentadas em espaços e subculturas — (Diferentes camadas, gerações, geografias, olhares e filosofias — disposta em oposição e, paradoxalmente, concordância histórica)

⁷³ Respeitando o referente na sua plenitude e não só pela função que representa no desenho ou na narrativa — também pelo diálogo que estabelece *per si* fora da sua função icónica.

outro aluno — com histórico de mudanças frequentes de país e de escola — estava menos envolvido na turma e na disciplina e em vias de mudar, no final desse ano letivo, para outra escola e país.

Todos vinham de diferentes lugares do Brasil, traziam remanescências hábitos, tradições locais e backgrounds diferentes, tal como, as suas projeções para do futuro próximo. Com outros traços culturais ainda no *olhar*, acrescentaram modos de ver e perspectivas enriquecedoras às reflexões desenvolvidas ao longo da prática didática.

A turma, com uma típica timidez inicial, acolheu empaticamente (não era a primeira vez que recebiam estagiárias MEAV) e com muita curiosidade — acompanhada de questões latentes que pareciam medir a *distância* e (des)conforto através do olhar atento à nossa resposta/(re)ação.

Os primeiros dias devolveram-me ao silêncio do *ver* e à imersão naquilo que eram os exercícios e planos da disciplina de Desenho A e às respostas, da turma, aos enunciados propostos.⁷⁴

Senti reciprocidade a esse olhar, não tanto como figura de *poder*, afinal não teria um papel significativo na avaliação final, antes como um corpo estranho — mais um elemento de validação.

Pautadas pelo diálogo individualizado com os alunos, durante as primeiras aulas tentei compreender quem eram — as expectativas que traziam, o que os atraía/repelia e como relacionavam pensamentos e práticas do desenho.

A turma revelava uma diversidade de metas e interesses, a maioria indicava querer dar continuidade aos estudos num leque muito diferenciado de áreas — Artes plásticas — pintura —, Arquitetura, Design (produto; multimédia, gráfico, videojogos).

O desenho não era necessariamente central, embora ferramenta fundamental, às escolhas da maioria.

Por isso, entender o lugar que o desenho ocupava nas suas práticas parecia-me essencial para estabelecer um entendimento em relação à minha posição e às possíveis incursões da PD.

⁷⁴ Embora o estágio tenha fragmentado a observação em níveis e disciplinas diferentes, focar-me-ei na turma 12ºL enquanto o objeto central de reflexão neste relatório.

Paralelamente, observava a abordagem da professora cooperante à disciplina — seu planeamento, critérios programáticos, relações interdisciplinares, dinâmicas de trabalho negociadas com a turma e seu feedback.

A relação entre os alunos revelou-se, desde os primeiros instantes, sem grandes oscilações; a posição de cada elemento dentro do grupo transparecia afinidades e núcleos de trabalho.⁷⁵

A entrada na sala era, quase sempre, lenta e irregular.

Sob o pretexto de preparação e antecipação dos discursos e dinâmicas praticados no ensino superior, a gestão do volume e tempo de trabalho acentuava a necessidade de responsabilização e autogestão por parte de cada aluno, demonstrando frequentemente a retórica de velhas máximas da educação artística — a *inspiração* e *criatividade* como dinamizadoras de ritmos de pausa - trabalho.

Procurar inspiração revelou-se, em várias circunstâncias, muito presente trazendo a necessidade de compreender como os alunos entendiam e materializavam tal procura. Para alguns alunos a resposta rondava sempre contornos de uma **aparente** passividade — *Não sabia o que fazer. Estou à espera que venha uma ideia.*

O *resultado* parecia pairar naquela resposta específica que a qualquer momento seria intuitivamente canalizada sem relação com a prática; o *tempo(aula)* era preenchido com atividades paralelas (jogos, música, telemóvel, internet, desenhos paralelos ao projeto, pesquisas temáticas, etc.). Noutros casos, os alunos procuravam de imediato respostas, exemplos e referências que auxiliassem a resolução e se enquadrassem nos parâmetros do exercício — balançando valores e estéticas pessoais com aquilo que consideravam ir ao encontro do *gosto pessoal* da professora.

Os trabalhos baseavam-se muitas vezes na cópia, sobreposição e composição de elementos retirados de diversas referências apoiados na cópia de artistas que admiravam ou imitavam de diferentes formas — linguagem, conceitos, estilo, etc.

⁷⁵ À exceção de um ou outro aluno que parecia ocupar uma posição tendencialmente mais neutra e, por consequência, mais autónoma em seus movimentos.

Frequentemente, a professora relembra a importância da pesquisa individual com base em referências, suportes, recursos e fontes distintas — no sentido de não se limitarem à Internet — promovendo a construção de reportórios, conceitos e expressividades mais amplos e diversificados.

Um móvel com livros disponibilizados dentro da sala de aula, constituía uma espécie de biblioteca privada para consulta, mas, conforme a professora relatou, raramente foram manuseados — considerados um meio ultrapassado —, os alunos não esperavam encontrar neles matérias *interessantes* — (tradução minha: atuais). Porém, suportes e recursos semelhantes, vindos do exterior, tornavam-se apelativos — como se existisse uma certa resistência ao que é proporcionado pelo *arquivo* escolar.

Embora não tenham sido utilizados computadores no contexto desta aula — reservados às aulas de oficinas e multimídia — havia nesta turma dois alunos que demonstraram uma relação peculiar com a experiências de desenho digital e, durante grande parte do tempo-aula, recorreram ao *tablet* para o desenvolvimento dos seus desenhos. Tais exceções, embora de modo muito informal, trouxeram atenção para as questões de integração e adaptação da disciplina a novos instrumentos tecnológicos; tantas vezes, os enunciados em suas diretrizes excluem estas alternativas numa *inconsciente* aclamação à *imagem* de um desenho *idealizado* em seus aspetos materiais.

Assim, pesquisas e referências ocorreram sobretudo a partir de telemóveis com recurso à internet — ferramenta naturalizada na aula de desenho e utilizada com o pretexto, quase exclusivo de explorar conteúdos complementares ao desenvolvimento dos trabalhos. Em muitos casos, a pesquisa mostrou-se mais um ato de correspondência ao enunciado do que propriamente uma investigação mais aprofundada.

A maioria dos alunos assumiu pré-selecionar imagens e referências sem as relacionar, ainda que, inconscientemente tais ligações estivessem presentes e orientadas por suas próprias ideias e olhares. O critério predominante foram elementos ou símbolos representativos de (sub)culturas com as quais se identificavam — a música esteve muito presente.

A pré-organização de ideias anteriores ao enunciado eram perceptíveis; o desenho, independentemente de seu enunciado, possibilitava que resgatassem os seus próprios valores estéticos e, deste modo, procuravam reforçar, legitimar por meio do desenho *verdades* (nada mais que olhares) mais recalcadas.

O desenvolvimento perceptível da pesquisa, ampliado pela ausência de material sobre a mesa, frequentemente se vestia como uma espécie de *atividade imperceptível* justificada com discursos repetidamente utilizados e típicos no contexto da educação visual — “pensar o exercício”, “procurar inspiração” ou “esperar que surgisse uma ideia”. Tal *pensamento subliminar*, frequentemente circunscrito ao espaço aula, repetia-se na aula seguinte quando os mesmos alunos pareciam regressar ao mesmo ponto de partida. Estas narrativas não podem ser isoladas no contexto em que ganham expressão, remontam a preconceções sobre a educação e prática artística — com base em lógicas e cânones solidificados nas academias de arte — impregnadas em ideais de excelência, dom e genialidade. A tais ideias juntam-se padrões estéticos e técnico-metodológicos, mas também a reflexão-pensamento e compreensão dos valores culturais exaltados.

Sir. Joshua Reynolds, figura chave da Royal Academy of Arts, incorporou algumas destas conceções numa série de textos intitulados *Discourses in Art*⁷⁶, produzidos entre 1769 e 1790, então, dirigidos aos alunos dessa academia.

Foram transmitidos como uma série de diretrizes e prescrições para o estudo e produção artística e sobrevivem em muitas das suas práticas. Estes discursos constituem um quase *manifesto* do ensino artístico, ampliando lógicas discursivas que incutem a premissa de génio artístico, autenticidade e dom divino.

Surgiam com a intenção de aproximar a comunidade académica *daquela excelência ideal que é sempre o destino do génio contemplar e nunca atingir*.⁷⁷

A principal vantagem de uma academia é que, além de fornecer homens capacitados para dirigir o aluno, será um repositório de grandes exemplos da arte. Esses são os materiais com os quais o génio deve trabalhar, e sem os quais o mais forte intelecto pode ser infrutífero ou

⁷⁶ <https://www.gutenberg.org/files/2176/2176-h/2176-h.htm>

⁷⁷ Reynolds, Joshua; *Discourses in Art*; p.1

*tortuosamente empregado. Ao estudar esses modelos autênticos, a ideia de excelência que é o resultado da experiência acumulada de eras passadas pode ser adquirida imediatamente, e o progresso tardio e obstruído de nossos predecessores pode nos ensinar um caminho mais curto e fácil. O estudante recebe de relance os princípios que muitos artistas passaram toda a sua vida em apuração; [...]*⁷⁸

Também a ideia de obra *perfeita* e da superação do erro⁷⁹ — o método, técnica e estética harmonizavam uma determinada concepção de fabrico por excelência que iludia ao gesto *mágico* — distanciava os mestres dos artesãos ou artistas medíocres venerando o dom e génio artístico. Transformando os mestres-génios-artistas em modelos irrepreensíveis e, por isso, deviam ser replicados pela sua capacidade em enaltecer e transformar o comum em sublime⁸⁰.

*Eu recomendaria principalmente que uma obediência implícita às regras da arte, como estabelecidas pelos grandes mestres, deveria ser exigida dos jovens estudantes. Que aqueles modelos, que passaram pela aprovação dos tempos, sejam por eles considerados como guias perfeitos e infalíveis como sujeitos para sua imitação, não para sua crítica.*⁸¹

A classificação e distinção do artesão e do artista alimentou a ideia de uma elite — patrocinadora de uma categorização fragmentadora dentro das artes pelo culto aos mestres — e definiu, dentro destas instituições, concepções, práticas e ficções (cânones estéticos) do desenho e seus métodos processuais que sobreviveram nas salas de aula até aos dias de hoje — *primeiro fizeram uma variedade de esboços; em seguida, um desenho acabado do todo; depois disso, um desenho mais correto de cada parte separada (...).*⁸²

⁷⁸ *Idem*

⁷⁹ A fuga ao erro. Elaboração de um método que introduza a noção de caminho certo e conduza mais rapidamente ao cumprimento dos objetivos, a perfeição por excelência. Assim o aluno não tem que experienciar o erro, apenas aprende-o pela experiência de outro e poupar-se a essa perda de tempo — *Mas a história de erros administrados de maneira adequada muitas vezes encurta o caminho para a verdade. E embora nenhum método de estudo que eu possa oferecer conduza, por si só, à excelência, pode evitar que a indústria seja mal aplicada.*

[Reynolds, Joshua; *Discourses in Art*;

⁸⁰ “The sublime is not so much what we’re going back to as where we’re coming from.” [Jean-Luc Nancy]

⁸¹ Reynolds, Joshua; *Discourses in Art*; p.1

⁸² *Idem*

Os discursos de Reynolds concebiam a prática artística num treino por etapas diferenciadas em complexidades gradativas. Na primeira o aluno deveria demonstrar *facilidade de desenhar qualquer objeto (...), uma prontidão tolerável no manejo das cores, e um conhecimento das regras de composição mais simples e óbvias. (...) apropriar-se da chamada linguagem da arte, bem como, conhecer e combinar excelência (...) numa ideia de perfeição;* O segundo grau pressupunha autonomia no domínio técnico e os primeiros passos da procura de uma linguagem própria, explorando diversas fontes e *temas para expressão; para acumular um estoque de ideias, para serem combinadas e variadas; deste modo, o aluno deveria ser capaz de desempenhar o simples e o complexo simultaneamente, sujeitando-se ao método disciplinar e abandonando gradualmente fidelidades remanescentes a um mestre único: (...)deve ter medo de confiar em seu próprio julgamento e de se desviar para qualquer caminho onde não possa encontrar os passos de algum antigo mestre.* Finalmente, o terceiro nível, *emancipa o aluno da sujeição a qualquer autoridade, então, iguala-se ao mestre — é soberano às regras, dominando-as sem esforço. O discípulo conquistou outro lugar, **provou** que não é só capaz do domínio da técnica e da compreensão dos grandes — pode confiar no seu próprio julgamento — pois armazenou na sua memória as conceções dos tempos — exercendo uma espécie de soberania sobre as regras que até agora o restringiam — pode sem medo, tentar o poder de sua imaginação e estabelecer-se enquanto artista.*

Tais heranças discursivas mostram que os alunos, em suas crenças limitantes, mais não são do que *retrovisores* destes ideais. Eles limitam-se a espelhar o que a escola lhes apresenta como realidade — princípios assentes em questões como o dom natural, a *invocação* da obra por inspiração imediata, a apropriação de uma linguagem universal que, por fim, lhe promete conquistar um lugar legítimo para manifestar sua própria sensibilidade; mas antes que o aluno possa exercer esse lugar, a escola diz-lhe que tem de submeter-se ao olhar dos mestres, apropriar-se dos *atalhos* metodológicos, seguir regras e percorrer os níveis que garantem prepará-lo para uma prática de *excelência* — *é então, quando seu gênio recebeu seu aperfeiçoamento máximo, que as regras podem ser dispensadas. (..)* — e o professor, dir-lhe-á quando ele está preparado.

Nesta perspectiva, os modos e trajetos do desenho mostram-se embebidos em concepções de histórias que, atravessando diversas camadas e contextos espaço-temporais, parecem sobrepor uma cultura paralela àquela em que se manifesta.

O desenho enquanto forma de saber tem uma imagem de si mesmo — uma imagem particular — ocidental — que prevalece (sobre tantas outras perspectivas) e sobrevive até à atualidade — prescrevendo mestres, narrativas, práticas, métodos, trajetos, etc., que contribuem para um peculiar modo de olhar, aprender e praticar o desenho.

Talvez seja a forma com que vemos a arte do passado que nos impeça de captar a arte de nosso tempo.⁸³

As academias de arte — das quais descendem tais lógicas — contribuíram significativamente para racionalização da prática artística, conduzindo-a para medidas standards. Mas também contribuiu para que tais imagens — ainda que ocultas sob véus da atualidade — atravessem e dialoguem entre si e permitam construir um trajeto do desenvolvimento da educação artística e partindo desse ponto, construir olhares críticos com novas formas de relacionar a arte e a educação.

DA OBSERVAÇÃO DAS PRIMEIRAS PRÁTICAS CURRICULARES À ELABORAÇÃO DA PD

Nas primeiras aulas assistidas a turma trabalhava a entrega de um logotipo para o clube de cinema — uma proposta extracurricular, alheia ao planejamento inicial da disciplina, que surgia na típica atmosfera de projeto escolar, à qual os alunos de artes são constantemente chamados a participar de um modo modesto e *autopromocional* (para ganharem experiência).

Muito embora a prática surgisse paralelamente aos exercícios da disciplina, o empenho e participação dos alunos era, de um modo geral, considerado no momento de avaliação. No entanto, estas atividades eram notoriamente levadas menos *a sério*, pareciam despoletar menor atenção, tempo e dedicação relativamente aos exercícios

⁸³ Citação de Cauquelin (2005) retirada do artigo de Luciana Loponte (2012) *Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas* <https://www.ufrgs.br/artevera/desafios-da-arte-contemporanea-para-a-educacao-praticas-e-politicas/>

propostos pela professora cooperante.

O enunciado desta primeira atividade propunha o desenvolvimento de um logotipo para o clube de cinema e, por isso, realçava normas de apresentação mais rigorosas — sublinhava algumas das concepções clássicas observadas nos discursos mencionados no anteriormente: estudos preliminares, conceito, estudo de forma e cor, desenho rigoroso, desenho final, etc.

Ao longo dos meses de observação surgiram mais atividades extracurriculares semelhantes (relacionadas com temas e/ ou autores que visitavam a escola — poesia, holocausto, literatura, cinema).

A participação das turmas de artes em atividades desta natureza envolvia maioritariamente a disciplina de desenho e promovia o enriquecimento curricular, sinergia interdisciplinar e envolvimento comunitário. Quando uma destas práticas era anunciada, se por um lado os primeiros instantes pareciam cativar os olhares dos alunos com alguma curiosidade, rapidamente se aborreciam ao entenderem que se tratava do mesmo tipo de prática (quase sempre *desenhada* pelo responsável da atividade — externo à área artística). Isto levava os alunos a participarem numa postura que revelava mais um sentido de *obrigatoriedade* — do bom aluno —, sob o pretexto escolar da simulação, experiência e treino, do que propriamente por genuíno interesse ou envolvimento.

As produções eram frequentemente entregues em cima ou após o prazo necessário para que fossem, atempadamente, consideradas para o efeito (*evento*) e, quase sempre, sobre a lembrança da professora de que a entrega seria tida em conta na avaliação.

Assim, se por um lado estas práticas se apresentavam como extracurriculares, isto é, paralelas aos conteúdos e projetos desenvolvidos no contexto de aula e, portanto, sobrepondo-se ao *tempo* do aluno, por outro, não estavam alienadas da grelha de avaliação; ocupavam um lugar, por minimio que fosse, na sua nota. Assim, o envolvimento pela prática ou pela experiência parecia não valer por si — revelava até um certo tédio perante desafios semelhantes —; os alunos participavam sobretudo por saberem que isso se refletiria na avaliação.

Por muito que a experiência potencie momentos de aprendizagem (*circunscritas ao tempo presente*), a repetição dos enunciados — muito pobre em tempo e recursos — parecia desanimar a turma que assim privilegiava os projetos da disciplina com maior peso na

avaliação. Sobrepunha-se a perseguição de uma média importante para o acesso ao ensino superior e, por conseguinte, a *perseguição e garantia* de um determinado lugar fora do momento da aprendizagem; um futuro — que embora nada tenha de garantido — ensombra constantemente o trajeto do aluno exigindo-lhe mais e mais trabalho em prol de uma melhor avaliação. Assim,

*[...] enquanto o sucesso escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos da atividade intelectual.*⁸⁴

Não que estas questões sejam exclusivas de tais propostas interdisciplinares, antes que estas o revelam de um modo mais óbvio. De um ponto de vista positivista, tais práticas, emergem mais por necessidade de uma resposta pontual do que por lógica curricular: a oportunidade de exercitarem criativamente as suas aprendizagens surge sobre a premissa de reprodução daquilo que poderá tornar-se o *real* exercício de produção artística — além do carácter participativo e comunitário — que os arranca, de certo modo, da bolha da sala de aula.

Os professores que promoviam estas atividades encarnam uma espécie de ficção — o *patrono* — que acrescenta à prática uma lógica de competição — pela seleção ou rejeição dos resultados — sujeitando o aluno e o seu trabalho a um olhar de (des)/apreciação determinado por *forças* que não controla. Em analogia, estas atividades extracurriculares permitem que o aluno experiencie a exposição (utilização) das suas práticas num ambiente exposto aos olhares de compreensão e julgamento (mercado); a escola, subordinada a uma ideologia utilitária, procura antecipar tal discurso a todo o custo.

Quando refiro a escola, não me cinjo ao aluno ou à ideia de forças e dinâmicas abstratas, o professor está envolvido nesta fórmula emaranhada de resultados e *sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea*.⁸⁵

⁸⁴ Charlot, Bernard; O professor na sociedade contemporânea, pag. 25

⁸⁵ Por um lado, esta precisa de trabalhadores reflexivos, criativos, responsáveis, autónomos — e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos. Por outro lado, ela promove uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida, trate-se de produção, de serviço, de lazer e até de beleza. Sendo assim, uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta a alunos visando cada vez mais à nota e não ao saber. (...)

Charlot, Bernard; O professor na sociedade contemporânea, pág. 21

O professor

[...] sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas aos alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições económicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.⁸⁶

O modo como as artes são instrumentalizadas e joradas para um papel de presença tímida e domesticada em projetos escolares⁸⁷ demonstra o quanto narrativas, pedagogias e crenças limitantes recalcam o potencial das práticas artísticas nos processos de aprendizagem. *Contaminado* por (pré)noções sobre a formação do aluno, o professor reproduz o discurso, a narrativa e o enunciado enquanto o aluno os absorve por sobrevivência — o foco no resultado e na classificação encontra força e continuidade em ambos.

Voltando um pouco atrás e resgatando o propósito que me leva a mencionar a observação desta atividade — não se cinge à avaliação como ignição de um ideal meritocrático, mas ao efeito que tais forças têm nos alunos e seus processos — o logotipo selecionado foi o de um aluno que havia manifestado falta de entusiasmo e motivação na produção e, como tantas vezes expressou — com algum orgulho que parecia dotá-lo de uma capacidade inevitável — *fez uma coisa às três pancadas, sem pensar muito*.

A seleção da sua produção e o sentimento de reconhecimento despertou um novo interesse e causou uma espécie de *arrependimento pelas poucas horas* que assumiu ter dedicado à concretização. Como consequência, sentiu-se a partir desse momento *mais envolvido* e empenhado em fazer as pequenas correções que lhe foram sendo propostas e que referiam, sobretudo, a questões de escala, rigor técnico e enquadramento.

Como mencionarei mais à frente, este aluno veio a adotar um comportamento semelhante no modo como acolheu a PD deste estágio — com um interesse controlado, entre a vontade de pertencer a um lado de *resistência* e, simultaneamente, de nela ser reconhecido.

⁸⁶ Charlot, Bernard; O professor na sociedade contemporânea, pág. 21

⁸⁷ Luciana Loponte in *Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas*



Deixando este exemplo para trás e resgatando a questão do tempo iniciada mais acima; quando mencionei os prazos e período dedicado à produção — independentemente de se tratar de atividades extracurriculares ou no âmbito da disciplina — pretendia trazer à conversa os ritmos e processos particulares que cada aluno revelava. Isto fazia com que a turma se encontrasse, frequentemente, em exercícios e etapas de desenvolvimento diferentes — era comum um aluno estar a trabalhar num processo e enunciado que outro ainda não havia iniciado ou estaria a finalizar.

Além disso, os projetos e atividades paralelos às práticas propostas pela professora impunham uma constante elasticidade no acompanhamento destes processos.

Os alunos reclamavam muitas vezes do volume de trabalho de outras disciplinas, igualmente práticas, e havia um grau de compreensão que se repercutia na flexibilidade de alguns prazos, porém, também contribuía para uma tendência a que *relaxassem* um pouco mais do que à partida, a professora, considerava aceitável. E, por isso, muitas vezes eram lembrados de que a disciplina de desenho era *a base da área que escolheram estudar!* O que contrariava o empenho demonstrado, em sala de aula, por alguns alunos. Estava presente a ideia de que os processos imateriais dos enunciados (reflexão, conceito, referências) ocupavam um espaço-tempo que não exigia presença/lugar/espaço ou verbalização (prova), ou seja, que o processo *interno* não estava sujeito a avaliação.

A PRÁTICA DIDÁTICA

A estruturação da prática didática partiu do programa de Desenho, respeitando o planejamento antecipado pela professora cooperante e suas orientações. Partiu de uma análise prévia aos critérios programáticos da disciplina e mobiliza critérios compreendidos na leitura e desmontagem de uma imagem; a imagem como objeto plástico e o estudo de fragmentos e imagens.

As imagens ocupam um lugar próprio da história, fragmentos de um tempo em sua complexa *tessitura* de passado e presente, memórias e projeções hesitantes entre os planos sensível e inteligível. Estão presentes dentro e fora do desenho e ao longo de cada uma de suas etapas. Por isso, o tempo que atravessam nada tem de cronológico, e embora as tentemos ordenar numa harmonia aparentemente linear, as relações que despoletam são infinitamente imprevisíveis e podem ser despoletadas em flashes instantâneos.⁸⁸

Podemos entender este flash nas diferentes etapas do desenho - persegue cada passo da imagem que ainda não é, desde a problemática à materialização, e, ainda assim, reconstrói-se consecutivamente desde o esboço inicial à linha *final*.

As conexões que cada imagem despoleta a partir das múltiplas possibilidades do seu enquadramento, são na prática de desenho como o mito de Ariadne – um mar de referências no qual podemos perder-nos, se por momentos largarmos a linha condutora do pensamento que nos fez mergulhar a partir de determinada lente. A construção de relações implícitas ao conceito *imagem* ganha, assim, um interesse central na construção desta prática, não só pela relevância que atribui aos fragmentos de imagens remanescentes, herdadas através da história (e seus mitos), mas sobretudo porque permite problematizar as imagens, mobilizá-las e observar a sua dialética. Que história

⁸⁸ As imagens relâmpago de Walter Benjamin

conta uma imagem? De onde vem? Como se constrói? Como se multiplica ou contamina?

Não é que o passado lance sua luz sobre o presente ou que o presente lance sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem que salta.⁸⁹

Convidar o grupo a deambular entre as referências, cuja proveniência representava diversos tempos, lugares, culturas, significados e amplitudes, para que interviessem com a sua ação (pensamento), constituía parte da (des)construção de um painel geral. Cada aluno foi mobilizando imagens, alterando o painel inicial, e transformando-o em fragmentos dispersos nos seus arquivos pessoais. Posteriormente, após a apresentação do tema, o exercício foi replicado nos seus próprios painéis.

O conjunto de referências desencadeadas através da pesquisa que antecedeu esta fase, abriu portas a um arquivo prévio de *imagens* (não necessariamente materiais – concepções de verbos e pensamentos) e *memórias* (escolares e não escolares – mas quase sempre disciplinadas, fruto de uma educação cultural/ social) no qual o aluno intuitivamente antevia vir a recorrer no momento da concepção/ materialização do exercício de desenho.

Procurámos envolver o grupo e instigar uma procura mais aprofundada daquilo que os conceitos temáticos — corpo, espaço e tempo — na sua esfera de significados e relações implícitas poderiam suscitar e, a partir daí, construir uma reflexão crítica através do desenho. No que concerne à construção do desenho, cada aluno tinha a liberdade de gerir e conduzir o seu processo de pensamento/reflexão e materialização.

A turma poderia explorar os seus próprios limites conceptuais (ao invés de trabalhar com

⁸⁹ BENJAMIN, Walter (2006), pag. 504,

definições cerradas pelos cânones formais), explorando e *experienciando* as suas próprias formas-pensamento e representação.

Pensar o corpo colocava o próprio corpo em ação (através da multiplicidade do desenho) ganhando mais do que um palco instrumental e tornando-se central ao seu eixo de relação com o espaço e tempo escolar.

Não era objetivo central anularmos ou esquivar-nos de imperialismos linguísticos, leituras ou geometrias impositivas, princípios específicos (assumindo, no entanto, o enorme desafio que tal ambição me suscitou), mas antes despir um papel de possível contaminação no qual, enquanto estagiária, poderia facilmente cair.

A PD procurava abrir espaço para que o processo de aprendizagem, ativado no movimento da seleção e reflexão das imagens, ganhasse lugar a partir de reflexões conscientes, próprias e emergentes das sensibilidades e relações estabelecidas por cada aluno. Interessava também observar como se moveria a turma quando não lhe eram apresentadas expectativas para um resultado específico. Assim, a proposta foi dividida em 7 fases.

A **primeira fase** foi dedicada à elaboração de um arquivo de imagens a partir de conteúdos visuais diversificados que, de algum modo, fossem um veículo para a formação de uma *imagem/atmosfera/paisagem*, trazendo para primeiro plano a comunicabilidade dos conteúdos selecionados e sua significância e estabelecendo uma primeira relação entre um grupo aleatório de imagens. Embora estivesse previsto iniciar esta etapa no início do segundo período, arrancou antes da pausa letiva do Natal.

Não foi adiantado o tema — corpo, espaço, tempo — que iríamos tratar, de modo a não criar qualquer tendência na seleção. Pretendíamos aceder à expressão do universo visual espontâneo de cada aluno através da seleção *pessoal* de reflexos e atmosferas com as quais intimamente ressoassem (fosse por identificação, alusão ou resistência, etc.). Pretendíamos perceber que temas eram mobilizados e problematizados nesta fase.⁹⁰

⁹⁰ “Por vezes, os adultos e as crianças têm painéis nos seus quadros ou salas de estar onde afixam pedaços de papel: cartas, fotografias instantâneas, reproduções de quadros, recortes de jornal, desenhos originais, postais. Em cada

Não havia, portanto, qualquer restrição temática ou formativa. Os painéis podiam apresentar imagens em diversos formatos (fotografia, vídeo, pintura, ilustração, cinema, música, animes, arquitetura, escultura, áudios, etc.), trazendo para a sala de aula aquelas que seriam as principais linhas referenciais de cada aluno, independentemente de ligação que apresentassem entre si.

Foi criado um e-mail⁹¹ para que a turma pudesse encaminhar estas referências e, através da drive, pudesse mobilizá-las acrescentando ou retirando outras imagens, de acordo com a construção que gradualmente construíam, porém, ainda sem saberem se poderiam ou não manter essas temáticas no processo posterior.

A primeira aula da PD estabeleceu um ponto de situação no que toca ao material entregue e foi, também, apresentada a estrutura das aulas reservadas para o desenvolvimento da prática, mantendo, face à estrutura planeada para a aula seguinte, os aspetos temáticos e formais ainda omissos.

Foram impressas, em duplicado, todas as referências entregues.

No caso dos audiovisuais: filmes, trailers, videoclips e GIF's, foram selecionadas as suas partes mais icónicas que, em reflexão conjunta (eu e a Sandra) considerávamos mais representativas (intuitivamente identificáveis) desse conteúdo (aqui levantou-se o primeiro problema da seleção: que imagem? de que trecho? Que parte é mais presente na representação ou identificação do todo? Esta parte seria a seleção do aluno ou ele teria ficado *preso* a outro fragmento qualquer? Nestes casos, retiraram-se o máximo de imagens da cena). Existiu a preocupação em manter as referências fiéis ao seu aspeto formal, dimensão, cor, etc., no entanto, por questões práticas, a partir de determinado momento, foi crucial repensar as dimensões das imagens, face aos recursos que implicaria e de modo a manter-se alguma sustentabilidade.

painel, todas as imagens pertencem à mesma linguagem e todas são nele mais ou menos iguais, dado terem sido escolhidas de modo marcadamente individual a fim de não só exprimirem, mas também condizerem com a experiência de quem habita o quarto." Berger, John; Modos de ver; pag. 43-44

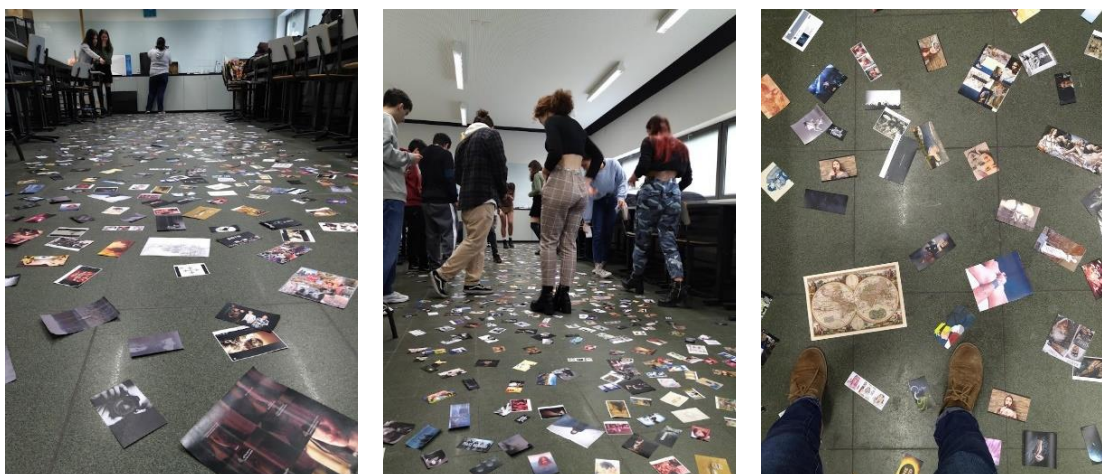
⁹¹ <https://drive.google.com/drive/u/2/my-drive>

Aquando a entrega dos painéis da turma adicionamos (eu⁹² e Sandra) o nosso arquivo de referências juntamente com o da professora cooperante.

As imagens foram recortadas e misturadas de modo fortuito para melhor preparar aquela que viria a ser a aula seguinte, tendo como principal referência os conceitos fundamentais da proposta (corpo, espaço e tempo).

A observação e relação destes conceitos pretendia envolver o grupo trazendo-os para o centro da dinâmica.

O espaço foi previamente preparado, o mobiliário apartado de modo a abrir espaço para a atividade.



As referências foram aleatoriamente distribuídas pelo chão, deixando margens para que fosse possível caminhar entre elas, observando-as com algum afastamento e *desenhando* internamente as relações que iam surgindo entre cada imagem e a seguinte.

Porque do ponto de vista do olhar, “a essência da imagem é a de estar fora, sem intimidade e, contudo, mais inacessível e misteriosa do que o pensamento do foro interior. Sem significação, mas apelando para a profundidade de todo o sentido possível; irrevelada e, todavia,

⁹² Ver anexo 4

*manifesta, possuindo essa presença – ausência que faz a atração e o fascínio das sereias.*⁹³

O plano – o chão – permitia olhar as imagens com distanciamento; colocava o corpo numa perspectiva vertical, uma perspectiva de domínio e simultaneamente de percepção da imagem geral — o corpo *acima* do tempo representado e o potencial de olhar (de cima) as relações acidentais.

Nesta etapa, independentemente dos arquivos entregues anteriormente, o grupo tinha a possibilidade de iniciar uma nova seleção a partir de todas as imagens expostas.

A deslocação dos corpos pelo espaço, entre o conjunto de referências, traz para a ação a relação entre diversos tempos e espaços que habitam a memória e sua mobilidade referencial.

O tempo compassa o circuito, mas também as alusões históricas entre as imagens.

Abrindo espaço para observar suas representações e acentuar possíveis relações entre o corpo individual e do grupo, seus posicionamento e distanciamento, bem como, suas extensões atmosféricas — as pontes que criam entre os seus universos interiores e as imagens exteriores — pensamentos referenciais aleatoriamente dispersos pelo chão.

De algum modo, os corpos a circular entre as imagens, representavam arquivos e depósitos de memórias — pessoais e coletivas — em movimento e entrelaçamento que, retirados de seu lugar, aludem aos artefactos históricos que arrancamos aos sedimentos arqueológicos e, por conseguinte, por as múltiplas relações que estabeleçam, representam também uma perda.

Existia a premissa antecipada de que o grupo não divulgasse os trabalhos de seleção, de modo a promover painéis diferenciados e o mais isentos possível de outras relações e dinâmicas do grupo, considerando que algumas seriam inevitavelmente intuitivas.

O exercício antevia-se assim num enunciado (ainda) ausente, com pontos em aberto, mas pré-anunciados nas entrelinhas da ação — conjuntamente trabalhada.

⁹³ Blanchot, Maurice; *O livro por vir*, Bomboletas, 2005

A primeira parte do exercício constituiu-se na construção de um trajeto entre cada uma destas imagens, uma linha de presença — construir um discurso — entre uma imagem e outra imagem, seus inúmeros reflexos, observar o movimento entre o pensamento/reflexão despoletado por uma referência e a seguinte. O que cada imagem comunica entre si, na margem que as separa do mundo, do olhar que as vê e das outras imagens que a seguem.

*O significado de uma imagem é modificado de acordo com o que se vê desde logo junto a ela ou o que lhe vem imediatamente a seguir. A autoridade que ela assim reúne é repartida pelo contexto inteiro em que nos aparece.*⁹⁴

Enquanto deambulassem os corpos por esses espaços, interiores e exteriores, e viajassem através da partitura dos seus mundos em colisão com outros, os alunos despoletavam, através deste embate inicial, o repensar dos conceitos, mas também do *objeto* imagem, sua amplitude e suas relações/ dialéticas.

Tal linha relacional construiu-se visivelmente nesse instante e antecipava sublimemente o tema *o(s) corpo(s), o espaço e o tempo*.

A articulação (in)consciente destes reflexos — espelhos — mentais que resultam num confronto com um *atlas* diversificado (que mistura as múltiplas atmosferas interiores de cada aluno da turma — mas arrasta também suas culturas e ancestralidades), pretendia-se intrínseca à experiência e culminante na seleção, articulação e reinvenção de novos agrupamentos de imagens e representações reformulando conceitos a partir do embate entre si.

E agora, que referências prevaleceriam? Que referentes se sobrepõem? Que semânticas se acentuam, criam ou dissipam?

O envolvimento do grupo adota o veículo da aprendizagem, não só nas questões de ordem prática, mas também na partilha dos modos de pensamento e sua reflexão ativa-participativa.

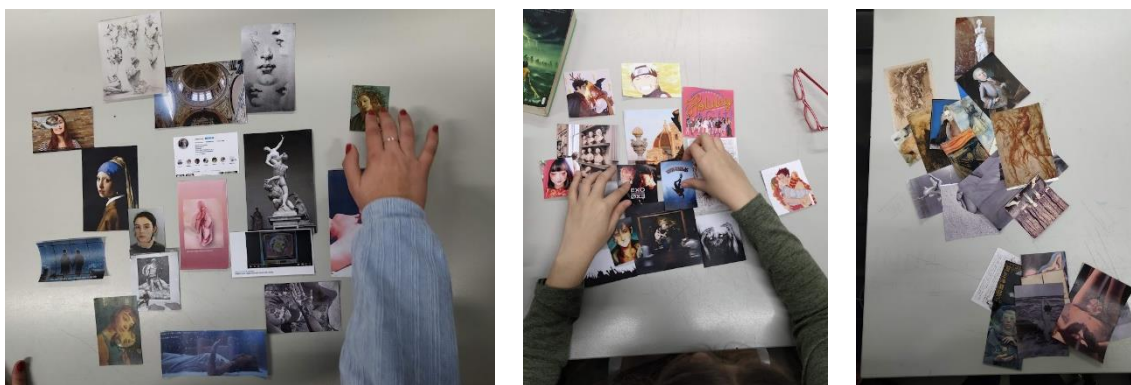
⁹⁴ Berger, John; Modos de ver; pag. 42

Pareceu-nos crucial para que o grupo pudesse experienciar o Desenho nas suas múltiplas facetas, mas também para que a expressão de cada aluno tivesse lugar de se manifestar em suas igualdades e diferenças, potenciando diversas perspetivas, trazendo discursos que não só exercitassem o sentido interpretativo e canónico das imagens, mas também estimulassem a investigação e reinterpretação icnográfica a partir da montagem.

O grupo poderia reconsiderar a escolha de 20 novas imagens, manter a seleção inicial, qualquer outra ou trocar apenas algumas referências complementares.

No geral, todos deixaram algumas imagens para trás substituídas por novas que, depois da revelação do tema, lhes faziam trazer mais sentido.

Com a mesma naturalidade, a generalidade da turma passou intuitivamente para aquela que seria a terceira fase da atividade — planeada como um momento de reflexão e construção de discursos, idealizada no movimento entre a mesa de trabalho e a montagem na parede (propunha alimentar a composição a partir de lugares mais individualizados e que *jogassem* com distanciamentos alternados).



Intuitivamente, sem que lhes fosse pedido, a maioria dos alunos iniciou o exercício de construção e organização das imagens selecionadas anteriormente — agregando e desarticulando narrativas e transformando o ato de montagem num processo de reconhecimento e ordenação das configurações sensíveis.

*[...] imagens que, arrancadas a todos os seus contextos anteriores, estão agora expostas, como preciosidades, nos aposentos sóbrios da nossa visão posterior — como torsos na galeria do colecionador.*⁹⁵

O modo como diferentes tipos de imagens são aproximadas e organizadas mobiliza relações e produz modificações sobre as próprias imagens, expandindo o potencial do olhar e abrindo a espaço à manifestação da memória, da relação entre o que é diante dos olhos e suas múltiplas possibilidades.

Assim, o processo do desenho em sua natureza e coexistência não linear coloca em movimento múltiplas ações e tempos simultâneos — rizomáticos —, do mesmo modo que as imagens, dispostas de determinada forma, criam agrupamentos, distâncias, ritmos, leituras que se estabelecem — enquanto um corpo constituído por referências interdependentes não só de sua própria história, mas também do aluno — no seu olhar e memória.

Um fio desnovelando-se entre o seu lugar-tempo *original*⁹⁶ e o instante-colapso presente.

*Montar não é assimilar. Somente um pensamento trivial nos sugere que, se está do lado, deve ser igual.*⁹⁷

As montagens apresentavam ordenações múltiplas e seguiam um conjunto de relações que, intuitivamente, afirmavam adquirir ou sobrepor um tom central, constituindo, a partir do processo de trabalho e composição, *um* conflito entre as retóricas das imagens formado pelo processo de trabalho e composição dos painéis — organizadas sob diversos critérios, ritmos e aleatoriedades: camadas de cor, dimensão, formas, perspectiva, *estilo*.

A forma como as montagens eram construídas, desconstruídas, baralhadas e transformadas traduzia sensibilidades diferentes que expõem concepções, mas também

⁹⁵ W. Benjamin “imagens de pensamento, obras escolhidas de Walter Benjamin;” Edição e tradução de João Barrento Assírio e Alvim, 2004, p.219

⁹⁶ Em Benjamin a origem não é mais que um sintoma que critica e desarruma a ordem natural, tornando visível o que de outro modo se manteria oculto. Tal origem está longe da fonte e essa distância torna-a um acidente anacrônico sem o qual a *verdade* — conteúdo oculto na estética — não se revelaria.

⁹⁷ Didi-Huberman, 2004 (2003). *Imágenes pese a todo: memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Ediciones Paidós, p.224

se abrem a novas compreensões, novos olhares, ritmos e relações — novas montagens — mobilizando o olhar do aluno pelas imagens, este não só se permite afetar por elas como as desconcerta com seu olhar reinventado.

As imagens tornam-se, *aqui*, corpos celestes de diversas naturezas e *origens* materiais e temporais, unidas em constelações que os organizam numa determinada estrutura primária — sem as sujeitar a um conceito ou lei — porém, afetando-se entre si enquanto *corpos vulneráveis a forças exteriores que as ultrapassam* — catástrofes vulcânicas, conjugações excepcionais, coques meteóricos, big bangs —, estão sujeitas à expansão e contração do seu próprio vácuo e, nesse ritmo *pulsante*, não só potencializam a reinvenção do olhar como se renovam a si mesmas.

*As ideias relacionam-se com as coisas como as constelações com as estrelas. Isto significa desde logo que elas não são nem os conceitos, nem as leis das coisas.*⁹⁸

O processo de montagem (anexo 3) — é múltiplo, não se restringe ao ato em si ou a um tempo específico — não implica uma aceitação cristalizada, mas uma observação minuciosa de um conjunto de problemas. O processo de montagem não se cinge à disposição de uma ordem criteriosa, antes às transformações dessa aparente ordem — aparência imediata (superficial) —, que despoleta um lampejo entre temporalidades, memórias e sobrevivências que devolvem o olhar ao aluno, envolvendo-o na teia do seu próprio processo de observação e, reconhecendo sua própria força no processo de significação e, por isso, de sua própria reinvenção enquanto arquétipo criador.

No planeamento inicial, destacavam-se três tempos letivos para que os alunos individualmente dialogassem com cada um dos conceitos e construíssem suas relações com e entre imagens, iniciando um discurso particular que predominantemente lhe interessasse desenvolver.

No entanto, também este planeamento foi sujeito a forças externas e acidentes

⁹⁸ Olhamos o que nos olha — citação em rodapé de Benjamin p. 144

imprevisíveis — *esta* correlação entre a prática e o planejamento estabeleceu-se a partir dos primeiros instantes e manteve-se sempre presente.

O processo de reflexão pretendia-se *aberto* e transversal à P.D. o que permitiu acompanhar de perto o modo como tais discursos foram sendo individual e colaborativamente construídos, pensados e transformados.

Esta fase permitiu observar diferentes caminhos e interesses do grupo. Enquanto alguns alunos tendiam predominantemente a refletir sobre temas figurativos e aparentemente *bem resolvidos*, numa lógica afirmativa/justificativa, tornando a narrativa uma espécie de organização de elementos semânticos *intuitivamente* decifráveis, outros mergulharam num questionamento do(s) tema(s) a partir de um olhar mais crítico — ainda que intersetando suas experiências pessoais, elevavam tons mais complexos e intimamente subjetivos, porém, ricos na diversidade que propunham à observação.

A organização e criação de *formas* e imagens durante o processo de montagem constituía parte da mobilização de conhecimento, de diversos campos, mas, também, um ato de escolha. O aluno deslocava os fragmentos as vezes necessárias até considerar uma montagem *final* — a montagem que pretendia trabalhar nas etapas seguintes.

Porém, tal fim não é definitivo é — sempre — passível de recomeço; está visualmente em aberto e deixa espaço para o diálogo entre os alunos e o atlas.

Alguns painéis revelaram uma lógica de reprodutividade e daquilo que era culturalmente mais familiar ao aluno, outros levantavam questionamentos históricos, mostravam algumas resistências, levantavam remanescências⁹⁹ e propunham um olhar sob camadas. Tais remanescências podem, neste contexto, ser encaradas como aquilo que Warbug concebia como *vida póstuma* de uma imagem — ecos de uma memória comum, social e, sobretudo, ocidental — que a acompanha a imagem em suas viagens pelo tempo; heranças e narrativas, fruto de um *património vivo*, que sobrevive na memória coletiva da humanidade.

⁹⁹ sobrevivem na memória, trespassam além do seu tempo e reinventam-se ao longo de diversos tempos históricos

Sob a forma de tradições, ritos e mitos, tais **sobrevivências** reinventam-se e ativam-se, *regressam constantemente como sintomas da expressão humana*.¹⁰⁰

Em relação a estes processos, parece-me importante dizer que os questionamentos históricos mencionados acima, tornaram-se substancialmente impactantes com o contributo dos alunos de nacionalidade brasileira. Os polos que existem dentro deste país vasto, heterogéneo e culturalmente riquíssimo — no que toca a tradições e contaminações culturais — trouxe uma agitação muito construtiva aos momentos de partilha de grupo. Confrontou olhares e heranças, partilhas e resistências e ativou lugares de tensão e memória (arquivos históricos): visão do *conquistador* — impositor de imagens — e o território colonizado, invadido por estas.

Uma narrativa flagrante de remanescências; imagens apropriadas, imagens ressignificadas e reinventadas em ambos os olhares — versões desiguais de uma história *forçada* ao prisma europeu.

Temas como hegemonia, género, raça, política, cultura, tradição, poéticas e estéticas — *o belo, o feio, o natural, o grotesco; o clássico e o contemporâneo*; a harmonia ou o choque — emergiram em múltiplas formas textuais.

No geral, todos acrescentaram aos momentos de partilha confronto de ideias que ultrapassam o (des)conforto da imagem mental, o lápis e suporte material ao resultado formal.

Foi crucial neste momento a proximidade com o processo-conceção de cada aluno (anexo 2), permitiu entender os ritmos e metodologias de cada processo.

Possibilitou aceder às histórias por detrás da(s) história(s) que materializavam, gravando diferentes modos de olhar e pensar as imagens — referências e pesos que assumiam nas narrativas pessoais — *porque desenhar é estruturar analogias (...) ¹⁰¹ e pensar desta forma as imagens, é desmontá-las no seu próprio processo de criação e recriação (dar-lhes um novo sentido).*

¹⁰⁰ Guerreiro, António; *O demónio das imagens sobre Aby Warbug*; língua morta; p. 15-20

¹⁰¹ Alberto Carneiro *in* Os desenhos do desenho; pag. 35

Pensar as imagens enquanto fragmentos e reflexos de outras imagens, é potenciar o olhar na *criação* de outras tantas relações; a repetição da mesma imagem não invalida que sua leitura seja totalmente diferente. Os atlas dos diferentes alunos mostravam isso mesmo, organizações e associações semânticas com pesos diferentes e objetos centrais distintos, leituras paradoxais; estruturas e *constelações* transformadas em novos recursos dialéticos e, portanto, composições ricas em suas diferenciações.

Foi, por isso, importante reservar tempo para o acompanhamento aproximado de cada trabalho, tentando entender os aspetos mais cruciais de cada reflexão. Manter o aluno como o centro da prática e o seu *dizer* mais presente que o fazer.¹⁰²

*Um homem labiríntico nunca procura a verdade, mas apenas a sua
Ariadne*¹⁰³

O processo criativo pode tantas vezes assimilar-se a uma busca labiríntica onde nos perdemos, perseguimos e, com sorte, nos aproximamos de um possível *reencontro* com as remanescências da nossa história. Quaisquer que sejam os passos desse trajeto, parece haver uma espécie de cântico sedutor que apela às respostas de tais inquietações.

Mas essas respostas, que tantas vezes a história — numa lógica de positivismo evolutivo — nos apresenta como processos fechados, não são senão uma linha *impercetível* que desenha no tempo um saber reinventado — um desenho em aberto.

Tal *cordão* etérico que, num relance, conecta todas as imagens do mundo; convoca todos os *significados* e possibilidades, rompe a aparente ordem dos acontecimentos e transforma uma imagem em outras mil: é inesgotável!

Através da consciência única do seu olhar, o aluno, desenrola o *novelo* de reflexos e referências, não se despe da sua história, mas constitui-a num novo contexto.

¹⁰² (...)o que se projeta e a análise necessária relativamente ao representado implicam sempre a consciência dos atos de criação sobre a realidade exterior e as correspondentes transformações sobre o interior de quem desenha.

¹⁰³ Nietzsche In “Conversas com Dioniso”. Jogos lúdicos de Nietzsche, Claus Zittel, p.130

Esta linha, que nada tem a ver com lógica cronológica, mas nela se intersecta pela mundanidade em que se traduz, é um novelo infinito, por muito que lhe tentemos dar um princípio ou fim — encerrá-la num determinado segmento — ela é uma herança contínua.

Desenrolar um *pedaço* da complexidade de tal novelo no contexto da prática de desenho desafia suas noções de tangibilidade e critérios disciplinares.¹⁰⁴

Não só porque arrasta cronómetros e fórmulas escolares, mas também porque evoca um grau de imprevisibilidade que, de algum modo, nos fez querer visitar (a nós estagiárias, mas também à professora cooperante) o mesmo lugar de inquietação que propúnhamos ao grupo. A nossa prática estava integrada nas suas dinâmicas e, por isso, dependia dos desvios e encruzilhadas que o grupo tomasse.

A busca de *verdades* que tranquilizem parte da nossa história afasta-nos, tantas vezes, de um modo de olhar descontaminado pelos ruídos doutras histórias e lugares.

Mapear o trajeto do olhar, refletir naquilo que o prende e trazer essa matéria para o domínio do pensamento do desenho, enquanto exercício de diálogo e reflexão, seria assumir poder pessoal numa história *comum* — responsabilizando-se por olhar diretamente heranças inequivocamente coletivas, feitas de emergências e sobrevivências que constituem um arquivo de expressões e representações que podemos reivindicar (reproduzindo) ou resistir (rejeitando).

Intrínseca à própria forma escolar, a ideia de coletividade não pretende aqui anular o olhar individual; pelo contrário, nesta PD procurava *facilitar* o acesso a uma voz que abrisse relações e narrativas diversificadas, que tantas vezes ficam presas nas margens — que *separam* as imagens. Fazer presente a expressão pessoal do aluno e permitir-lhe que a coloque em ação numa mútua sinergia com o grupo, é reconhecer nessa expressão um saber em movimento.

¹⁰⁴ O simples facto de pensar o Desenho como um saber por si só fracionado e catalogado na sua complexidade de raiz, que cria necessidade de o distinguir de um outro tipo de desenho tido como grau intermédio — discurso académico — cujos reflexos prezam metodologias e critérios comuns.

Retenho-me, por momentos, nestas orlas *abertas* — espaços de separação — que, simultaneamente, funcionam como formas de organização. Margens aparentemente inócuas que constituem molduras delimitantes; fronteiras gritantes que estabelecem ritmos e tempos de transição na leitura entre uma e outra imagem ou forma de olhar. Obrigam a parar, respirar, reler ou saltar a narrativa.

Por isso, o arquivo inicial de cada aluno poderia ser constituído pelas mesmíssimas imagens que, ainda assim, o mais provável seria resultar num sem número de histórias, leituras, (re)ativações, organizações pouco ou nada aproximadas. Resultantes de tempos heterogêneos, sobrevivências latentes e sobrepostas entre si — remontadas.

*Mas o que é um tempo remontado? É um tempo rachado, colocado em pedaços, feito visível nos seus intervalos e descontinuidades de seus fragmentos, uma simples sucessão – quando uma imagem substitui a seu precedente e a faz desaparecer.*¹⁰⁵

Os espaços que se revelam entre as imagens que repousam nas mesas não é só pautado pela *rutura* da composição, comunica também com outros espaços - pausas entre os tempos, aulas, páginas, capítulos e conteúdos. Também estas são margens que se constituem ativas no processo do aluno.

Há uma coreografia entre os temas, as cores, as estruturas, as apropriações e histórias resgatadas. Seria infundável o mapeamento de tais referências e impactos nas construções ou leituras de cada aluno - não são estáticas, têm vida que se prende ao movimento do olhar.

Tais referências também se prendem nos espaços entre uma e outra coisa. É tantas vezes exigido aos alunos o deslizamento entre os conteúdos de uma aula com outras — significa que os espaços intercalados entre a sala de desenho e outros momentos, são espaços que promovem, por si, uma reavaliação do painel. Na aula seguinte o aluno recomeça com um olhar que, entretanto, já foi contaminado com outras numerosas

¹⁰⁵ Didi-Huberman Remontagens Do Tempo Sofrido - O Olho Da História - Vol. II (2018) Ed. UFMG, p.143

relações. [...] A ligação entre as imagens e as palavras é sempre dialética, sempre inquieta, sempre aberta, em suma: sem solução.¹⁰⁶

Então, partir da seleção de referências sem uma meta formal, decretava uma espécie de curadoria subliminar que se revelou (nalguns casos mais óbvio que noutros) na organização de expressões e heranças enraizadas nas lógicas dos manuais escolares.

Retomando um pouco os espaços vazios que mencionei e que me parecem ainda em aberto, o impacto de tais margens além de acrescentar silêncios acentua as proximidades e afastamentos — torna-se pontuação visual para o leitor, impõe ritmos, densidades, mas também hierarquias, posicionamentos e centralidades. Deste modo, criam-se agrupamentos que conduzem a leitura.

O mesmo atlas *despoleta* realidades distintas: diferentes *formas* de olhar podem encontrar narrativas aproximadas, do mesmo modo que, olhares *aproximados* podem projetar narrativas totalmente distintas.

Esta dupla distância — íntima da memória, do olhar e da dialética — trabalhada, por Benjamin, como uma estranha trama de espaço e tempo¹⁰⁷ está aqui intrínseca não só a partir do conceito da *imagem áurica*, do autor, mas também na ideia de dupla distância nomeada por Didi-Huberman que recorre a este, conjuntamente com Straus, para refletir as “(...) ‘formas espaciais e temporais do sentir’.”¹⁰⁸

Em Benjamin, a aura de um objeto torna-se visível numa constante reivindicação de seu afastamento¹⁰⁹ ou proximidade, pressupondo um movimento em que tais distâncias contraditórias — se experimentariam umas às outras dialeticamente ¹¹⁰ e trazendo, através do *poder do olhar*, essa dupla permanência entre quem vê — o olhar — e o seu retorno.

¹⁰⁶ Didi-Huberman *o que nós vemos, o que nos olha*; p. 157

¹⁰⁷ Didi-Huberman *Dupla distância, o que nós vemos, o que nos olha*; p.117

¹⁰⁸ Idem p.132

¹⁰⁹ Ainda sobre a distância, Didi-Huberman aborda o trabalho de Erwin Straus que terá tocado Benjamin, no qual o autor aborda a distância como não objetificável “mesmo enquanto objeto percecionado: ‘a distância não é sentida, sendo antes o sentir que revela a distância’ (...) Isto significa ainda que a distância é sempre dupla e sempre virtual, visto que o espaço deve ser sempre conquistado como novo e que a fronteira que separa o espaço próximo do espaço afastado é um limite variável”

Didi-Huberman *Dupla distância, o que nós vemos, o que nos olha*; p133

¹¹⁰ Didi-Huberman *Dupla distância, o que nós vemos, o que nos olha*; p.118

As imagens mobilizadas nesta PD, enquanto corpos e simultaneamente objetos *desfigurados* e fora de seu lugar, emanam não só esta duplicidade — entre a memória e o contexto do qual são arrancadas — implicando uma ação (auto)crítica, mas também um aspeto aurático lampejante, um silêncio dialético.

*Se calhar, não fazemos outra coisa quando vemos algo e subitamente
somos tocados por esse algo, senão abrir-nos a uma dimensão essencial
do olhar, nos termos da qual o olhar se tornaria esse jogo simptótico do
próximo (...) e do longínquo. [...]*¹¹¹

Desse modo, a distância reveste-se da mesma duplicidade — ‘a distância não é sentida, sendo antes o sentir que revela a distância — a dupla distância é a própria distância¹¹², na unidade dialética do seu batimento rítmico, temporal.¹¹³

Neste contexto vemos o corpo envolvido num espaço presente em que as relações estabelecidas se deslocam em temporalidades multidimensionais, mas, também, em distâncias que se movimentam entre dialéticas.

Este espaço, em sua profundidade, confronta-nos com o paradoxo entre a presença e a *inacessibilidade*. Ainda que tão próximo não nos toca, e nesta separação realça com a presença o seu afastamento.

É a partir desta experiência que Didi-Huberman diz ser possível experimentar a aura Benjamiana — o aparecimento da sua distância e o poder desta sobre o nosso olhar, sobre a nossa capacidade de nos sentirmos olhados.¹¹⁴

¹¹¹ Idem p. 133

¹¹² “A distância é a forma espaço-temporal do sentir. Nesta proposição, a palavra “distância” deve ser compreendida como designando a polaridade do “próximo” e do afastado. (...) Na experiência espaço-temporal, o tempo e o espaço não estão ainda separados em duas formas distintas de apreensão fenoménica. Assim, a distância não é simplesmente a forma espaço-temporal do sentir, é também a forma espaço-temporal do movimento vivo. O próximo e o distante só existem em mim na mesma medida em que estou orientado para o mundo e que, além de tender no desejo para o que não possuo, me transformo ao desejar o outro. É porque posso aproximar-me de algo que posso fazer a experiência da proximidade e do afastamento. A terceira dimensão, a profundidade espacial, não é, portanto, um fenómeno ótico. O sujeito que vê é um ser dotado de movimento e não é senão a um tal sujeito que o espaço se revela na articulação de regiões de distanciação.

¹¹³ Idem p. 133

¹¹⁴ Idem p.135-136

Alguns alunos organizaram, a partir de um movimento de aproximações e afastamentos, os três subtemas propostos, de um modo linear e intencionalmente *neutro* — não tinham desígnio de destacar nenhum tema em particular — não obstante o efeito subliminar subconsciente. Outros atribuíram um lugar central, por exemplo, à questão do corpo enquanto *fronteira* delimitadora da experiência entre o espaço e o tempo, outros ainda, anularam qualquer relação e delegaram apenas um dos subtemas sob diferentes formas ou perspectivas.

A *narrativa* de cada aluno/a e o tom da história que intencionalmente se propôs a contar, não assume **uma** resposta, mas a **sua** resposta — um aprofundamento do *seu* olhar nas matérias. Este olhar, poderia ir tão mais fundo quanto o envolvimento numa rede de leituras — lógicas-pensamento — que amparassem a construção de um *atlas, por si*, alinhado com as *verdades* nas quais inscreviam intencionalmente a sua experimentação.

Li em algum lado (não me recordo onde), que a arte não impõe verdades, cria-as, a partir de novas possibilidades materializadas.

No contexto desta prática tal *mantra* faz-me sentido.

De algum modo, a arte apresenta-se como *uma* verdade, contada pelo olhar de quem se compromete com a sua própria visão, extraíndo dela uma experiência para doar ao mundo enquanto *novas* realidades. A mesma retórica pode torná-la uma mentira.

A PD não trazia qualquer pretensão de encarnar verdades, mas antes abrir espaço para a sua experiencição.

*[...] a experiência da arte e sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, preceptivo, embora possa conter tudo isto [...]*¹¹⁵

Através da exploração de temas e debates diversificados, procurámos ampliar uma rede de relações que tornasse visível a interligação entre as partes.

¹¹⁵ Favaretto, C. (2010) Arte contemporânea e educação. Revista Iberoamericana de Educación, n. 53, p. 225-235.

Toda a PD se desenvolveu com base na imagem — não de uma ideia do que essa imagem pudesse ser ou vir a constituir — apenas sua atribulada e acidental relação com o mundo — uma Atlas em construção.

[...] num conhecimento por montagem que faz do não saber — a imagem aparecida, ordinária, turbulenta, entrecortada, sintomática — o objetivo e o momento heurístico de sua mesma continuação. ¹¹⁶

¹¹⁶ Didi-Huberman 2008, p.174

DO ATLAS INACABADO

[CONSIDERAÇÕES FINAIS]

*Todos somos montagens de imagens, textos, experiências.*¹¹⁷

Uma única imagem contém em si tempos, geografias, culturas e rituais distintos que se encadeiam em atropelos e mantêm em si um potencial — uma herança de tempos cuja história se remete a símbolos e mitos culturalmente saqueados e reapropriados.

O Atlas de imagens articula e multiplica tais entrelaçamentos em construções efêmeras que contrariam o *saber* estático e o incomodam; e por isso pareceu tão relevante no contexto escolar — por trazer inquietações e novas fórmulas que, em sua concepção abalam a estruturas daquilo que é o entendimento de um particular tempo e lugar histórico, mas também da nossa cumplicidade e testemunho. Com esse tremor, abalam-se estruturas da nossa própria concepção do mundo — a nossa convivência discursiva. Em suas *verdades* e omissões, as imagens, tornam-nos amplificadores de sinapses coletivas.

*[...] uma imagem que critica os nossos modos de ver no momento em que, ao olhar-nos, nos obriga a olhá-la verdadeiramente. E a escrever esse olhar, não para o transcrever, mas para o construir.*¹¹⁸

Não mobiliza apenas referentes, torna-nos referentes ativados em sua sincronia e cognoscibilidade.

A alusão do Atlas à deusa da memória levanta o véu de uma temporalidade que, arrastada por sobreposições e (re)interpretações *alusivas* a um passado, irrompe no

¹¹⁷ <file:///C:/Users/maria%20martins/Downloads/299-Texto%20Artigo-1496-1-10-20170627.pdf>

¹¹⁸ Didi-Huberman. A imagem crítica, o que nós vemos, o que nos olha p. 144

agora — como o desenho irrompe de um arquivo feito de memórias em constante movimento e expansão dialética.

Falemos da dialética das imagens ou de suas polaridades, seja qual for o conceito, o tempo perfura-as e rasga-as no potencial eminente de novas leituras e olhares.

A imagem tem em si o poder de construir e desmontar discursos, do mesmo modo que desarticula o que antes parecia inabalável.

Toda a PD se desenvolveu com base na imagem — não *de* uma ideia do que essa imagem pudesse ser ou vir a constituir — apenas sua atribulada e acidental relação com o mundo — um Atlas em construção¹¹⁹.

Assim, *esta* imagem *vem* destruir verdades, mas também reconstruí-las a partir de remanescências — não resolve a incompletude das palavras, mas auxilia seu desvelamento.

*Encontrar palavras para o que se tem diante dos olhos, como isso pode ser difícil. Mas logo que chegam, batem no real com pequenas marteladas, até gravarem nele a imagem [...]*¹²⁰

A construção do atlas não traça, por isso, um trajeto definitivo — pelo contrário, seu arranjo é um movimento contínuo — não há erro¹²¹. Não propõe um guião, se não no enunciado vergado ao formalismo escolar, mas ansiava esperançosamente despoletar um lampejo sobre os fundamentos materiais latentes aos processos do desenho e à sua relação com as imagens e suas contaminações.

Um dos propósitos central à PD era exercitar o *olhar* fora do movimento da cópia e potencializar o aluno em suas construções significativas.

¹¹⁹ A PD evoca humildemente remanescências de Aby Warburg, mas também a imagem dialética de Walter Benjamin; mobilizando tensões no âmbito da problematização: corpo, espaço e tempo.

¹²⁰ W. Benjamin, Imagens de pensamento in Didi-Huberman, o que nós vemos, o que nos olha, p. 93

¹²¹ (...) As linguagens artísticas trazem, em si, uma possibilidade de “subverter”, pois não existe certo e errado, existem diversas leituras sobre um único aspeto da realidade. (...). R.cient./FAP, Curitiba, v.4 p.107-119. Jul/dez2009

*[...] o processo artístico-pedagógico é aquele que possui um ponto de partida, mas não um ponto de chegada exato e igual para todos os envolvidos no processo de aprendizagem.*¹²²

Suscitar a procura, questionamentos em prol de respostas, desconstruir muros de verdades lapidadas — que neste contexto representam um certo olhar educado dos alunos, mas também suas subjetividades latentes.

Pretendíamos que através desta prática irrompessem olhares diferenciados sobre os fundamentos materiais, processuais e cognitivos da prática de desenho e sua relação com as imagens em contaminação — que tais apreensões pudessem constituir um ponto crucial para a reflexão do desenho enquanto processo.

Em sua prática, não menosprezando as conjunturas de um momento muito particular, a parte material ficou um pouco aquém daquilo que foram sendo as expectativas e trajetos partilhados pelos alunos. Em grande parte porque o trabalho remoto¹²³ destituiu muitos alunos da diversidade de materiais e instrumentos que inicialmente haviam previsto, porém, os momentos de partilha e reflexão contínua tornaram-se elementos ricos sem o qual a avaliação se teria tornado um processo muito mais complexo.

Os processos de aprendizagem são únicos e intrínsecos a cada aluno. Mas mais que sua riqueza material — tão centrada na técnica e para a qual alguns alunos têm mais meios — incide o valor desta PD na profundidade que o aluno atribuiu aos processos de construção e intersecção de saberes e em como se relacionaram com a PD.

*No trabalho com arte em sala de aula, é permitido ao aluno tecer várias observações sobre um único objeto artístico, afinal a leitura que ele faz sobre aquele objeto está intimamente ligada à sua experiência de vida e à sua subjetividade. [...]*¹²⁴

¹²² R.cient./FAP, Curitiba,v.4 p.107-119. Jul/dez2009

¹²³ Face à situação pandémica da Covid-19

¹²⁴ .cient./FAP, Curitiba,v.4 p.107-119. Jul/dez2009

Olhar as imagens — decifrar a sua complexidade desdobrada em fragmentos caleidoscópicos — exige um saber ver mais.

Persistir na mesma imagem, submetê-la a um olhar insistente como se fosse a primeiríssima vez, ou seja, olhá-la em atenção plena, vezes sem conta, na busca de uma compreensão — não como resposta, mas enquanto problema, um conjunto sucessivo de questionamentos que permanecem em constante reformulação e incompletude.

O Atlas inacabado de Warburg trazia, de certo modo, um apaziguamento à ideia de que a resposta à prática do desenho não se encerra no desenho — na resposta tátil — é mobilizada muito além de sua tangibilidade e, ainda que inconclusiva, constituirá sempre matéria de conhecimento. Desse modo, tal incompletude está intrínseca ato de desenhar, é-lhe natural — o que lhe é contraditório é a imposição de uma finitude. De uma só resposta. O desenho enquanto eterno exercício de montagem — cuja finitude se encerra apenas na relação com o seu criador. É este quem decide encerrá-lo. Mas em sua conclusão abre muitíssimas portas para outros olhares que o transponham.

*O processo de montagem não só caracteriza o objeto do conhecimento (...), como também aparece como operação desse mesmo conhecimento.*¹²⁵

Não há imagens encerradas, sejam estas desenhos ou poemas — estão sempre abertas a novas relações e em constante diálogo com o momento presente.

Confrontar as imagens com um tempo que deixa cair as ilusões da sua própria linearidade: imagens que rasgam uma aparente ordem e se despem de seus apegos formais; que rompem seus sentidos limitados num (des)encadeamento cronológico e anacrônico — é confrontar a própria história, constituindo-nos parte do problema, é remexer na ferida espacial donde é arrancado seu contexto (sua prisão) para ser lançada a múltiplas ágoras imagéticas.

¹²⁵ Didi-Huberman 2008, 175

Em suas *verdades* — as imagens — tornam-nos amplificadores das sinapses *lampejantes* que desenterram uma coletividade *esquecida* e potencializam a sua ressignificação crítica.

E é neste lampejo, definido por Benjamin, como uma espasmo latente e fruto da relação entre o passado e o agora, que a imagem desdobra a sua autenticidade.

[...] uma imagem é aquilo em que o Outrora encontra o agora num relâmpago para formar uma constelação. Noutros termos, a imagem dialética em suspensão; pois enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, contínua, a relação do Outrora com o agora presente é dialética: não é algo que flui, mas antes uma imagem irregular. Só as imagens dialéticas são autênticas (isto é, não arcaicas);

126

No gesto de simultânea criação-destruição as imagens tornam visível o confronto dos *tempos* que as separam numa colisão de possibilidades críticas¹²⁷, — o passado e o presente em construção dialética. A fricção do outrora com o agora gera um entendimento — combustão — apenas possível a partir dessa distância.

A ação do desenho encontra, nesta analogia, um entendimento — o modo como este se sobrepõe rizomaticamente ao fenómeno espaço-tempo em suas múltiplas camadas — coexistentes — e como o constrói a partir da memória em confronto com *uma verdade* inacabada e em constante ebulição — não através do processo técnico que Reynolds classicamente defendia, mas enquanto outro tipo de relação e construção de conhecimento —, gerando, a partir desse *redemoinho* existencial, um permanente movimento — infinitas relações abertas que possibilitam novos entendimentos e cuja origem apenas nos revela pequenos fragmentos sintomáticos.

A proposta de criação de um atlas não pretendia redimir ou corrigir tais leituras, apenas potencializar a visibilidade dessas interações através da prática do desenho —

¹²⁶ W. Benjamin, Paris, capitale du XIX siècle, in Didi-Huberman, A imagem crítica, p 93

¹²⁷ Em Benjamin a palavra Crítica corresponde à conexão de toda a interpretação com um processo de abertura, de separação (...) Huberman o que nós vemos, o que nos olha; p.156

sujeitando os seus ensombramentos a novas possibilidades de leitura. *Assim, o fazer artístico está pautado na reflexão e nas condições propícias para a expressão e criação de novos códigos de interpretação da realidade.*¹²⁸

A PD desenvolvida propunha observar as imagens em sua relação dialética — colocá-las lado a lado, desmontá-las como as peças de um relógio — uma memória presa e circunscrita ao tempo circular — não linear.

No lugar de compreensão de sua dupla problematização temporal — encarnada por anacronias, memórias, acidentes e incidentes — encontramos a presença de duas referências, cujas propostas influencia(ra)m o sentido da PD — Aby Warburg e Walter Benjamin. Ambos compreendem a imagem a partir da sua temporalidade, ambos lhe atribuem virtudes próprias. Seja pelas suas polaridades ou capacidade dialética, ambos consideram a imagem um *gatilho* heurístico — um potencial de saber em colisão com o *agora*.

¹²⁸ R.cient./FAP, Curitiba,v.4 p.107-119. Jul/dez2009

- ADORNO, Theodor (2003) O ensaio como forma. Editora 34
- ATKINSON, Dennis (1988) Cultural Production of Ability in Drawing
 (1998) The production of the pupil as a subject within the art curriculum.
 (2006) School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future
- BARTTHES, Roland (1997) Aula – Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo Editora Cultrix
 (2004) A morte do autor. *In* O rumor da Língua, São Paulo. Fontes, Martins
 (2019) Câmara Clara. Edições 70
- BATTAGLINI, Arnaldo. (2007). Disegno, desenho, desígnio. DERDYK, Edith
- BENJAMIN, Walter (2004) Walter Benjamin, Imagens de Pensamento. Assírio & Alvim
 (1992) Rua de sentido único e Infância em Berlim por volta de 1900. Relógio de água
- BERGER, Guy (2018) Modos de ver. Antígona
- BISMARCK, Mário (2007) Desenhar é o desenho; Livro de Atas de Conferência Nacional; Repositório Aberto da Universidade do Porto
- BLUTEAU, D. Raphael. (1712) Vocabulário Portuguez e Latino.
- BLANCHOT, Maurice (2005) O livro por vir. Bomboletas.
- BRUNER, Jerome (2008) Actos de significado | excerto o ingresso do significado | Edições 70,
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber, elementos para uma teoria. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- CRAFT, Anna (2009) Creativity and early years education. Continuum
- DEWEY, John (2010) Arte Como Experiência. Martins fontes
- DGE (2018a) Aprendizagens essenciais. Desenho A. Lisboa: República Portuguesa
- DIDI-HUBERMAN (2003) Imágenes pese a todo: memoria visual del Holocausto. Barcelona: Ediciones Paidós.
 (2011) O que nós vemos, o que nos olha. Dafne editora
 (2017) Diante do tempo Orfeu Negro
 (2018) Remontagens Do Tempo Sofrido - O Olho Da História - Vol. II (2018) Ed.UFMG
- EDWARDS, Betty (2001) The new Drawing on the right side of the brain | Harper Collins Publishers
- FERANDEZ, Ruben A. Gaztambide (2013) Why do arts don't do anything toward a new vision for cultural production in education
 Thinking otherwise about the arts in education – a Rejoinder (2013)
- FOUCAULT, Michel (2018) Vigiar e punir. Edições 70
- FRADE, Paulo. [up]arte. *Das constituintes do Desenho*. Rainho&Neves Lda.

- FULLER, Buckminster (1998) Manual de instruções para a Nave Espacial Terra. Via Optima
- GROYS, Boris; Education by infection; Art School: (Propositions for the 21st Century), Steven Henry Madoff
- GUERREIRO, António (2018) O demónio das imagens sobre Aby Warbug. Língua Morta
- LICERANZU, José Antonio (2013) Tradición, transmisión e estratégias de producción en la educación artística contemporânea. Editora: CIIE/Edições Afrontamento
- LIMA, Ana Laura Godinho & GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz.
- LYOTARD, Jean-François (1997) O Inumanas - considerações sobre o tempo | Editorial estampa
- LOPONTE, Luciana Gruppelli (2012) Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas
- MADOFF, Steven Henry (2009) Art School (propositions for the 21st century). MIT Press
- MANGUEL, Alberto (2020) Ler imagens em que pensamos quando olhamos para arte. Edições 70
- MUNARI, Bruno (2011) Das coisas nascem coisas | Edições 70
- NIETZSCHE, (2015) Future of our educational institutions | NYRB Classics
- ORDINE, Nuccio (2013) A utilidade do inútil Rio de Janeiro: Zahar
- PETHERBRIDGE, Deanna. (2008). Nailing the Liminal: The difficulties os defining drawing. in Writing on Drawing. Essays on Drawing Prattice and Research. Editor GARNER, Steve.
- POPKEWITZ, Thomas (2018) What is 'really' taught as the content of school subject? Teaching school subjects as na alchemy
- (1997) The cultural production of hability in drawing
- RANCIÈRE, Jacques (2010) O espectador emancipado, Orfeu Negro
- (2010) O mestre ignorante, Edições Pedago
- REYNOLDS, Joshua (2005) Seven Discourses on Art Royal Academy; The Project Gutenberg eBook by Henry Morley
- STERNFELD, Nora (2016) Learning Unlearning |CuMMA Papers #20; DEPARTMENT OF ART AALTO UNIVERSITY Helsinki 2016;
- WARBUG, Aby. (2010) Atlas Mnemosyne- Der Bilderatlas Mnemosyne. Madrid: Akal
- Revista manifesto #5 ; corpo intimidade e poder; abril (2004)
- Revista Cient./FAP, curitiva v4,n2; jullho/Dezembro (2009)
- Revista Pós, v.2, n.4, nov. (2012) DIDI-HUBERMAN Georges. Quando as imagens tocam o real. Trad. Patrícia Carmelo e Vera Costa Nova. Belo Horizonte
- Revista Iberoamericana de Educación, n. 53. FAVARETTO, C. (2010) Arte contemporânea e educação

Aniki vol.4, n.º 2 (2017): 269-288. CAMPOS, Daniela. Um saber montado: Georges Didi-Huberman a montar imagem e tempo

Os desenhos do desenho: novas perspetivas sobre ensino artístico (2001) Natércia Alves Pacheco; FPCEUP / Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis

Programa de Desenho A 11º e 12º Anos | 2019 | DGE