

O ENSINO DO DESENHO

PEDAGOGIAS, CONFLITOS
E DESAFIOS

RAQUEL PELAYO

O ENSINO DO DESENHO

PEDAGOGIAS, CONFLITOS
E DESAFIOS

Homo Plasticus

© Raquel Pelayo

Capa: Leonardo Reiczak

Projeto gráfico e Editoração: Priscila Pereira Pinto

Conselho Editorial: Celia Ferraz de Souza, Felipe Rangrab, José Rogério Lopes, Paulo Roberto Staudt Moreira, Rualdo Menegat, Sandra Sirangelo Maggio.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P381e Pelayo, Raquel.

Ensino do desenho : pedagogias, conflitos e desafios / Raquel Pelayo. – 1. ed. – Porto Alegre : Homo Plásticus, 2019.

128 p. : il. ; 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-8347-052-6.

1. Desenho – Ensino e Aprendizagem. 2. Arte visual. 3. Desenho artístico. I. Título.

CDU 741:37.02

Bibliotecária Responsável Deisi Hauenstein CRB-10/1479

Armazém Digital Comunicação Ltda.
Av. Borges de Medeiros, 915 – Conj. 201
Centro Histórico
90020-025 – Porto Alegre – RS
Telefone: (51) 3093 3007
e-mail: editora@armazemdigital.com.br

1ª edição/2019

Impresso no Brasil

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
1. PARADIGMAS NO ENSINO DE DESENHO	9
APRENDIZAGEM DO DESENHO FORA DE UM ENSINO INSTITUÍDO	9
ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ACADÊMICO NOS SÉCULOS XVI A XVIII	19
DECADÊNCIA OITOCENTISTA DO ACADEMISMO	35
ENSINO MODERNO: ADOÇÃO ACRÍTICA DO “NOVO” E COMPLACÊNCIA DO “VELHO”	50
2. DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE	63
CRISE DOS PARADIGMAS	
AUTORITÁRIOS DE ENSINO	63
PEDAGOGIAS DO VER NO DESENHO	74
KIMON NICOLAIDES – OS ANOS 20 E 30	80
BETTY EDWARDS - OS ANOS 70	83
NATHAN GOLDSTEIN – OS ANOS 80	86
ALBERTO CARNEIRO – CASO PORTUGUÊS	92
UM CASO SINGULAR NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DO DESENHO	94
O DESENHO COMO PRAXIS ENTRE O PENSAMENTO ANALÓGICO E O DIGITAL.	102
CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

INTRODUÇÃO

O Desenho é uma forma imediatista de registo gráfico organizado que se baseia na apreensão e experienciação do mundo. É um processo que torna visível a nossa complexa experiência percetiva de tudo o que está para além das fronteiras do nosso corpo multissensorial e a forma como filtramos, assimilamos e damos sentido a essa multitude de informações muito diferenciadas entre si. O registo gráfico resultante está imbuído de emoções que acompanham todo o processo de realização do Desenho, nomeadamente através de toda a performance motora que o processo exige, e outros sentimentos porventura deliberadamente evocados que intencionalmente o desenhador quer expressar. As imagens produzidas pelo Desenho permitem partilharmos e reconhecermo-nos na nossa humanidade independentemente da idade e habilidade do desenhador ou tipo e técnica de Desenho realizado. O Desenho é, ainda, o vestígio do nosso corpo vivo de cujos movimentos no espaço-tempo ele cria rastro. O Desenho é assim uma tentativa de resgate daquilo que já foi mas se evoca e, não obstante sempre de forma incompleta, se faz presente.

Muitíssimo anterior à escrita o Desenho é natural e inato nas crianças a par da fala sendo, não obstante, o mais poderoso mecanismo de propulsão da inteligência e organização humanas. Precisamente porque ao contrário das vocalizações que se esgotam no tempo, o Desenho perdura e com isso permite uma comunicação em diferido que potencia o número de recetores no tempo e espaço. Também concedeu algo extraordinário aos humanos pré-históricos que foi permitir ao emissor advir seu próprio recetor em diferido e múltiplas vezes. Potenciador da inteligência o Desenho foi sempre, e continua a ser, vital no ensino não formal à medida que este deu resposta à transmissão de conhecimento e depois se foi organizando formalmente no seio de várias culturas.

Entender de que maneiras se organizou o ensino

do Desenho no quadro da cultura ocidental nos seus mais relevantes momentos pode ajudar-nos a olhar de forma mais complacente, hoje, para o panorama atual do ensino artístico e porventura compreendê-lo melhor. Mas tal não fará sentido sem o necessário exercício crítico que nos permitirá pensar mais avante de olhos postos no futuro. Tal é aquilo a que nos propomos fazer nesta breve revisão das vicissitudes do ensino do Desenho.

1. PARADIGMAS NO ENSINO DE DESENHO

Na primeira parte deste livro procedemos a uma revisão crítica das formas de organização do ensino artístico do Desenho que, ao longo do tempo, se desenvolveram na cultura ocidental, desde a implementação de um ensino organizado nas academias, a partir das oficiais formas medievais de transmissão dos saberes, passando pelo academismo que emerge com o renascimento, até ao modernismo. Daremos especial atenção ao processo de descrédito e desaparecimento do academismo pela mão do modernismo triunfante e industrial.

Todas as épocas ou períodos abordados foram revistos dentro de três níveis distintos que se entrelaçam no texto e que contemplam, não só o campo próprio das diferentes práticas de ensino, mas também o campo privilegiado da produção artística e ainda o das ideias em termos de filosofia, estética e crítica de arte ao longo do tempo.

1.1. APRENDIZAGEM DO DESENHO FORA DE UM ENSINO INSTITUÍDO

Na Idade média, e genericamente antes do século dezasseis, não se pode falar verdadeiramente de ensino, uma vez que o que se foi implementando após a queda do império romano do ocidente foi a prática de ofícios e seus aprendizes, que basicamente eram colocados em contato com essa prática, assim a iam aprendendo. Portanto a primeira forma medieval de “instrução” do Desenho baseava-se nas próprias ilustrações dos manuscritos que funcionavam como modelos e nos *exempla* que eram desenhos realizados já com o objetivo de servir de modelo para cópia e que circulavam no contexto dos mosteiros. No início da idade média o Desenho era praticado apenas pelos monges, não se concebendo o mesmo como expressão individual do artista, mas antes como

expressão coletiva das doutrinas da Igreja. De acordo com o seu papel na sociedade medieval o Desenho não segue uma via observacional de estudo da natureza secular, uma vez que há uma renúncia da beleza sensual que não interessava representar, para antes seguir a via do espiritual: uma figuração abstratizante e geometrizarante capaz de exprimir os valores do espírito.

Os escolásticos veem na arte uma virtude formada por raciocínios especulativos levando a ideias de atividade operatória que suscita atos ou objetos cuja utilidade consiste em tornar a vida melhor. A vontade artística deve ser governada pelo princípio da justiça pelo que a representação na Idade Média era dirigida por obrigações de ordem propriamente jurídica dominando o princípio da utilidade. Os artistas e artesãos, imaginários, pintores ou canteiros deviam obedecer a prescrições especiais: fabricação de objetos bem sólidos e pouco quebráveis, por exemplo (Bayer, 1979).

Segundo o historiador Charles de Tolnay (1983) os monges aprenderiam a desenhar através de métodos que remontam ao antigo Egipto e Grécia, copiando modelos que eram por sua vez cópias de cópias de outros que remontariam à antiguidade e que foram sendo, neste processo de cópia, simplificados num sentido caligráfico e diagramático que caracteriza as representações deste período. Esta reprodução da realidade da natureza só é admissível porque útil e, graças a esta ideia de utilidade na reprodução do mundo real, as próprias belas-artes encontram defensores entre os escolásticos (Bayer, 1979).

No século onze e doze os desenhadores parecem tomar consciência destes preceitos e desenvolvem um linearismo impessoal, abstrato e esquemático que procura, não só, os princípios das coisas, libertas de todas as contingências, mas também, revelar as harmonias internas que as governam (Tolnay, 1983).

Os livros de desenhos-modelo que começaram a ser produzidos remontam ao início do século onze e foram uma das primeiras formas de instrução. De início eram apenas o fruto das contingências da própria prática medieval do Desenho, que eram aproveitados por outros como modelos

para aprender a fazer. Mais tarde, começaram a ter um carácter enciclopédico que confirma o seu papel didático e, em meados da idade média, os artesãos começaram a colecioná-los como repertórios de desenhos de arquitetura, figuras, animais ornamentos e motivos, sendo que a sua circulação entre mosteiros e oficinas assegurou uma certa uniformidade de estilo por toda a Europa.

No seu conhecido livro de cópias anterior a 1235, Villard de Honnecourt escreveu (citado por Tolnay, 1983, p.2): “Car en cest livre peut on trover grant conseil de le force... de le portraiture, les trais, ensi come li ars de iometrie le commende et ensaigne”¹ enunciando claramente o modelo da abstração geométrica como aquele que dirige o Desenho medieval e não quaisquer um dos outros modelos que mais tarde vieram a ser foco do interesse do Desenho ocidental, como a natureza ou a inventiva individual. A imagem material das coisas é assim sistematicamente submetida ao espiritual através da sujeição formal a um padrão geométrico bidimensional formalmente análogo, de entre círculos, triângulos, quadrados, pentágonos, etc. Uma sujeição que funciona como convenção geradora de um ideal de beleza e que tem como função o controlo do gosto coletivo medieval dentro dos valores da sua cultura.

Acompanhando a emergência do poder civil e a ordenação dos estados a que se assiste na evolução da idade média, os artistas acompanhando a progressiva nova ordem social foram-se organizando em corporações de ofícios ou de artistas, que eram reguladas pelo Estado e pela Igreja, uma vez que tais corporações estavam sujeitas a múltiplas regras de ascensão hierárquica e de domínio das agremiações que regulavam a concorrência profissional. Era neste círculo profissional que a aprendizagem artesanal e artística especializada se fazia, internamente às agremiações.

Por volta do século treze a imitação da natureza passa com Giotto a ser um dos critérios a observar numa obra de arte. A arte de Giotto é uma arte de síntese e de simplificação, de estilização, não de verismo, ele pinta o signo das coisas e não a imagem das coisas. Os que o seguiram prosseguem

1 “Neste livro encontram-se bons conselhos sobre a arte do desenho (retrato) tal como a geometria o dirige e ensina”. Tradução do autor.

uma tradição e por toda a parte assiste-se, sobretudo em Florença antes de 1350, ao nascimento de companhias de pintores, organizações corporativas, cujas encomendas são quase exclusivamente religiosas. Os pintores estão ao serviço da filosofia e da teologia (Bayer, 1979).

Estas alterações trouxeram mudanças nos processos de transmissão do Desenho. Os livros de modelos exemplares de desenho medievais são gradualmente substituídos pelos livros de esboços que têm um uso individual. Estes livros contêm modelos para as composições bem como estudos para composições e mantêm o carácter de repertórios como os livros medievais. Não se trata, na maioria dos casos de notas soltas desenhadas a partir do natural mas sim de cópias e de estudos cuidadosamente elaborados que serviam como uma espécie de repertório de modelos que persistiram até ao século dezoito inclusive (Tolnay, 1983). Estes repertórios eram realizados pelos artistas para seu uso pessoal e do seu atelier e eram em si mesmos instrumentos de aprendizagem.

Só no século quinze surgem os verdadeiros cadernos de esboço modernos cheios de esboços rápidos seguindo, o artista, os seus interesses na natureza ou as vias da sua imaginação como os casos de Pisanello, Leonardo e Durer. Os artistas do início da renascença italiana, com base na emergente ideia de redescoberta e encantamento com as obras de arte clássica enriqueceram, portanto, os velhos *exempla* com detalhada observação da natureza, conseguindo alcançar grande realismo, através do detalhe e do tratamento das superfícies simulando a profundidade através do claro-escuro.

A posição teórica mais relevante em termos didáticos, no período seguinte, é a de Leonardo da Vinci, que segue as ideias de Alberti, primeiro teórico do classicismo que inaugura a ideia central da estética renascentista: a coincidência entre o ideal artístico e o conhecimento científico. No *Trattato della Pittura* ² Leonardo aconselha os artistas à *imitazione*. Numa primeira fase, devem os artistas copiar as obras de um bom mestre que as tenha feito a partir da natureza, para depois desenhar a partir de objetos com volume e por fim se

2 Ver Da Vinci (1651).

aventurarem num adequado modelo da natureza. Leonardo põe completamente de lado a prática medieval de cópia dos *exempla*, mas Tolnay (1983) chama-nos a atenção para que a natureza a que Leonardo se refere é ainda “artificialmente preparada” em atelier.

A progressiva emergência de uma nova e poderosa classe social, enriquecida graças à maior organização dos mercados e incremento das trocas comerciais, vem fazer sentir novas necessidades estéticas mais ligadas aos prazeres sensuais do mundo, configurada na admiração pela perfeição das obras clássicas gregas e romanas. As poderosas famílias de mecenas italianos, conscientes da sua individualidade e ávidas da sua celebração, marcam o início da valorização social do individualismo que caracteriza a cultura da idade moderna e que vem acompanhando, em maior ou menor grau, a cultura ocidental desde então. De facto, o poderio económico destes novos agentes sociais cria as condições para que os artistas se libertem do agrilhoamento das corporações e grémios ligados à produção artesanal dando-se início a uma tomada de consciência do poder da arte, de que é exemplo o culto do “génio.”

Apoiados por mecenas, os melhores artistas competem entre si³, enriquecem e ascendem socialmente. Aqueles que adquirem fama organizam grandes ateliers privados com vista a poder dar resposta às solicitações do novo gosto dos grandes encomendadores, já não só a igreja e a realeza, mas também os emergentes mecenas burgueses de grande poder económico e social.

No contexto da cultura renascentista a aprendizagem do Desenho mantém o seu carácter oficial e a *imitazioni* substitui a cópia medieval, sem no entanto o processo de copiar deixar de continuar a ser o meio privilegiado da transmissão de saberes. Mas este aprendizado altera-se profundamente nos seus objetivos e aspirações, preparando

3 “Sin duda alguna, la rivalidad entre nuestros artistas es uno de los alimentos que los mantiene, y en verdad que, si cada uno no tomase como objeto que há de abatirse a su oponente, creo ciertamente que nuestros artistas se esforzarían mucho menos. (...) Esto produce, en el arte, la perfección en las pinturas y en los artistas un continuo temor a la crítica, esperable cuando no se trabaja de este modo, que disminuye la fama de los que más la buscan...” (Vasari, 2002, p. 631).

grandes alterações estruturais. É de notar que o aprendiz não se vê mais manietado pela forte regulação das corporações, encontrando no mecenato o apoio económico e o estímulo cultural para suplantar as obras medievais de pintura, escultura e arquitetura, agora vistas como imperfeitas, no quadro da nova visão cultural renascentista que pretende recuperar a sabedoria da antiguidade grega e romana.

A tratadística surge em quatrocentos assumindo um importante papel didático neste momento em que a arte integra no seu próprio sistema as descobertas científicas, como por exemplo a geometria euclidiana, os cânones de proporções, a perspetiva ou a anatomia que a teoria vem reunir, enunciando os princípios e regras que devem conduzir a prática manual (Leymarie, Monnier, & B.Rose, 1979).

O tratado do romano Vitruvius “*De architectura*” escrito há mais de 2000 anos, no século 1 antes da nossa era, é um dos textos seminais da Antiguidade Clássica e foi descoberto no renascimento, em 1414, tornando-se o texto fundador de um entendimento moderno da arquitetura e das Artes (Wiebenson, 1988). É também o texto onde vão sistematicamente beber os autores dos novos tratados renascentistas do século quinze, quase todos artistas, que escrevem com intenção didática. O primeiro destes Leon Battista Alberti, autor dos tratados *Della Archittettura, della Pittura e della Statua*, escritos em 1430 e publicado em 1485, constituem a primeira teoria de arte unitária na história do pensamento ocidental (L. B. Alberti, 1999).

Segundo Vitruvius “a ciência do arquiteto é ornada de muitas disciplinas e de vários saberes, estando a sua dinâmica presente em todas as obras oriundas das restantes artes” e o arquiteto “deverá ser versado em literatura, perito no desenho gráfico, erudito em geometria, deverá conhecer muitas narrativas de factos históricos. Ouvir diligentemente os filósofos, saber de música, não ser ignorante de medicina, conhecer as decisões dos juriconsultos, ter conhecimento da astronomia e das orientações da abóbada celeste.”⁴ Com base nestas ideias surge, não só o ideal do humanista, mas também se funda a ideia da importância do Desenho como o pilar de toda a arte enunciadas por tratadistas como os já referidos

4 Vitruvius (s.d.).

Leonardo e Alberti, mas também Cenino Cennini no seu *Il libro dell' arte*⁵, de 1437, Lorenzo Ghilberti⁶ no seu *Commentari* de 1447, ou Pomponius Gauricos⁷ no seu *De Sculptura* de 1504.

Conta Cennini que os jovens aprendizes nos ateliers eram incitados desde o início a imitar os Desenhos dos seus mestres contemporâneos. A cópia foi considerada até ao século dezanove como uma das melhores formas de aprendizagem e certos artistas continuaram, por vezes a copiar durante toda a sua gloriosa carreira (Leymarie, et al., 1979, p. 33.) Segundo este historiador o processo da cópia ou *imitazione* permite uma imediata assimilação da obra copiada, uma interpretação da mesma e o seu reemprego pelo artista, consciente das suas afinidades com o estilo do mestre e o seu próprio temperamento. Esta forma de apropriação das obras de outros, no ambiente de grande competição artística do renascimento, resultou promotor de grandes avanços tecnológicos, artísticos e científicos. Outra via de aprendizagem praticada era naturalmente a cópia a partir do antigo. Segundo (Leymarie, et al., 1979) o objetivo era triplo: conhecer a figura humana, a ciência do modelado e a anotação do claro-escuro.

Dos vários tratados da época o mais esclarecedor dos novos processos de aprendizado e também o mais influente no sistema de ensino que começa então a germinar, e que virá a desembocar nas academias maneiristas, é sem dúvida *Le Vite de'piú eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue, insino a'tempi nostri* de Giorgio Vasari publicado em 1550. Este tratadista utiliza diferentes termos e atribui diferentes significados à *imitazione*: *ritrarre*, *contraffare* e *imitare* o primeiro refere-se à cópia direta de obras de outro artista ou à cópia da natureza. O segundo termo refere-se à cópia direta de objetos e por vezes é usado de maneira pejorativa. O último termo é o mais usado por Vasari e refere-se à imitação de um artista ou o seguir um estilo ou método de trabalho de outro. A imitação faz parte da genealogia da arte vasariana que providencia uma sucessão de mestres imitados por aprendizes que depois se tornam mestres por mérito próprio e é a imitação da natureza,

5 Cennini (1437).

6 Ghilberti (1447).

7 Gauricos (1504).

cada vez mais bem sucedida, que faz progredir a arte ao longo do tempo (S. Gregory, 2009).

Durante o século quinze a discussão teórica faz-se nas chamadas academias, termo que neste período se refere à designação dos locais onde se reuniam artistas e sábios, normalmente ateliers ou palácios de mecenas. O termo foi retomado dos gregos e designava a casa de um tal Akadêmos onde se reuniam informalmente humanistas e filósofos entre os quais Platão (Leymarie, et al.1979). Estes círculos de eruditos reuniam-se, livres de regras ou estatutos, para discutir a língua, os textos, a arte e no geral o saber da antiguidade, livres da pressão escolástica (Lopes, 2008) e terão desempenhado um importante papel no desenvolvimento das novas ideias do renascimento em todas as áreas do conhecimento.

Duas discussões, muito acesas em meados de quinhentos no meio artístico florentino, consistiam na *paragone*, ou seja, a comparação entre a arte da pintura e a arte da escultura para determinar qual delas a arte superior, e a *imitazione*.

A primeira discussão, levantada por Leonardo no seu tratado que defende a pintura como ciência, mereceu tomadas de posição de vários interlocutores como Benedetto Varchi, Miguel Ângelo, Pontorno, Bronzino e Vasari. Desta discussão, cujos argumentos Vasari detalhadamente dá notícia, afirma-se a ideia do Desenho como arte comum e maior a todas as outras: “Todas estas profesiones y artes derivam sin duda del dibujo, sin cuyo conocimiento es imposible realizar obra alguna de valor. Todos los secretos e estilos artísticos son buenos, pêro unicamente el dibujo logra superar las dificultades y há facilitado el camino a los seres privilegiados por la naturaleza, que lograram realizar obras estupendas a través unicamente del dominio del dibujo, como veremos al leer las vidas de los artistas” (Vasari, 2002, p.91).

A segunda questão, a da *imitazione* configurava-se na discussão de que mestres deveriam ser imitados, uma questão central na gestão que os artistas faziam do seu aprendizado e assunto muito no âmbito das preocupações de Vasari. A sua posição logo na primeira edição das “Vidas...” em 1550 é a de que o aprendiz deve imitar a maneira de um mestre até o ultrapassar: “Pocas vezes acontece que los discípulos

de grandes maestros no alcancen también la exelencia si observan sus logros, y auque no los sobrepasen, los igualen y les asemejen en todo. Porque el solícito fervor de la imitación, com la asiduidad del estúdio, puede emular la maestria de quien enseña los secretos del arte. De modo que los discípulos vienen a competir com sus maestros y a superar-los facilmente, porque siempre cuesta menos esfuerzo añadir algo a lo ya descubierto que descubrirlo por primera vez” (Vasari, 2002, p.350). Mas por outro lado, Vasari acredita que é necessário fazer algo mais para além da imitação da maneira de um só mestre porque este processo não está livre de perigos (Vasari, 2002):

“Cuando nuestros artistas no buscan en sus obras outra cosa que imitar el estilo de su maestro o de outro artista destacado, porque les gusta su modo de concibir las actitudes de las figuras, la expresión de los rostros o el pliegue de los paños, y se limitan a copiar-lo, aunque com el tiempo y el estúdio se asemejen al modelo, por este único médio no pueden alcanzar la perfección; pues sabido es que raras veces se supera a quien se siegue, siendo así que la imitación de la naturaleza se detiene en el limite fijado por el que trás largo exercício lo há convertido en manera. Mientras que la imitación es el arte de hacer adequadamente lo que haces, tomando las cosas más bellas de la naturaleza captada en su realidad y sin superponerle el estilo de tu maestro o de otros; los cuales reducem a manera las cosas tomadas de la naturaleza. Y si bien parece que las obras de los grandes artistas son naturales o verosimiles, nunca el arte, por mucha diligencia que se ponga, podrá lograr que sean como la naturaleza misma; ni aun eligiendo a los mejores se podrán hacer composiciones de cuerpo tan perfectas como para que el arte supere a la naturaleza. Pues, si queriendo hacer esculturas o pinturas perfectas tomadas del natural, el arte las deja imperfectas, ateniéndose estrictamente a los estilos de los artistas antes que los cuerpos y las cosas naturales, forzoso es que las obras resulten inferiores tanto a la naturaleza como al estilo imitado. Por lo cual se há visto que muchos

de nuestros artistas que han querido estudiar solo las obras de sus maestros abandonando la naturaleza, no solo no lo han aprendido del todo y no han superado al maestro, sino que han perjudicado si ingenio, ya que, si hubieran estudiado la forma y los objetos naturales, habrían dado mayores frutos de sí” (p. 368).

Vasari repudia tanto o processo de copiar exclusivamente um mestre como o de copiar exclusivamente da natureza e defende um equilíbrio, frisando que os dois são complementares na aprendizagem do Desenho. Por outro lado, Vasari tanto celebra Miguel Ângelo, que tanto cultivava a ideia de que o seu dom era natural e sem aprendizado, indicando-o como o modelo mais perfeito a seguir por todos os outros, como elogia o ótimo método de Rafael de Urbino, no mesmo sentido, mas por ter este ter ultrapassado muitos mestres antigos e modernos através da imitação. Já na segunda edição das “*Vite*”, em 1568, Vasari sente a necessidade de responder ao impacto destas ideias, que emergiram aquando da primeira edição do seu tratado⁸. Alterando o capítulo dedicado à vida de Rafael de maneira a justificar-se. Conclui tal capítulo com duas novas ideias, a da necessidade do aprendiz ser guiado para modelos adequados ao seu talento e inclinação natural, de forma a não incorrer em trabalhar em vão, e ainda a ideia de que a determinação em imitar Miguel Ângelo não se pode sobrepor à necessidade de entendimento do seu estilo sob pena de imitar defeitos. (S. Gregory, 2009). O debate sobre a *imitazione* revestiu-se de grandes polémicas e a sua importância não era pouca, uma vez que aquilo que estava em debate era uma questão de fundo para qualquer tentativa de organização de um ensino das artes, como veio a revelar-se estar Vasari a preparar, que é o assunto que abordaremos de seguida.

8 Trata-se de Ascanio Condivi que publica, em 1553, uma nova biografia de Miguel Ângelo cuja obra defende como modelo único a seguir e de Ludovico Dolce que, em 1557, critica negativamente a obra do mesmo Miguel Ângelo.

1.2. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ACADÉMICO NOS SÉCULOS XVI A XVIII

De facto, só em meados do século dezasseis o famoso historiador da arte italiana, Vasari, vem desenvolver uma verdadeira teoria do Desenho. Em contraste com os teóricos anteriores que referiam apenas a execução manual dos desenhos, Vasari oferece a descrição dos processos espirituais da criação do Desenho que envolve a inter relação entre intelecto e observação, ou espírito e natureza. A visão vasariana do Desenho é cientificizante e universalizante: “Il disegno (...) procedendo dall'intelletto cava di molte cose un giudizio universale, símile a una idea (...) da questa cognizione nasce un certo concetto che si forma nella mente quella tal cosa poi espressa com le mani si chiama disegno; si puo conchiudere che esso disegno altro sai una apparente espressione del concetto che si há nell'animo” (Vasari citado por Tolnay, 1983)⁹.

Se nos anos quarenta de quinhentos houve um generalizado consenso sobre a superioridade do Desenho concluindo os debates sobre a *paragone*, já em meados de seiscentos o debate sobre a *imitazione* estava no auge. A este segundo debate não era alheio, como vimos na secção anterior, as próprias obras de arte e, com estas, os conceitos de arte e ciência que lhes eram inerentes.

Com efeito, no renascimento são reconhecidas hoje (Bayer, 1979; Wolfflin, 1989 ; Tatarkiewicz, 2006) duas posições estéticas, a primeira protagonizada pelos primeiros humanistas como Alberti, Leonardo, Piero dela Francesca, Rafael e Durer, entre outros, que concebem o Desenho como uma ciência que através dos métodos matemáticos da geometria, das proporções em anatomia e do método da observação proporcionado pelo Desenho, procurava o conhecimento das regras gerais da natureza cuja ordenação seria perfeita segundo a visão Albertiana. Uma estética onde

9 “O Desenho (...) provindo do intelecto, retira de muitas coisas um julgamento universal, é como uma forma ou ideia (...)deste conhecimento nasce um certo conceito que se forma na mente dessa coisa que depois quando expressa pela mão se chama desenho; podemos concluir que esse desenho não é mais do que a expressão visível do conceito que temos na alma”. Tradução do autor.

domina a *ratio* que a tudo se sobrepõe, portanto fortemente dominada pelo aristotelismo, embora não desprovida de traços platónicos (Bayer, 1979).

A segunda posição filosófica é a gerada pelo pensamento estético de Miguel Ângelo, apoiada pelos muitos que o imitavam e dos quais se destaca Pontorno e Domenico Beccafumi, que desaprovava tal aplicação à arte das regras das proporções e da perspectiva, assumindo uma posição essencialmente platónica que também se encontra em Francisco de Holanda¹⁰.

Certas opiniões de Miguel Ângelo foram registadas pelos seus contemporâneos e revelam que o artista havia conscientemente rompido com os ideais clássicos dos primeiros humanistas, opondo-se aos métodos matemáticos que na altura eram uma parte muitíssimo importante da teoria de Alberti e de Leonardo. Ele desaprovava a importância que estes atribuíam às regras na pintura e não parece ter simpatizado com a ideia da natureza se basear em regras gerais ou numa ordenação perfeita (Blunt, 2008).

Segundo Vasari (2002) Miguel Ângelo costumava fazer as suas figuras desrespeitando os cânones de proporção chegando a usar onze e doze cabeças, buscando obter uma certa harmonia de graça no conjunto que a natureza não apresenta. Segundo Miguel Ângelo (citado por Vasari, 1568): “che bisognava avere le seste negli occhio e non in mani perché le mani operano, e l’occhio giudica.”¹¹ Este “juízo do olho” é, segundo Tatarkiewicz uma fórmula que defende que a arte e a beleza são uma questão de percepção direta e isso substitui, em Miguel Ângelo, a ideia da arte e beleza serem uma questão de princípios gerais. (Tatarkiewicz, 2006).

Portanto, Miguel Ângelo não está de acordo com Leonardo quanto ao critério da arte que, quanto o segundo consiste em princípios universais, e quanto ao primeiro consiste em princípios individuais, conclui Tatarkiewicz (2006). Estas duas posições correspondem a dois conceitos de intelecto diversos. O primeiro é o de Aristóteles para quem o intelecto é o órgão psicológico dos conceitos gerais e julgamentos em

10 Holanda (1983).

11 “É necessário ter o compasso nos olhos porque as mãos fazem mas é o olho que julga.” Tradução do autor.

que Leonardo se baseia, e o segundo é o platónico no qual o intelecto é intuição que subjaz à visão de Miguel Ângelo. Tatarkiewicz defende que não se trata de uma alteração do objetivismo para o subjetivismo como interpretaram alguns historiadores, mas sim uma mudança do universal para o individual, uma vez que Miguel Ângelo considera o “juízo do olho” como algo objetivo.

De facto, enquanto Leonardo ou Rafael representam a figura humana em estáveis, serenas e proporcionais figuras, Miguel Ângelo representa o movimento violento das coisas vivas, o movimento que muda as suas proporções, deixando estas de serem vistas como estáveis, não podendo haver cânones aqui.

Depois da teoria clássica de Alberti veio a prática artística e esta é que desemboca nesta nova teoria e no maneirismo, distinguindo-se da anterior em dois princípios básicos: A beleza não é determinada por princípios gerais universais; a beleza é determinada pelo juízo individual do olho. Assim, e segundo Tatarkiewicz (2006, p.146): “(...) according to Michel Ângelo, the artist sculptures on the basis of an internal picture which he has within himself: but, at the same time, he sculptures what already existed before in the external world in hidden form.” Da demonstração geométrica, alegórica e filosófica passa-se à apreensão do olhar, à apreensão “intuitiva” e prática do Desenho no próprio olhar. (Silva, 2004). Reveste-se hoje, esta ideia de Miguel Ângelo, de enorme atualidade, uma vez que ela está totalmente de acordo com a maneira como atualmente se concebe o funcionamento perceptivo, pelo que voltaremos a ela mais adiante.

Estas são as ideias que merecerão desenvolvimento com o maneirismo que toma como ponto de partida a obra artística de Miguel Ângelo e que abrem lugar para a teoria de Federico Zuccarini ou Zuccari que, segundo Silva (2004, p.34), vê o Desenho como “a arte da doação, a arte de uma doação sensível na medida em que a sensação é a descida da ideia, subtraída, para ser pensada pelo Desenho, nos signos essenciais da verdade que neles circula” e que desenvolveremos mais adiante.

Também na teoria de Francisco de Holanda (1983) se

encontra a mesma ideia, de uma pré visão, de anamnese no sentido platónico, da própria memória: “Para Francisco de Holanda o Desenho existe de facto como nome da visão interior, que se traduz nas ocorrências corporais e materiais, nos gestos e nas ressonâncias do próprio corpo visionário” (Silva, 2004). Uma visão plasmada na explicação da invenção ou ideia como “ver com os olhos carnaes o que ve com os do sprito.” E na necessidade de uma “velocíssima execução (...) antes que com alguma perturbação se lhe perca e diminua” (Holanda, 1983, pp.92-94). Com efeito, antes ainda de Zuccaru e Lomazzo, o pensamento gráfico de Holanda procurou examinar a pertinência da ideia e do Desenho, no espaço das relações entre a arte e filosofias sem cair na tentação pacificadora do aristotelismo (Silva, 2004).

Perante o efeito estonteante da *terreblità* da obra pictórica e escultórica de Miguel Ângelo, no seio do meio artístico do final do renascimento, surge claramente a necessidade de reorientar as artes num sentido menos individualista. É pela mão de Vasari, imbuído da autoridade proveniente do seu estatuto de historiador, que se procede à formação da primeira organização instituída para o ensino das artes: a *Accademia et Compagnia dell’Arte del Disegno*, instituída em 1563 em Florença e à qual se seguem muitas outras por todo o Ocidente. Segundo as atrás referidas alterações de Vasari na segunda edição das “*Vite...*” terão advindo das novas intenções pedagógicas de Vasari para com os alunos desta academia, então já em funcionamento, e nas quais vinha agora defender não se dever seguir o exemplo rebelde de Miguel Ângelo, contrariamente ao que afirmava extensivamente na primeira edição.

Estas instituições de ensino vão buscar o nome às já referidas academias privadas que surgiram no meio artístico italiano durante o século quinze e eram os círculos de debate de ideias entre eruditos, artistas e pensadores, sendo a primeira delas, de que há notícia, a academia florentina do escultor Bertoldo, de 1490, e, a mais conhecida, a aberta por Baccio Bandinelli por volta de 1530 em Roma e cerca de 1550 em Florença. (Leymarie, et al., 1979). Estas academias reservavam um importante papel aos debates sobre arte e

sobretudo estudavam-se as antiguidades. Segundo Teissing (1986) foi a partir da coleção de obras antigas autênticas reunida pelos Médicis que nasce a tradição académica de copiar as obras de arte clássicas.

A institucionalização do ensino é feita por mão e financiamento privados, no caso da *Accademia et Compagnia dell'Arte del Disegno* por mão de Cosme de Médicis. Para além da óbvia resposta às necessidades formativas dos artistas que a academia procura fornecer, pretende-se reformular a aprendizagem, que até então se fazia de modo particular junto de um mestre, para um ensino centrado no Desenho. De facto, ao Desenho é reconhecido, neste período, o estatuto de ciência da arte e portanto passível de se consubstanciar como matéria de um ensino organizado, reclamando-se a intelectualidade da pintura.

Esta academia, e as que se seguiram, garantiram as condições para que escultores e pintores se isentassem das suas obrigações corporativas das guildas através do protetorado de Cosimo I que acabaria por garantir as condições necessárias para que em 1571, se publicasse um decreto em Florença, que isentava os escultores dessas obrigações ficando estes, no entanto, dependentes da academia.

Segundo os estatutos desta instituição¹² o funcionamento desta academia baseava-se nos seguintes preceitos: ao mestre estava reservada a obrigação de corrigir e ensinar os *giovani* e aos académicos a apresentação de conferências nas quais se abordaria a teoria como a geometria e a anatomia, Vasari escolheria três mestres para o ensino da matemática aplicada à arquitetura, pintura e escultura. Fazia parte das regras os alunos estarem impedidos de recusar a realização de qualquer trabalho e ao mestre visitante cabia a responsabilidade da indicação dos erros e falhas para imediata correção. A integração dos *giovani* aspirantes a académicos, no corpo da academia estava sujeita à entrega e aprovação de trabalhos da sua autoria e deveriam fazê-lo quatro vezes por ano (Lopes, 2008).

Outra academia influente é a fundada em 1582, em

12 Consultar: *Las Academias de Arte* (Pevsner, 1982)

Bolonha por Annibale, Agostino e seu primo Ludovico Carracci, a *Accademia degli Incamminati*. Os Carracci preocuparam-se com todos os aspetos da arte gráfica incluindo a da gravura e mediarão as escolas de Veneza, Roma e Emília sem nunca perder de vista a função principal do Desenho como estudo da realidade, que eles perseguiram com uma consciência crítica e científica, pelo que lhe chamaram inicialmente *Accademia de la Natura*. (Pignatti & Pedrocco, 1991). O programa de ensino atribuiu muita importância à formação teórica pelo que se dividiram certas disciplinas e temas mais detalhadamente. No que diz respeito aos modelos para o Desenho concederam, pensa-se que pela primeira vez, a devida importância ao Desenho a partir do natural, pelo que disponibilizaram modelos nus em número suficiente ao necessário. Só a partir daqui é que os alunos passaram a poder desenhar da natureza. Providenciaram ainda gessos de grande qualidade para modelo e ensinavam anatomia recorrendo à dissecação (Teissing, 1986).

O início do ensino artístico marca indelevelmente todo o seiscento, um século considerado por Pignatti & Pedrocco (1991) como o século da contradição por excelência ou não tenha começado tanto por tradição como por revolução: por um lado estavam os académicos que seguiam mestres como os Carraccis e identificavam o *modello ideale* com os trabalhos artísticos tradicionais, significando o *buon disegno* uma amálgama harmoniosa dos estilos veneziano e romano de Ticiano a Rafael. Por outro lado, defende ainda Pignatti, a lógica dos procedimentos académicos estava em contradição com o exemplo revolucionário de Caravaggio, ou seja a ideia do artista solitário, guardador da sua inspiração para ele próprio.

Pouco depois, em 1593, surge em Roma a *Accademia del Disegno de'pittore, scultori & architetti di Roma*, mais tarde chamada de *Accademia Romana di San Luca*, esta mais completa e mais vocacionada para o ensino do que a de Vasari em Florença. Seu presidente é Federico Zuccaru, sob o protetorado do Cardeal Federico Borromeo, e este fundará o modelo adotado, a partir de então, por todas as inúmeras academias seguintes, sendo ainda que o seu programa vigorará nestas até ao século dezanove. As áreas de ensino

passam já não só pelo Desenho mas pela pintura, escultura e arquitetura (Teissing, 1986). Várias ideias de Zuccaru surgem nesta altura e virão a ter aplicação futura como a atribuição de prémios como forma de avaliação e de estímulo aos alunos, e as aulas de modelo nu para o estudo do natural.

Este modelo de ensino desenvolve-se a partir de toda uma hierarquia que estruturava a academia e estabelecia o estatuto de todos os interlocutores, desde os alunos que pretendiam estudar na academia, até aos mais altos académicos.

As regras de funcionamento das componentes teóricas e prática constantes do seu estatuto, que será o documento protótipo usado por todas as academias europeias, são, segundo Lopes (2008), as que a seguir se apresentam. No que respeita ao ensino da teoria: após missa dos domingos e dias de festa haveria uma hora de sessão teórica seguida de sessão prática de Desenho. De quinze em quinze dias haveria sessão teórica a partir de tema escolhido pelo diretor e proferida por um académico por este definido. Estas sessões teriam como temática o estatuto do Desenho em termos intelectual, especulativo e prático ou sobre especificidade de cada uma das artes do Desenho.

Sobre a componente prática estabeleceu-se que aos professores cabia o papel de produzirem desenhos ou modelos de terracota ou ainda de cera para servirem de exemplo aos alunos e haveria uma classe prática de Desenho cujo ensino se basearia no chamado *alfabeto del disegno*, que tal como o nome “alfabeto do desenho” indica consistia na prática continuada de desenho linear de narizes, bocas, orelhas, mãos, pernas, pés, braços...e outras tipologias de forma como figuras de relevos e figurações arquitetónicas, que os professores teriam de corrigir ou reconhecer o mérito.

Outra influente instituição de ensino foi a *Academie Royale de Peinture et de Sculpture*, que surgiu já em 1648 em Paris, que não incluía a arquitetura mas seguia de perto o modelo romano. As inovações pedagógicas que esta academia introduz no ensino artístico académico são importantes. Uma delas é a ideia das conferências serem adequadas aos alunos e não exercícios de erudição entre académicos. A outra é a de reconhecer o mérito, não só através de reconhecimento,

mas também com prémios. Por último introduz-se o sistema de rotativismo dos académicos na orientação dos estudos práticos e nas dissertações teóricas.

A interpretação que se faz em França do modelo italiano ilustra bem a forma como este ensino foi encarado e implementado por toda a Europa, também ela seduzida pela antiguidade clássica. O programa de instrução seguido por Le Brun enceta a seguinte progressão: primeiro realização de cópias de belas peças antigas ou obras de Rafael, depois estudar a natureza reduzindo-a às proporções do antigo, ou de Rafael, e por fim interpretar a natureza diretamente seguindo os princípios da beleza antiga como Rafael a formulou (Tolnay, 1983). Tal como Francisco de Holanda, não se admite a possibilidade de ultrapassar, senão igualar as obras perfeitas da antiguidade clássica.

De facto as academias encetam esta correção da natureza pela norma antiga, e o corpo é estudado em função das medidas e proporções antigas. Ele é enquadrado, encerrado e encaixado em diagramas, em esquemas geométricos, em numerações, tal como fizera Honnecourt (Leymarie, et al., 1979). A mesma necessidade de geometria aparece nos diversos esquemas de proporções do corpo elaborados pelos tratados europeus em quinhentos e agora propagadas pelo ensino académico.

Cerca de 1790, há notícia de cerca de cem escolas reais ou nacionais que se tinham estabelecido em cidades europeias de Madrid a Nice, e de Nápoles a Londres, Copenhaga e St. Petersburg (Leymarie, et al., 1979). Comum a todas elas um primeiro estágio de cópia do desenho de mestres seguindo a progressão do corpo fragmentado, prescrita pelo uso do alfabeto do desenho, um segundo estágio mais avançado que contempla a cópia de esculturas antigas ou gessos, e um estágio final, que consiste na prova final: o desenho a partir do natural, ou seja, do modelo nu.

As academias foram desenvolvendo a formação teórica principalmente no que diz respeito à geometria, à perspetiva, à anatomia e à arquitetura e mais tarde vieram a história a mitologia, a poesia, a iconologia, bem como o estudo da luz e da cor o que exigiu uma multiplicação de mestres

especializados. Este carácter pluridisciplinar do ensino veio a mostrar as suas fraquezas quando os mestres não professavam necessariamente as mesmas teorias e tinham exigências difíceis de assimilar pelos alunos por estas serem, por vezes, incompatíveis (Teissing, 1986). Pelo que, segundo este autor, foi sendo necessário às academias, nos dois séculos que se seguiram, definir critérios objetivos de julgamento dos resultados, apesar de nada ser mais estranho à objetividade do que o discurso dos artistas.

Com efeito, já no século dezanove, a finalidade última deste ensino, em todas as academias da Europa, era já a reprodução: a mais fiel e objetiva possível do modelo e sob um registo absolutamente impessoal. As próprias poses do modelo deixaram de ser em pé e em poses torcidas, para passarem ao descanso, tal era o tempo necessário a executar tais Desenhos de absoluta verosimilhança e as estátuas afirmaram-se, então, como os modelos ideais para a representação do corpo humano: a extrema perfeição era a agora a reprodução fidelíssima dos modelos antigos (Teissing, 1986). Já muito longe se estava então dos objetivos que inicialmente se projetaram no ensino académico.

Da produção teórica do início do academismo, Zuccaru destaca-se, não só por ter desempenhado um importante e ambicioso papel na organização do ensino artístico maneirista, como pela sua conceção de Desenho. Um dos seus textos mais interessantes é o discurso que proferiu na quinta conferência teórica da sua academia, em 17 de Junho de 1594, na qual disserta sobre o *difegno interno* e o *difegno eterno*, ou seja, distinguindo no Desenho o desenho interno e o externo e que desenvolve em 1607 no seu trabalho maior *Idea di Pittori, Scultori ed Architetti*¹³.

Recordemos que a supremacia do Desenho, já desligada do entusiasmo inicial gerado pela perspectiva, consistia no conceito de *Idea* que ilumina a mente do artista e encontra a sua natural realização externa no próprio desenho. Este conceito foi de grande importância na tratadística, como vimos, e constituiu-se como base teórica da produção artística do maneirismo que abandona o estudo e a imitação da natureza. O

13 Zuccaru (1768).

Desenho assim associado à ideia é visto como forma originária de tudo o que a mente humana é capaz de conceber. Essa forma, cujo estudo e desenvolvimento leva à final definição. No entanto, Zuccaru não faz, como Vasari, uma distinção entre Desenho e ideia, teorizando em vez disso sobre um Desenho interno e externo (Milani, s.d.).

Segundo a sua definição, as faculdades de invenção, de modelo, de forma e de estudo são conceitos no âmbito de um Desenho interno e possuem tanto uma dimensão prática como especulativa. Por seu lado o Desenho externo corresponde à obra de arte, à finalização da mesma. Zuccaru investiga a multiplicidade das expressões artísticas e das imensas possibilidades criativas geradas pelo Desenho, reduzindo a Desenho toda a atividade humana que preside à produção intelectual e material, diz Milani (s.d.), e acrescenta que Zuccaru vê no Desenho uma luz intelectual, uma revelação fora dos limites da linguagem como momento de consciencialização do mundo em que o ser humano lhe dá sentido e forma e, neste sentido, o Desenho é concebido como algo capaz de gerar conhecimento. Note-se ainda, com Tolnay (1983), que para Zuccaru o Desenho interno é uma noção universal que ultrapassa os limites da criação artística e não corresponde ao pensamento íntimo ou subjetivo do desenhador.

O impacto das ideias de Zuccaru manifestou-se no sentido de uma valorização da fase de conceção da pintura que levou alguns artistas a dedicaram-se a fazer apenas o projeto da imagem e a deixar a execução da pintura para os seus ajudantes.

O ensino académico nos finais do século dezassete e no decorrer do século dezoito é marcado pela transição da influência dominante das academias italianas para as do ensino Francês que, ferreamente dirigido por Le Brun, segue a via classicizante, com base nas teorias racionais de Descartes. Todo o século dezassete e primeira parte do seguinte serão dominados pela conceção francesa do racionalismo estético.

Segundo Bayer (1979) o racionalismo estético encontra no homem duas esferas distintas, a da sensibilidade, considerada inferior e a da razão, considerada superior. A atitude do homem para bem pensar e agir deve ser a de

subordinar completamente uma à outra. A sensibilidade é tida como esfera do instável, da mudança e do instinto, pelo que deve se subordinar à esfera superior do entendimento e da razão, tida como a esfera do universal, do estável, do maciço e portanto a esfera da regra e da lei.

O racionalismo na arte vai traduzir-se na sujeição a regras, a leis, e nunca tentará quebrar esses limites. De facto a arte não está ao serviço da burguesia mas ao serviço do rei, da lei real, da moral e da religião. Assim assiste-se à hierarquização, à disciplina, e à organização das artes plásticas por via do próprio ensino académico, sob a batuta do racionalismo. O ensino académico desenvolve o estilo clássico revendo-se no nobre, no grave, no majestoso e impregna-se de medida, de regra e da razão (Bayer, 1979).

Com efeito, a estética cartesiana domina todo o século dezassete, identificando o belo com o verdadeiro. O próprio prazer dos sentidos obedece a leis e é, por consequência, também racional. Descartes parte de uma antinomia, no seu dualismo excessivo, que divide o ser humano em alma ou pensamento e em corpo ou extensão defende Bayer (1979). A estética estará entre pensamento e extensão e a resolução da antinomia cartesiana está em considerar que, então, os sentidos são inteligentes e racionais e obedecem às mesmas leis que o domínio do pensamento.

A identificação do belo com o verdadeiro poderia levar a uma arte realista mas não é o caso porque, o homem do século dezassete apercebeu-se que a natureza escapava no seu fundo a leis claras e distintas, e recuou perante a verdade (Bayer, 1979). O homem seiscentista não entende a natureza como toda a natureza, mas apenas a natureza unificada e regrada, corrigida até, como nos buxos aparados do jardim de Versailles. Não é pois a verdade crua e assustadora que se considera, mas é sim o verosímil, tido como verdade acomodada aos hábitos sociais e às fraquezas da razão, que segundo Bayer se toma como categoria estética deste século.

Uma estética dissonante desta mas isolada e pessoal é a do artista francês Nicolas Poussin que considera que o Desenho é a ordem lógica para lá da forma aparente: ordem de uma forma interior das coisas, sendo necessário ao artista

descobrir o ser sob as aparências. Poussin refere-se à intuição e já não ao entendimento (Poussin, 1660).

Uma ideia que foi muito veiculada por este ensino académico clássico foi a das temáticas literárias. A Academia divulgou esta ideia de que a criação da imagem se faz por via da escolha do tema, da cena, do assunto literário e por imitação da natureza indo buscar aos antigos as suas qualidades e corrigindo os seus defeitos. Estas temáticas novas provêm das conferências do pintor francês Dufresnoy na academia francesa, que defendia uma analogia entre a poesia e a pintura e cuja obra *De arte graphica* já punha em prática. A obra de Dufresnoy mereceu uma grande reputação no meio académico.

O ensino e a plástica europeia também foram muito influenciados por André Félibien, que, como secretário da academia de arquitetura, teve a ideia de publicar as discussões da academia em 1667 e foi o primeiro historiador francês, tendo escrito por volta de 1666 e 1688 a obra *Entretiens sur la vie et les ouvrages des plus excellents peintres anciens et modernes*. A ideia de Félibien é a de que a arte se pode ensinar, não apenas pelo ensino da técnica mas por preceitos que ajudam os artistas a tratar os assuntos de maneira pertinente (Bayer, 1979). Um exemplo do impacto destas ideias é o trabalho do pintor régio francês Charles Le Brun¹⁴ em estabelecer e codificar, pelo desenho, tipologias das expressões faciais humanas e correspondentes posições das mãos, e ainda, o estudo de tipologias da fisionomia facial humana considerando como categorias as semelhanças formais com animais, numa tentativa de dominar e racionalmente delimitar a variação que a natureza oferece.

Nesta mesma linha racionalista regista-se, ainda neste século, o primeiro exemplo de classificação de exames estudantis que ocorreu na Universidade de Cambridge em 1792, por sugestão do professor de engenharia, William Farish, que teve a ideia de atribuir um valor quantitativo aos pensamentos humanos (Postman, 1992), o que só mais tarde virá a disseminar-se em todo o ensino, inclusivamente no artístico.

14 Le Brun (1702)

Os académicos empreendem a produção e o ensino de todo um receituário plástico que resolve aprioristicamente todas as questões formais que se venham a colocar ao desenhador, não lhe pedindo senão o uso da receita correta para cada situação a par da férrea exigência da mais total imparcialidade pessoal, que é própria da estética racionalista do classicismo. Embora esta tenha sido a prática que as ideias de Félibien mereceram, este, sob influência de Poussin, reservava, teoricamente, um lugar para a liberdade, admitindo o direito de infração das regras através do instinto, afirmando que mais importante é o génio e não o talento (Bayer, 1979).

O que sucede é que, apesar desta posição teórica, a pedagogia artística desta época é extremamente rígida com preceitos para tudo. Le Brun considera que a pintura só serve para ilustrar a poesia e este ensino do século dezassete responde com um excesso a esta estética das “poéticas” resultando na formação de pintores retóricos, desconfiados dos sentidos e absolutamente confiantes na razão.

Uma divisão entre académicos e independentes desenhou-se no final do século dezassete e no século seguinte o sensualismo e o racionalismo desenvolveram-se em paralelo ora com mais incidência num ora no outro. Nesta ordem de coisas vem surgir uma nova visão dentro da própria academia, já na passagem para o século dezoito, proveniente do sucesso que os amadores de arte conferiram à obra de artistas independentes como Rubens ou Largillière, os círculos artísticos dos chamados *coloristes*. Esta nova querela manifesta-se como resistência ao enfático e estreito. Trata-se da querela entre os antigos e os modernos ou os *poussinistes* e os *rubénistes*. Opõem-se desenho e cor. A cor é identificada com o irracional e tida como própria da pintura e o desenho é identificado com a razão e visto como próprio da escultura.

A primazia da cor e do claro-escuro sobre o Desenho vem dar o início do seu tratamento como uma ciência. Roger de Piles é contrário à alegoria, à mitologia e à história e opõe ao ideal sem vida a preocupação com o particular, manifestando-se contra o academismo e, já depois de integrar a academia, defende, por um lado, que há que levar em consideração o grande gosto (do Desenho) mas, por outro lado, que também

há que procurar a verdade, que é simples e superior à verdade faustosa, e tenta criar uma síntese entre as antigas teorias e a sua preferência pessoal pelos coloristas. Le Brun e Félibien mantêm-se intransigentes vendo a cor como um vício e o desenho como uma virtude. Mas Lomazzo e Boschini vêm também dar importância à cor (Tolnay, 1983).

Nesta oposição, que perpassa todo o século dezoito, nasce a pouco e pouco o sentido do relativismo e triunfa o ecletismo e o conceito de razão do século dezoito muda. Deixa a razão de ser a do senso comum para ser uma potência crítica (Bayer, 1979). O dever da razão passa a ser o de examinar e, filósofos como Voltaire e Rousseau reconhecem que a razão é limitada, não dando resposta aos problemas metafísicos. Voltaire escreve numa carta de 1735, citado por (Leymarie et al, 1979, p. 31): “Aucun ouvrage qu’on appelle académique n’a été en aucun genre un ouvrage de génie.” Segundo (Bayer, 1979) reconhece-se que o mundo está cheio de erros que a tradição garantia como verdadeiros e o papel da razão passa a ser derrubar a tradição existente. Há uma reação do sentimento contra a razão e a tolerância e o humanismo voltam a manifestar-se no campo das ideias. O abade Du Bos vem formular um novo paradigma do belo que diz que o sentimento, e não a razão, é que será o melhor juízo da obra de arte. A beleza, conclui Bayer, deixa de depender da aplicação de regras e dá lugar à emoção estética.

A grande inovação do ensino académico nos séculos da razão foi a do desenho do nu. Os chamados atos do desenho. Segundo Lopes (2008), a *Académie Royale de Peinture et de Sculpture* reservava ao desenho dos atos uma especialização que chegava a determinar a proibição de se desenhar um modelo nu fora da alçada académica o que sucedia também na italiana *Real Accademia di San Fernando*. Sobre a prática do desenho indicava-se a obrigação de se fornecer aos estudantes modelos de desenhos e de relevo para servirem de modelos a imitar. Os professores diretores do ato eram responsáveis pela colocação do modelo e pela correção dos erros dos alunos como referimos. Em setecentos, na *Accademia Romana di San Luca*, e apesar das atividades letivas decorrerem durante todo o ano, as aulas do nu realizavam-se apenas entre Maio

e Outubro, aos Domingos de manhã ou em dias de festa. Os professores académicos podiam, no entanto, ensinar o desenho nos seus estúdios privados, como extensões da academia. Durante o aprendizado os estudantes eram conduzidos na preparação e na elaboração das provas a apresentar nos concursos da academia e segundo Lopes as possibilidades de êxito residiam na aproximação ao gosto clássico e aos paradigmas da academia.

Para fornecer uma maior preparação aos estudantes no Desenho a partir do nu natural, e fazendo face à então melhor resposta de ensino da *Académie de France à Rome*, fundou-se a *Accademia Capitolina del Nudo*, em 1767 e os atos passaram a ser diários, tendo então começado, de facto, um ensino regular a partir do nu natural. Os professores rodavam de mês a mês e as aulas eram gratuitas. Os concursos eram minuciosamente preparados e o desvio da norma ditava o afastamento do concurso.

As aulas académicas do nu propunham um magistério alicerçado na fragmentação do corpo, baseada nos livros de princípios do Desenho, que eram um apoio didático fundamental. Uma fragmentação do corpo em partes comum a todas os tratados de então: Henri Testelin¹⁵ publica em 1680 e 1696 *Sentiments des plus habiles peintres sur la pratique de la peinture et sculpture mis en table de préceptes* e dá continuidade às ideias de Le Brun; Em 1719 em Amesterdão publica-se *Les principes du Dessin* de Gerard de Lairesse e em 1740 *Nouvelle méthode pour apprendre à dessiner sans Maître*.

Lopes (2008) verificou que nem todas as aulas eram feitas com modelo nu. A representação de vestes, que tinha concurso próprio, era feita com um modelo articulado de madeira de tamanho natural que era vestido de panejamentos. Os desenhos destes modelos representam, no entanto, o corpo humano completo, com rosto, mãos, pés etc, em nada se distinguindo dos desenhos feitos a partir do nu natural. Lopes analisou desenhos de diferentes estudantes de um desses concursos, *Concorsi di Pieghe*, que representavam o mesmo cair dos panejamentos, de uma mesma figura na mesma pose, embora vista de diferentes pontos de observação, como

15 Ver Testeling (2001).

seria de esperar, e constatou que tanto se representava um velho, como uma mulher, ou um jovem. Depreende então que se confirmam as influências marcantes do estudo a partir do fragmento. Pés, mãos, pernas, braços troncos e cabeças são “repscados” aos diversos livros de estampas para a construção de uma presença física que nunca se apresentou ao olhar do desenhador.

No seu estudo sobre os desenhos dos atos, também chamados de “academias”, Lopes (2008) conclui que os Desenhos do nu natural configuram, não a realidade que se lhes apresenta como modelo, mas uma figura ideal dirigida pelo mestre, e pela “maneira correta” imposta pela academia e conclui que neste sentido os desenhos dos atos invalidam o seu próprio propósito, o do desenhar a partir do natural e que o modelo nu serve apenas como ponto de partida para os processos de metamorfose operados pelos alunos refletindo o seu saber e a sua capacidade de transformação.

As palavras críticas de Diderot, citado por Tolnay (1983), também refletem a falta de coincidência entre o modelo e o desenho a produzir. Diz ele:

Ces sept ans passés à l'Académie à dessiner d'après le modèle, le croyez-vous bien employés? (je pense) que pendant ces sept pénibles et cruelles années, qu'on prend la manière dans le dessin. Toutes ces positions académiques, contraintes, apprêtées, arrangées; toutes ces actions froidement imitées, -qu'ont-elles de commun avec les positions de la nature? J'ai connu un jeune home... qui avant de jeter le moindre trait sa toile, se mettait à genoux et disait: Mon Dieu, délivrez moi du modèle (...) (p.11).

Lopes (2008) chama ainda a atenção para as tipologias gráficas usadas no desenho dos atos, que derivam da cópia incessante das estampas que caracteriza o *modus operandi* do aprendiz nas academias: os Desenhos dos atos apresentam características lineares próximas dos processos de gravação e impressão. Reserva-se à linha de contorno o papel de definidora da figura, o que revela o entendimento clássico e o valor racional definidor da linha como elemento estruturador

da forma pela exatidão desta. A linha é portanto tomada na sua realidade mensurável.

Os desenhos de final do século dezoito mostram já um maior acento do contraste tonal da mancha, isto no último quartel de setecentos. O que deixa antever a mudança de paradigma, operada no século dezanove, concedendo à linha um papel menos preponderante na definição da forma a favor do difuso ou impreciso da mancha. À mesma medida observa-se a progressiva eleição do carvão como instrumento preferido no desenho do nu, em detrimento da sanguínea e, a própria pose do modelo, usualmente sentada em torções e posições de esforço, passa a apresentações verticais e frequentemente em posições de descanso e no caso da posição sentada, as poses são naturais. O mesmo autor nota ainda que o magistério do desenho do nu, no século dezassete e dezoito é, na sua prática, tendencialmente isolado do discurso teórico sobre o Desenho, revelando tensões entre as exigências, predeterminações e receituário académicos e a vontade dos estudantes.

1.3. DECADÊNCIA OITOCENTISTA DO ACADEMISMO

Em meados de setecentos, mais precisamente em 1746 as academias francesas deram início aos *salons* que marcam uma maior abertura à sociedade e se constituem como instrumentos de imposição social do gosto, fazendo face às ideias independentes que surgiam no seio dos colecionadores amadores e que está claramente expressa no discurso que um deles, o Count of Calius proferiu na *Academie Royale* em 1732. Segundo Tolnay, Calius no seu *Discours sur le Dessin* sublinha que o ponto de vista do amador é muito diverso do artista profissional e que no ponto de vista do amador, o desenho é apreciado por ser um documento dos pensamentos íntimos do artista, do seu temperamento subjetivo e celebra, muito contrariamente ao que se pratica na academia, o desenho inacabado por este se abrir à imaginação do observador.

O efeito imediato dos *salons* foi o nascimento da crítica de arte e o desenvolvimento da reflexão sobre a arte deixa de ser a dos artistas e os tratados, que já rareavam no século

dezoito, desaparecem por completo no século dezanove. As questões do Desenho deslocam-se do “como fazer” para “como apreciar” desenvolvendo-se um ponto de vista subjetivista.

Denis Diderot é o mais virulento dos críticos dos métodos de instrução académicos e repudia-os radicalmente. Ele propõe um novo método: desenhar diretamente da natureza o que só veio a ser usado pelos artistas independentes durante o século dezanove. Este método, como vimos atrás teria sido o usado no século treze por Pisanelo.

Apesar deste aparente liberalismo francês o início do século dezanove é marcado pelo ecletismo e não tarda a surgir na cena artística francesa o neoclassicismo dos pintores Jacques Louis David e de Ingres que encontra fôlego em moralistas como Shaftesbury e nas descobertas arqueológicas de Winkelmann que tiveram um enorme impacto na época. A reação de David e Ingres contra as ideias do século dezoito, em nome de um ideal de beleza algo estéril, formou a base para fundamentar as convicções da academia francesa durante todo o século dezanove (Tolnay, 1983).

Apesar do que, em finais do século dezoito, um grupo de artistas revolucionários formou-se em torno de David reclamando-se como a *Comune des Arts* e como única associação de artistas oficial, que acabou por pedir a dissolução da academia, logrando a abolição das academias em 1793. Estas reaparecem em 1795 com a abertura do *Institut de France*, sendo o ensino académico levado a cabo na École des Beaux Arts com aulas de nu exclusivamente masculino, como até aí, até 1863. No seu início a reputação da École des Beaux Arts foi suplantada pelo ensino do atelier de David onde se praticava o desenho a partir do natural pelo menos seis horas por dia. O ensino privado de artistas desenvolve-se no século dezanove francês sendo os mais célebres os ateliers de Delacroix, Delaroche, Ingres, Cogniet na primeira metade do século e na segunda os de Bonnat, Gleyre e Couture. Volta-se à ideia renascentista do ensino pelo mestre e cultiva-se o génio, tal como o vimos no renascimento, e faz-se a apologia da inspiração.

No entanto, o ensino lecionado nestes ateliers de artistas estabelecidos envolvia o uso do sistema de ensino existente,

uma linguagem convencional e o princípio de que o Desenho era uma disciplina intelectual. Note-se que estes artistas estabelecidos tinham aderido às convenções e princípios académicos no seu próprio trabalho e ainda eram os júris selecionadores dos trabalhos admissíveis aos *salons* (Wadley, 1991).

Nesta altura o ensino artístico seja na academia ou no atelier privado continuava a ser essencialmente o Desenho e seguia os seguintes preceitos segundo Wadeley (1991): primeiro desenhar formas geométricas e depois gravuras dos mestres, após o que se desenhariam os gessos de estatuária sempre de maneira a desenhar com linha e depois fazendo a sombra, indo sempre das partes para o todo. O desenho de cópias de cópias de mestres ia desenvolvendo o sentido de proporções ideais e de estilo que se tornavam automáticas para o desenhador na reprodução do que quer que se propusesse como modelo.

Depois de assimilados tais instintos seria permitido ao estudante desenhar o nu: Primeiro um rápido esboço da pose, usualmente um contorno composto por uma sucessão de traços que depois se elaboraria no desenho acabado, a academia, e era complementado por sombras refinadas em *degradé* que se tinham treinado na cópia dos gessos. A pintura só era permitida aos alunos após o domínio do desenho.

Contemporâneo do neoclássico, o romantismo oitocentista é o natural clímax das ideias coloristas ou sensualistas que se opunham à academia, provenientes do século anterior, que veem a arte como expressão da personalidade íntima do artista e revalorizaram o momento criativo. Delacroix e Baudelaire desenvolvem estas ideias, assim como o crítico defensor da escola de Barbizon, Albert Sensier, que sumariza da seguinte forma o valor do Desenho, segundo Tolnay (1983):

«Où l'artiste est pris ou vif, où se montre à nu dans toute sa franchise, c'est quand on peut le surprendre dans ses premier jets, dans les notes, les dessins, l'es études primordiales sur la nature, ou dans l'élan subit de son cerveau. Là se présente un homme que

vous n'avez jamais soupçonné... qui vous dévoile ses plus secrètes pensées... Tous homme de race porte en lui ce jet spontané: rien de plus audacieux que les croquades de Rembrandt, Rubens, etc., qui se confient à eux-mêmes l'image incertaine que leurs rêves font miroiter devant eux» (p. 13).

Também o realismo militante de Courbet, em final da década de quarenta do século dezanove, marca a rutura com a forma académica e com a tradição didática distanciando-se definitivamente a arte do ensino (Leymarie, et al., 1979). O impressionismo será o natural desenvolvimento desta ideia da captação imediata e muito mais próxima da sensação ótica, através já não do desenho mas sim da cor. “Le dessin est devenu couleur” diz Leymarie, et al., (1979, p.19). Quase não se distingue, no impressionismo, se o termo “sensação” se refere ao sentimento ou a uma aproximação às mais primárias sensações internas que o nosso sistema ótico produz nas profundezas da nossa mente. A própria ideia do inacabado que este desenho e esta pintura cultivam, cujo propósito é deixar esse papel ao observador, sublinha o carácter ótico da mesma para além de constituir uma primeira forma de arte participativa.

Note-se que os impressionistas frequentaram quase todos, ou academias, ou ateliers privados e foi contra o modelo de ensino do desenho que receberam que se insurgiram. A antipatia relativamente ao ensino académico surge nos escritos destes artistas como nos descreve Wadeley (1991). Por exemplo, para Monet as críticas de Gleyre ao excessivo naturalismo do seu Desenho argumentando que o estilo é tudo fizeram-no compreender que aquilo que ele considerava ser a base da arte, ou seja, a verdade, a vida e a natureza não existiam para o seu mestre e abandonou o curso, instigando Renoir, Sisley e Bazille a acompanharem-no. Redon ter-se-á sentido tão perseguido e sufocado pelo ensino de Gérôme na École des Beaux Arts que recordou (citado por Wadley, 1991): “He recommended to me that i imprision within a contour a form that i saw as pulsating. Under the pretext of simplification (but why?), he made me shut my eyes to the light and to neglect the matter that i saw. I could never do this... The pupil saw nothing but the triumphal proliferation of forms; the master drew

with great authority... all that was inorganic... He understood nothing about me..."

O que se tornou inaceitável para os impressionistas no desenho acadêmico foram vários aspetos apontados por Wadley (1991): isolava-se o desenho da cor, a primeira prioridade era o estilo e conformava-se o Desenho ao desejável, celebrava-se a técnica sofisticada como um fim em si, não se admitia ênfase exigindo uma precisão linear seca que negava qualquer expressão de sensações, os seus ideais de beleza e proporção divorciavam-se do mundo real.

Os desenvolvimentos do Desenho nas correntes artísticas alheadas do ensino acadêmico, vão desembocar na possibilidade de voltar a pensar o Desenho, já não como documento subjetivo, mas pela nova verdade que traduzem. Rodin chama a atenção para o papel primário do Desenho como ferramenta conceptual quando diz (citado por Tolnay, 1983): "On s' imagine que le dessin peut être beau en lui-même. Il ne l'est que par les vérités, par les sentiments qu'il traduit. Il n'y a de bon style que celui qui se fait oublier pour concentrer sur le sujet traité."

À linha de contorno puramente racional, mil vezes corrigida, que o ensino acadêmico continuava a ensinar já não fazia sentido. A linha rápida, imprecisa, aberta e fragmentada que procura o instantâneo e o movimento, proposta pelos não académicos e que encontra excelentes exemplos em habilíssimos desenhadores como Toulouse-Lautrec, Daumier, Rodin, Delacroix e Géricault entre outros, votou o ensino acadêmico do desenho à decadência.

Wadley (1991) assinala que, chegados a este ponto, os artistas da geração dos impressionistas confrontavam-se já não com uma, mas sim com duas tradições. Por um lado a oficial, reconhecida pelas academias e por outro, a tradição alternativa que engrossava ao longo dos séculos e se constituía pelos excluídos do panteão acadêmico e de entre os quais não faltavam grandes mestres. Os venezianos do século dezasseis, com Ticiano, Tintoreto, Veronese; toda a tradição da pintura holandesa do século dezassete, Miguel Ângelo, Rubens, Velásquez, Goya, Rembrandt e em França a linha do rocóco, dos românticos e dos realistas com Fragonard,

Watteau, Chardin, Géricault, Delacroix e Courbet. Há registros de artistas que indicam que os acadêmicos Couture e Gleyre revelavam alguma abertura no seu ensino particular porque iam apontando também como exemplares os venezianos e Rubens, segundo Wadley.

O exemplo de Miguel Ângelo, apesar de continuar a ser visto como subversivo e excêntrico pelos acadêmicos, continuava a ser poderoso para Delacroix, Géricault, Degas, Van Gogh ou Cézanne que nutria também por Goya enorme admiração, esta partilhada por Manet e Redon. O *Journal* de Delacroix era a fonte mais influente da filosofia e teoria da arte da época e onde Baudelaire publicava amiúde a sua escrita de arte. Nesses textos, segundo Wadley (1991), Baudelaire propunha como mestres Rubens, Leonardo, Rembrandt, Miguel Ângelo, Puget, Watteau, Goya, Delacroix e ainda, noutros escritos, os venezianos, Daumier, Guys e Boudin.

Wadley que investigou a fundo o desenho dos impressionistas e pós-impressionistas concluiu que resulta claro que a visão tradicional do impressionismo como sinónimo da morte do Desenho é enganadora, pois todos eles usaram o Desenho e em alguns casos de forma muito prolífica¹⁶. O que os caracteriza é a enorme variação em termos de tipo, finalidade e qualidade que revelam que as tradicionais funções do Desenho frente à pintura não foram abandonadas e que a arte do Desenho foi irremediavelmente alterada com o impressionismo. (Wadley, 1991).

O Desenho impressionista procurava a experiência pessoal e devia ser equivalente ao ver, pelo que transmite a imediatez da experiência visual, libertando-o do “estilo”: “The simple, uncultivated mark carried in itself a sense of the fugitive, and of the insubstantiality essential to an art concerned to express unpremeditated sensations” (Wadley, 1991, p.43). Com base nos estudos de Delacroix e principalmente em Daumier, os impressionistas empenharam-se num “novo” processo de desenho: o do imprevisto em contrarrelógio,

16 Os desenhos de Pissarro e de Degas estão estimados em cerca de 3.000 cada um, os de Cézanne em cerca de 1.900, os de Van Gogh em cerca de 1.250, os de Manet e Seurat entre 700 e 1.000, os de Seurat em cerca de 500 e os de Morisot em cerca de 400. Dados de Wadley, (1991).

assumidamente como alternativa ao repudiado e interminável Desenho acadêmico. O desenho faz-se do improvisado de múltiplas linhas de contorno abertas que não deixam senão adivinhar a forma, mas que representam ambos: o tempo mínimo de execução do próprio desenho e a ação da cena ou a energia da coisa representada. O compromisso do Desenho deixa de ser para com a forma para ser com o tempo, tentando literalmente aproximar-se da velocidade da luz: captar o instante.

Outro processo de desenho desenvolvido já no período pós-impressionista¹⁷ é um desenho de mancha, um pouco mais longo, no qual o todo é tratado como uma unidade porque o olho absorve tudo em simultâneo, criando dissolução entre figura e fundo, uma vez que ambos são tratados indiferenciadamente, e que é inédita até aí. Rosso, (citado por Wadley, 1991) que chama significativamente aos seus desenhos “efeito,” diz: “What is important to me is to lose consciousness of matter. (...) Nothing is material in space.”

Outro aspeto do Desenho pós impressionista é, segundo Wadley (1991), a escolha do não familiar, de pontos de vista inesperados, cortando figuras e fundo, como fragmentos da realidade, tal como a fotografia de paisagem da época, desenvolvendo o gosto pelo arbitrário, pelo que vemos por acaso. A superfície do suporte deixa de ser vista como espaço ilusionista para ser vista como superfície homogénea a ser trabalhada no seu todo.

O mais importante contributo da herança do Desenho impressionista foi, segundo Wadley, a abstração que resultou da perseguição da sensação empreendida por estes artistas: a libertação dos materiais de desenho da sua obrigação primeira em descrever postulou um tipo de desenho cuja vitalidade e carácter residia nas marcas elas próprias, sem, ou apesar da referência externa. Kandinsky ter-se-à referido da seguinte forma a uma pintura de Monet em 1895 (citado por Wadley, 1991, p. 70): “What was absolutely clear to me was the unsuspected power, previously hidden for me, of the palette, which surpassed all my dreams (...) And at the same time, unconsciously, the object was discredited as an indispensable

17 Ver desenhos de Seurat, Rosso, Raffaelli, Pissaro, Van Gogh e Milet.

element of the picture.”

O grande dogma acadêmico nos últimos séculos fora o da separação do desenho da cor. A antítese entre cor e desenho mereceu um novo fôlego no século dezanove, agora na oposição entre os acadêmicos e neoclássicos, simbolizada por Ingres, com os românticos, simbolizados por Delacroix. Charles Blanc na sua *Grammaire des Arts du Dessin*, de 1870, ilustra bem ao que chegaram os argumentos acadêmicos da questão quando conota a linha com a essencial racionalidade masculina e a cor com o supérfluo feminino, de forma a sustentar a superioridade do desenho. (Wadley, 1991).

A questão, acaba por se resolver nos finais do século com a contribuição dos impressionistas que uniu desenho e pintura num só. Muitas das experiências de desenho são, não projetos ou estudos de pintura mas ensaios da realização da pintura, no sentido em que as suas maneiras eram derivadas da pintura. O uso frequente do pastel também lhes permitiu uma forma de desenhar e pintar simultaneamente, segundo Wadley. Nas palavras de Rodin, (citado por Tolnay, 1983): “L’on ne peut admirer l’un sans l’autre car ils ne font qu’un.” Também Gauguin (segundo Wadley, 1991), pergunta: “Can you really make me believe that drawing does not derive from colour and vice versa?”

No final do século dezanove houve tentativas de revisão da rigidez acadêmica, embora apenas em casos isolados, que não conseguiram levar a bom termo os seus esforços. Trata-se de Eugène Viollet-le-Duc e de Horace Lecoq-de-Boisbaudran. Este último foi diretor da *Ecole Royale et Spéciale de Dessin*, dita *Pétite École*, a partir de 1866 e foi um professor pioneiro na prática de uma alternativa à linha dura do ensino acadêmico e terá tido influência positiva nos jovens impressionistas. Segundo Wadley (1991) os princípios do ensino de Lecoq-de-Boisbaudran incidiam na sensibilidade ao instinto individual e às condições naturais e acima de tudo na preocupação com o papel da memória no Desenho. Escreve em 1843 o *Education de la Mémoire Pittoresque*¹⁸, onde discute seu método inovador e o dá a conhecer a Paris. Do seu método sobressaía, ainda, a gradação das dificuldades nos exercícios e a colocação

18 Tradução inglesa (Lecoq-de-Boisbaudran, 1911).

do modelo em movimento. Lecoq-de-Boisbaudran chega a apresentar o método aos professores da *École des Beaux-Arts*, mas não consegue modificá-lo diretamente. Contudo, influencia Viollet-le-Duc na sua proposta de reforma do ensino, como veremos adiante.

Para Lecoq-de-Boisbaudran o Desenho seria a tradução do pensamento a partir da observação direta do natural, rompendo com o nu acadêmico estático de um modelo. Segundo Wadley (1991), Lecoq-de-Boisbaudran definiu Desenho como olhar o objeto com os olhos e reter a imagem na memória enquanto desenhando com a mão. Deixada a funcionar por si mesma, a memória ficaria desastrosamente demasiado cheia com massas de matéria incoerente. Lecoq-de-Boisbaudran defendia que a memória deveria ser treinada no processo a que chamou “observação arquivada” para clarificar o processo mental no desenho que descreve como: receção de informação, discriminação dos dados e tradução dos mesmos para o papel através de marcas. Os seus exercícios práticos requerem dois estádios, primeiro o estudo do modelo e depois o seu desenho a partir da memória e progridem de objetos simples para figuras em movimento, trabalhando tanto dentro, como fora do atelier.

Lecoq-de-Boisbaudran desenvolveu o novo método na sua prática letiva com alunos dos nove aos quinze anos de idade e verificou que à partida os estudantes demonstravam diferentes capacidades de memorizar a forma e a cor. Verificou que o treino da memória que os seus exercícios lhes proporcionavam lhes permitiu progredir e olhar cada vez menos para o modelo. Constatou ainda que os desenhos realizados no exterior e com modelos em movimento possuíam um carácter de autenticidade que contrastava com as distorções do corpo nos desenhos realizados em atelier a partir de poses fixas e estáveis. Concluiu então que o seu método de ensino promovia a inventiva pessoal e a habilidade de identificarem-se com as qualidades individuais dos mestres. Para não influenciar os alunos e para que não o imitassem, nunca lhes mostrou os seus desenhos.

Fantin Latour e Rodin contam-se entre os seus alunos, o primeiro durante seis anos e o segundo durante quatro, na

década de cinquenta, de oitocentos. Wadley (1991) demonstra que as suas ideias chegaram aos círculos impressionistas, visto que Latour era amigo de Whistler, Degas e Manet e várias vezes estes se referiram ao papel da memória na realização dos seus desenhos. Degas terá sido o maior disseminador das ideias de Lecoq-de-Boisbaudran e dentro destas a mais divulgada terá sido, segundo Wadley, a de que as observações a partir da memória são mais poderosas e originais do que aquelas que temos em contato direto com a natureza. O processo acabou por ser muito popular entre os jovens impressionistas.

Note-se que o método de ensino do Desenho de Lecoq-de-Boisbaudran sobreviveu até aos nossos dias, não só em adaptações parciais por parte de diversos autores dos quais se destaca Kimon Nicolaides, que propõe um ensino do Desenho essencialmente baseado na impressão retínica através da mancha rápida e também na memória, como na sua integralidade os princípios de Lecoq-de-Boisbaudran são na atualidade lecionados nos Estados Unidos da América, no Estado do Novo México nas *Siegfried Hahn/Howard Wexler School of Drawing and Painting* e também na *New Mexico Art League* a crianças¹⁹. Este método de ensino terá sido aplicado na *Slade School* em Londres que surgiu por mão de alunos de Lecoq-de-Boisbaudran e terá influenciado vários artistas na *Art Students League* de Nova York.

Lecoq-de-Boisbaudran explica que a ideia de trabalhar a memória proveio da usual prática do ensino académico duro e dá-lhe apenas o papel de complementar o mesmo, tendo o cuidado de nunca o pôr em causa (Lecoq-de-Boisbaudran, H. 1862) :

«L`utilité de la mémoire pittoresque dans les arts est très reconnue. (...) Plusieurs de maîtres ont conseillé à leurs élèves quelques emplois partiels de la mémoire, comme, par exemple, de faire de souvenir le croquis du modèle vivant après la semaine d'étude, ou bien d'indiquer de mémoire la construction anatomique, mais il restait à concevoir d'une manière générale et à systématiser l'idée d'une méthode pour le développer

19 Ver artigo Allison (2004).

de la mémoire des aspects, méthode qui, prenant la mémoire à l'âge plus favorable (...) fortifie et développe cet organe précieux et trop négligé, et le rendre ainsi propre à tous les emplois dont plusieurs artistes comprennent déjà si bien les avantages.”

Anteriores referências à memória na teoria da arte são várias. Leonardo refere-se ao cultivo da memória no seu tratado de pintura e, em finais do século dezoito, Alexander Cozens, paisagista inglês de origem russa, que influenciou Turner e é considerado um precursor do expressionismo abstrato, refere precisamente, segundo Wadley (1991), que a imagem mental se desvanece e morre antes da mão do artista a poder fixar no papel. Cozens como professor no Eton College desenvolveu, também ele, um singular método de trabalho na aguarela. Cozens descobriu que borrões acidentais estimulavam a imaginação dos seus alunos a partir do que desenvolveu o método de o artista iniciar a imagem produzindo uma mancha, controlando-a apenas o necessário para com uma ideia geral, que se deveria ter na cabeça. Só depois o artista, se deixando levar pela sugestão de coisas naturais provenientes das formas acidentais da aguada, detalharia e acabaria o desenho. Defendia ainda que uma paisagem devia ser feita o mais instintivamente possível e que desta forma o artista “inventava” a composição em vez de desenhar locais específicos.

Viollet-le-Duc apresentou, em 1863, um plano de reforma do ensino e defende o método de Lecoq-de-Boisbaudran tendo já comentando na *Gazette des Beaux Arts* em 1862 “C’est à la petite École, dans cet établissement si étroit, ou se pressent chaque soir tant de jeunes artisans après le labour de l’atelier, que s’est ouvert cet enseignement des arts du dessin par la mémoire, l’un des plus fertiles innovations de notre temps (...)” Viollet-le-Duc repudia a teoria do Desenho segundo a tradição clássica, pelo que o seu plano atacava diretamente esta prática nas academias, onde os modelos pagos por hora posavam em salas fechadas, cansados e repetitivos. Os alunos passavam desta prática às cópias das telas no Museu do Louvre, dando continuidade à metodologia de ensino. Defendia a livre observação da natureza e o desenho de memória como a melhor aprendizagem do verdadeiro. Retomando desta

maneira, as ideias de Lecoq-de-Boisbaudran, Viollet-le-Duc alertava ainda para a cópia de modelos no Louvre.

O aluno não deveria aprender a ver a natureza a partir do olhar dos mestres. Só o exercício do natural libertaria o aluno “das paredes da escola ou do atelier” dizia Viollet-le-Duc (citado por Dias, 2007) e ainda: “Le véritable dessinateur n’est pas un photographe reproduisant un modèle posant devant lui, mais un observateur étudiant ce modèle, de façon à connaître si bien la forme, la raison d’être, de se mouvoir, les diverses apparences suivant les circonstances extérieures, qu’il pourra en fermant les yeux, de le représenter sous un aspect quelconque, non vaguement, mais nettement, avec ses plans, le jeu des ombres, les effets de la coloration, le mouvement que lui imprime un sentiment, un besoin ou une passion.”

As suas propostas só começam a concretizar-se em 1871, e apenas em alguns aspetos. Não se modificam ainda no que se refere ao modelo vivo e muito menos à proposta baseada na experiência de Lecoq-de-Boisbaudran mas, seguindo a sua proposta, são criados os ateliers internos à *École*, antes privados, e o exercício de desenho diário é suprimido. Quando ao modelo nu, o curso seguiu o rumo que tomou desde séculos antes, não deixando de revelar, contudo, e cada vez mais, o lado já saturado da profissão e as constantes humilhações sofridas pelos modelos. Alterações surgem principalmente na década de 1880, com a inclusão do modelo feminino.

Segundo Dias (2007), as reivindicações de Viollet-le-Duc em torno do modelo, pedindo o nu feminino, a mudança das poses, o movimento, a substituição do modelo pago por hora de trabalho, encontrava um outro recurso em meados do século XIX, embora com algumas restrições. Trata-se do uso da fotografia de modelo. As coleções da *Bibliothèque Nationale de France*, no *Musée d’Orsay* e na *École Nationale des Beaux-Arts*, entre outros, constituem-se de diversas fotografias que elucidam a forma como a fotografia penetra no mundo académico e funciona como catalisador da renovação, de certo modo, o clássico curso do modelo vivo.

A fotografia do modelo como novo recurso para o Desenho indicia, não só, a mudança em relação ao próprio método de ensino, mas também alterações na representação

da imagem, gerando diversas polémicas. Se, por um lado, a fotografia ampliava os recursos do artista e evitava as poses longas do modelo, por outro lado, não resolvia a questão do movimento proposta por Viollet-le-Duc e praticada por Lecoq-de-Boisbaudran . Antes pelo contrário, a fotografia vinha mostrar a pose duradoura e eternizada do modelo, agora também representado num outro meio, ao processo de produção do artista. Ao mesmo tempo a fotografia questiona o próprio modelo que é trocado pela impressão fotográfica depois de sua primeira pose podendo causar o declínio da profissão (Dias, 2007). Charles Blanc, na sua já aqui referida, *Grammaire des arts du Dessin*, questiona o uso da fotografia no estudo do Desenho. Para ele, a fotografia transmite o real e não o verdadeiro, pois há a ausência de expressão e de “alma”, levantando toda uma polémica que marca o mundo da fotografia e das artes nos séculos dezanove e vinte. Mas os pintores avançam cada vez mais e continuam a manipulá-la enquanto método para o estudo do nu, segundo Dias.

Dias (2007) dá-nos notícia de que Delacroix, no seu *Journal*, declara o uso e a admiração pela fotografia como recurso do artista. Em comparação às gravuras das estátuas antigas, também extremamente utilizadas para cópia, a fotografia do modelo, a partir da apropriação de luz e sombras perfeitas, acaba por revelar as imperfeições dos cânones clássicos, admirados por Delacroix. O daguerreótipo era frequentemente usado por este artista, e entre 1850 a 1860 estava muito em voga. Segundo Dias, os nus representados nos daguerreótipos eram normalmente femininos, ao contrário das poses masculinas realizadas na academia, bem apresentados, compostos na cena fotográfica de maneira semelhante ao quadro terminado, com panejamentos e cortinados adequados à cena. Jules Ziegles e Eugène Durieu eram os fotógrafos que vendiam a Delacroix os daguerreótipos, em sua maioria, de modelos nus femininos. Estes, no entanto, vão adquirindo conotações eróticas, sofrendo proibições e provocando até a prisão de modelos e fotógrafos em 1851. Note-se que desde 1951 a 1955 surge em França uma sociedade de fotógrafos e revistas especializadas de fotografia que são sintoma da exponencial prática da mesma.

A fotografia é inventada no início do século em 1824 quando J. Niepice consegue a fixação química da imagem projetada da câmara obscura e o processo foi melhorado por J. Daguerre em 1829. Em 1839 já W. Talbot inventa o negativo em papel o que marca a multiplicação das tiragens. Segundo José-Augusto França (1987) a banalização dá-se por volta dos anos quarenta, e em Paris o estúdio de Nadar abre em 1853 sendo que desde 1839 os pintores se interessaram por esta nova invenção, pelo que o seu uso se disseminou entre eles, como modelo de figura, de nu, de retrato, de composições e até de paisagens. J-A. França dá notícia de alguns dos artistas que a usaram tanto entre os académicos como Delaroche e Ingres, como entre os independentes como Delacroix. França (1987) relata ainda que se encontraram no atelier de Corot cerca de trezentas fotografias que identificaram nus de Courbet e de Delacroix. Diz o mesmo historiador que os casos de muitos impressionistas são conhecidos como Manet, Monet, Millet assim como é conhecido o facto de muitos alunos de Ingres e Delaroche se dedicarem à fotografia. Degas, segundo França, também alterava profundamente o enquadramento das suas composições, baseado na fotografia, que tal como a Toulouse Lautrec, lhe forneceu o sentido de uma nova espacialidade, apesar da fotografia da época imitar a pintura.

Segundo Dias (2007) a fotografia do modelo nu foi ainda um recurso fortemente utilizado pelos médicos anatomistas que trabalhavam como professores nas escolas de arte no final do século dezanove, como Mathias Duval e Paul Richer. Do cânone idealizado e antigo, passava-se à simples observação do natural, ajudada pelo recurso fotográfico. Ao contrário de Duval, Richer, assim como Giuseppe del Medico, preferiam ensinar anatomia com o modelo vivo para além do cadáver e do estudo isolado dos ossos e músculos, embora Richer também usasse as suas próprias fotografias anotadas. Estes, ao exigir o modelo vivo, aproximam-se de Lecoq-de-Boisbaudran e de Viollet-le-Duc, na tentativa de levar por diante o estudo do natural, reestruturando o modelo vivo. Richer utiliza, para tanto, o modelo em movimento, desenhando-se do aprendizado académico associado ao recurso fotográfico, inovação daquele século.

Embora rejeitada por alguns artistas, Dias (2007) constata que até ao final do século dezanove e início do século vinte a fotografia do modelo nu se desenvolve cada vez mais. Surgem revistas especializadas em fotografias dos modelos, como se fossem catálogos de estudos de nus, com poses diversas, masculino e feminino, gordos e magros, à escolha do artista. Segundo relata o mesmo autor, logo no início do século em Paris, entre 1901 e 1907, destacam-se três revistas que vão cumprir as exigências dos artistas: *Le Nu Académique* apresenta edições entre 1905 e 1906. Surge por uso exclusivo dos artistas, mas os seus modelos aparecem sempre escondendo o sexo ou cobrindo-o com uma folha de parreira. Mesmo sendo uma revista voltada inteiramente para os artistas, é, desta forma, a menos artística das revistas que surgem nesse período, colocando ainda os modelos nus femininos cobertos com acessórios.

Já a revista *Le Nu Esthétique*, editada entre 1902 e 1907 por Émile Bayard, apresenta nus fragmentados e inteiros de homens, mulheres e crianças, assim como modelos com poses de estátuas antigas, à maneira clássica das academias de arte, fotografias de modelos com poses diversas refletidas em espelhos e ainda modelos fotografados propositadamente com as marcas do espartilho, algo nada comum na profissão, e que será imensamente explorado por pintores realistas como Courbet que, de resto, também usará o recurso fotográfico para a realização de suas obras.

A revista *Mes Modèles* apresentava, não só nus masculinos e femininos, mas também modelos vestidos ou parcialmente vestidos, com grande variedade de poses, explicações sobre as vestimentas, e descrições físicas. Uma inovação oferecida por esta revista foi a possibilidade de comprar uma fotografia isolada pelo artista, funcionando como uma espécie de catálogo de venda de poses, sempre de acordo com a vontade do artista (Dias, 2007). Não restam portanto dúvidas de que a fotografia desempenhou o papel de modelo, substituindo a natureza nesse papel, e produziu uma direta influência no caminho que se abriu então à arte como via alternativa à fixação da realidade natural.

O problema da fotografia como arte independente

colocou-se logo em 1862, segundo França (1987), quando Ingres, Puvis de Chavannes e muitos outros pintores se manifestaram publicamente contra os fotógrafos, como reação à pretensão destes últimos de adquirir estatuto artístico que lhes garantisse a autoria dos seus clichés e direitos contra cópias abusivas, mas em vão, uma vez que tais exigências dos fotógrafos lhes foram juridicamente concedidas.

O *Salon* da academia de 1859 expôs obras fotográficas numa exposição a par das outras artes o que mereceu da parte de Baudelaire uma reação violenta que considerou a fotografia como “refúgio de todos os pintores falhados” (França, 1987). Mas, por outro lado, Ingres terá, por seu lado declarado (Argan & Fagiolo, 1994 ,p.151) “A exatidão fotográfica é aquela que desejarei atingir.”

O meio acadêmico e os círculos artísticos do século dezanove são assim abalados pelas surpreendentes e admiráveis invenções da ciência e em particular pela invenção e disseminação da fotografia, cujo papel, segundo França (1987) foi o de dar lugar a uma pintura liberta de referências naturalistas.

1.4. ENSINO MODERNO: ADOÇÃO ACRÍTICA DO “NOVO” E COMPLACÊNCIA DO “VELHO”

No século vinte assiste-se a uma autêntica revolução no campo das artes com a eclosão das vanguardas históricas que se fragmentam em variadíssimos “ismos” a que se chamou modernismo, uma vez que, apesar do seu ecletismo, todas cultivam o novo. Os paradigmas académicos soçobram a esta vontade do novo que a sociedade industrial cultiva, com suas novas necessidades, e nasce um alternativo e moderno paradigma de ensino artístico que rapidamente substitui o académico, por todo o ocidente, cada país a seu ritmo.

As convulsões que agitaram o ensino académico e o caminho do Desenho durante o século dezanove têm a sua continuidade no século vinte, acompanhando o impacto tecnológico da fotografia nas artes plásticas e na sociedade em geral, dando início à problemática do analógico e o digital que acompanhará o século vinte e que abordaremos mais

adiante.

Assim, o interesse, ou o objeto da arte visual, deixou de incidir sobre a realidade que nos envolve para incidir no processo humano de contatar com essa realidade. A questão que perpassa o início do século vinte já não é “o que vemos?” mas sim “como vemos?”, cujo embrião foi a arte dos impressionismos e simbolismos do final do século dezanove. Uma afirmação de José-Augusto França (1994, p.155) mostra bem os problemas e processos que interessaram a partir daqui aos artistas: “Para Degas, o desenho devia ser feito de memória, onde o ver criativo se situava num processo do imaginário que só esboços exteriores ou fotografias poderiam, quanto muito, auxiliar.”

Na primeira metade do século vinte, as correntes artísticas multiplicam-se e o simbolismo e a arte nova incitam os artistas a reverem não só o legado histórico até aos maneiristas e renascentistas, como aos *sauvages*, à arte gráfica popular, às estampas orientais e a arte das crianças. Segundo o historiador Russoli (1970) a consciência da vida das formas, seja como transmissão histórica de unidades estilísticas, seja como autonomia expressiva intrínseca, e ainda o abandono da classificação hierárquica das categorias expressivas libertaram o Desenho de todo o condicionamento e levam-no a viver um período de valorização extraordinária.

Este mesmo autor (Russoli, 1970) distingue quatro tendências fundamentais nas vanguardas históricas: 1) a transposição da realidade psicofisiológica captada pela sensação e emoção, em vitalidade significativa e autónoma da linha e da cor, da superfície (fauvistas, expressionistas); 2) a representação não do elemento fenomenológico mas da estrutura funcional imanente, plástico-dinâmica da realidade (cubistas, futuristas, orfistas, construtivistas); 3) a procura do puro símbolo formal significativo mas não-figurativo, que reflete os valores absolutos e constantes racionais e irracionais do ser, para além da determinação histórica, da estrutura harmónica universal e do território do inconsciente (neoplasticistas, suprematistas) e 4) a representação analítica de fenómenos aparentes e de estrutura abstratizante, sem ligação lógica, como reflexo mágico e irónico da verdade

sensível, reveladora de outros significados (pintura metafísica, dadaísmo, surrealismo).

No seu todo a modernidade entende-se como um projeto lançado no século dezoito, com o iluminismo, nas suas noções de verdade, razão, identidade, objetividade e progresso, que se terá firmado no século dezanove e extremado na primeira metade do século vinte e que se caracteriza pela clara distinção entre o domínio da ciência, da arte e da moral.

A arte passou a ser vista na sua universalidade e no seu desinteresse, ou seja na sua desligação dos contextos sociais e culturais dos quais se descomprometeu progressivamente, empenhando-se na busca da qualidade pura. Foi separada da ciência por não dizer respeito ao conhecimento já que, como vimos atrás, o juízo estético passou a ser essencialmente não conceptual mas sim subjetivo (Capra, 2007).

As buscas das linguagens artísticas encetadas pelas vanguardas levaram rapidamente, em meados do século vinte, ao formalismo, em nome da autonomia absoluta da arte. O formalismo caracteriza-se pelo cultivo do divórcio entre linguagem e conteúdo, característico do modernismo, no qual a crescente liberdade na linguagem foi acompanhada por um conteúdo progressivamente mais e mais controlado socialmente, até o extremo da auto referenciação que caracteriza a abstração pura (Milani, s.d.).

De facto, decorrido o período das vanguardas e das guerras ocidentais, a arte moderna afastou de si a narrativa e o contexto social do artista cultivando um hermetismo e uma pureza formal, iniciados no abstracionismo, com o minimalismo e o conceptualismo (Capra, 2007). O modernismo na arte referendou os três grandes ideais do pensamento moderno, herança cartesiana, que (segundo Bauman, 1998), são: a ordem, a limpeza e a beleza. A primeira consiste em categorizar e ordenar para dar resposta à regulamentação, à necessidade de decisão e luta contra a ambiguidade, a ambivalência e confusão do mundo. A segunda consiste no processo que teve início com a “higienização da França” e que é necessário para o estabelecimento da ordem, embora haja sempre algo impuro que fica fora de seu lugar e que, por isso, desafia as categorias instituídas, e há preocupações sobre o que não

pode ser ordenado ou com o qual não se sabe o que fazer. Por fim, a beleza é aquilo que está presente na harmonia da forma ordenada e pura, porque um mundo ordenado e limpo é belo. Em si mesmo é inútil, porque decorre da ordem e limpeza, mas é um ideal valorizado pela civilização moderna marcada pela racionalidade do projeto do progresso e é essencial para a sua codificação.

No início do século, os discursos críticos da arte, também eles lugares de debate do próprio conceito da obra de arte, basearam-se na autoridade do crítico que reforça a intenção do artista, em discursos elogiosos do seu génio e distantes da obra em si mesma. A meio do século vinte, com a emergência da crítica formalista cujo arauto foi o americano Clement Greenberg, os discursos centraram-se exclusivamente sobre a qualidade formal do trabalho artístico em si mesmo, embora dando continuidade a um discurso convencional, autoritário e centrado no artista. O papel do crítico formalista foi o de ser um árbitro e um juiz estético. O impacto do formalismo, que dominou os discursos sobre a arte em meados do século vinte foi de tal ordem que a prioridade da visão levou à recusa absoluta da interpretação (Whiteley, 1999).

E note-se que o formalismo como corrente estética a par do abstracionismo e suas derivações minimalistas, rejeita ou ignora na obra de arte tudo, à exceção das relações qualitativas formais entre os seus elementos. Não se pode confundir formalismo com a análise formal que, em conjunto com outros tipos de análise, procede ao escrutínio visual do que literalmente se vê, para que possa ser estudado em relação à sua receção ao seu conteúdo e sentido.

O ensino moderno alicerçado na tecnologia industrial funda-se em três características sendo a primeira o prestígio inquestionável da ciência, a segunda a impossibilidade de narrar da arte, que se substitui pela possibilidade de estruturar a visão, e que o ensino artístico tentou desenvolver numa gramática da forma, tal como a escrita, que organiza o Desenho segundo as teorias psicológicas da *gestalt*, desprezando o conhecimento plasmado nas obras de arte anteriores do legado artístico ocidental (Molina, 1995). Por último este ensino moderno relega a arte para o insondável e o inefável

da verdade interior.

As vanguardas do início do século passado produziram uma fortíssima obsessão pedagógica que repudiou e acabou por pôr fim à academia (Molina, 1995). O modelo do novo ensino artístico moderno tem raiz nas experimentais experiências pedagógicas alemãs no seio da escola *Bauhaus* cujo estabelecimento arranca em 1919 em Weimar. A *Bauhaus* foi mais do que uma escola, foi um movimento cultural dos anos vinte, tendo como pano de fundo um contexto social que se encontrava em profunda mutação, com o industrialismo a alterar os processos de produção e abalando todas as estruturas sociais.

Fundada por Walter Gropius, a *Bauhaus* foi uma autêntica e original experiência pedagógica no campo da arte, design, arquitetura e urbanismo que se projetou muito para além desse período e ainda hoje é um marco importante no ensino artístico ocidental. Segundo Jacinto Rodrigues (1989) as referências das tendências internas da *Bauhaus* balizam-se entre duas das vanguardas culturais europeias da época: o expressionismo e o funcionalismo.

O futurismo afirma-se como a nova sensibilidade da época da técnica e o movimento *De Stijl* e o construtivismo da URSS buscam a pureza das formas, num estilo depurado de toda a ornamentação. Na arquitetura, as duas vias confrontam projetos entre os expressionistas utópicos com Bruno Taut, Mendelshon e Rudolf Steiner, e os racionalistas como Behrens, Le Corbusier e Van Doesburg, numa procura de novas linguagens. De 1919 a 1922, em Weimar a linguagem expressionista hegemoniza todo o processo pedagógico e criativo da escola e a forma de produção é ainda artesanal porque o país tinha à data a indústria desmantelada. As atividades dividem-se em sectores de pintura, escultura, teatro, artesanato e arquitetura. De 1923 a 1925 a estética industrial própria do design começa a desenhar-se, transpondo-se os processos de projeção da arquitetura para o design em larga escala e sob as ideias funcionalistas.

Depois do seu encerramento por questões de ordem política e devido às recções do sector artesanal da cidade, a Bauhaus muda-se em 1925 para Dessau. O edifício foi projetado

por Gropius e tanto professores como alunos participaram no projeto coletivamente aos níveis de racionalização e funcionalidade, decoração, mobiliário e design. As novas instalações e equipamentos permitem a evolução na coerência entre a linguagem formal e as imposições técnicas para a reprodução industrial dos objetos (A. J. Rodrigues, 1989). A pintura e escultura adaptam-se ao espaço arquitetónico criando ambientes sob a ideia dominante da *gesamtkunstwerk*, ou seja a obra de arte unitária e total. Este período não foi alheio a contradições internas e conflitos pedagógicos como veremos.

Ainda em Dessau de 1928 a 1930, mas agora sob direção de Hannes Mayer, é dada a aproximação aos processos industriais e esta escola alemã vira-se para o mundo do trabalho. A escola produz protótipos, vende patentes, trabalha em projetos e construção de edifícios o que lhe permitiu a criação de um fundo económico e alargou o seu auto financiamento e independência do poder público. Por outro lado os alunos radicalizam-se, querem criar módulos industriais que submetam as qualidades estéticas às necessidades económicas dos trabalhadores.

Em 1932 a *Bauhaus* vê-se na contingência de ter de se mudar novamente, desta vez para Berlim, sob a direção de Mies van der Rohe, mas para ser fechada, logo em 1933 pela Gestapo. Nesta fase investigou-se o design de peças desmontáveis e em todos os sectores escolhiam-se materiais, calculando custos e preços finais.

Rodrigues, (1989) que analisou as estratégias e práticas didáticas da *Bauhaus* encontrou como pontos comuns a todos os períodos de funcionamento sob diferentes direções, a) o curso preliminar que fornecia aos alunos uma aprendizagem global das linguagens plásticas e o contato com múltiplos materiais e técnicas e b) forte ligação da teoria com a prática que se consubstanciava na obra de arte total (exposições e obras arquitetónicas ou urbanísticas). Distingue o período inicial fortemente marcado por Johannes Itten, e o período de 1923 a 1933 como um segundo período com uma metodologia própria e diversa.

A pedagogia de Itten defende o pedagogo como alguém que estimula o aluno e não como alguém que corrige o aluno,

com o objetivo de atingir o máximo de criatividade. Parte do pressuposto de que o aluno possui um potencial criativo primitivo e baseia-se numa “fundamentação iniciática da formação artística e humana, aplicando concepções intuitivas para o despertar de um aprender a aprender” (J. Rodrigues, s.d.) p.21).

A pedagogia da segunda fase tem o funcionalismo de Gropius como paradigma, funcionando, segundo Rodrigues (1989), numa metodologia por objetivos que visava a experimentação pragmática em função de necessidades sociais objetivas. A abordagem de Itten era mais artística enquanto a de Gropius era mais ligada ao design e arquitetura e, segundo este autor, esta dualidade pedagógica recobria uma problemática essencial e muito própria daquele momento histórico: a relação contraditória da arte e da técnica, o antagonismo entre processo produtivo industrial e criatividade subjetiva do artista. As tensões provocadas por estas duas propostas deram lugar a tensões e conflitos internos que culminaram na saída de Itten em 1922, na demissão de Gropius em 1928 e na imposição da saída de H. Meyer em 1930.

No curso preliminar, Itten procurava o alargamento da sensibilidade que envolvessem todo o corpo e técnicas de relaxação articulando música, Desenho e pintura. O curso incidia nos efeitos formais e de contraste da cor e da textura e dava muita importância ao estudo da composição através dos clássicos e das harmonias numerológicas.

Moholy-Nagy estruturava o ensino do curso preliminar no sentido de fornecer informações técnicas explorando materiais plásticos no sentido do desenvolvimento de uma nova linguagem estética. Albers que fora antigo aluno aplicou uma metodologia mais racionalista procurou a experimentação rigorosa com base na geometria para o estudo das resistências, ilusões, contrastes e interações das formas e das cores entre si. Schlemmer lecionou Desenho de modelo nu, escultura, pintura mural e teatro, onde se destacou mais. Klee partia da sua própria obra para desenvolver conceitos sobre a natureza, as leis da gravidade, a capilaridade, ou a atração universal, com grande pendor metafísico.

Kandisky partilhava as preocupações metafísicas de Klee

mas procurava as formas fundamentais pelo que virou-se para o Desenho analítico, através do qual se procuravam as linhas estruturantes e a representação dos elementos construtivos e não aparências exteriores do objeto. Abordava o legado artístico desde a idade média ao contemporâneo. O modelo da *Bauhaus* disseminou-se rapidamente com o modernismo e muitos dos artistas pioneiros do modernismo envolveram-se na criação de novas escolas.

Segundo Thierry De Duve (2005) na mudança de paradigma no ensino, do tradicional para o moderno, a anatomia cede o lugar à psicologia como discurso fundamental do novo humanismo artístico. Com isto, muda o objetivo do próprio ensino que deixa de ser o de desenvolver o talento para estabelecer o novo objetivo do desenvolvimento da criatividade. A influência da psicologia vem introduzir esta noção de que os seres humanos possuem capacidades inatas e que o papel da educação é desenvolvê-las, sendo que o ensino na arte deve-se localizar nas faculdades da percepção visual e na imaginação.

Ao novo ensino coloca-se então a questão pedagógica do como fazê-lo, como aconteceu na *Bauhaus* que foi o momento primeiro do ensaio desse novo e emergente ensino. De Duve constata que toda a pedagogia progressiva do século vinte, desde Froebel até Montessori ou Decroly, todos os reformadores e filósofos da educação desde Rudolf Steiner até John Dewey, se basearam na criatividade. Já não em determinadas regras ou convenções, já não em qualquer tradição, mas sim na convicção de que a criatividade é o melhor ponto de partida para a educação artística (De Duve, 2005).

Este novo parâmetro do ensino reveste-se de enorme centralidade no ensino artístico moderno pelo que vale a pena aprofundar o seu alcance e efeitos seguindo a análise de De Duve (2005). O conceito moderno de criatividade é paralelo historicamente às ideias de democracia e de igualdade e, de facto, é concebido pela psicologia como um absoluto potencial do ser humano em si mesmo, diferenciando-se do talento que está ligado a um domínio técnico específico. No ensino, observa de De Duve, há, desde logo, uma consequência fundamental, que dita que o ensino artístico é adequado a todos

sem exclusão: não é só para os talentosos²⁰. Daqui decorre a ideia, também proveniente do programa da *Bauhaus*, de que a iniciação à arte deve proceder qualquer outro estudo, uma ideia que é hoje comumente aceite, marcando forte presença no ensino pré-escolar ocidental e depois acompanhando o tronco comum do ensino e em Portugal até ao preparatório inclusive. A outra consequência lógica da centralidade da criatividade assim concebida no ensino, apontada por De Duve, é a de que a arte pode ser ensinada e não só as suas tecnicidades. Tal é o paradigma da criatividade no ensino artístico moderno, cuja crise se anuncia pelas contradições inerentes a estes conceitos que, de forma muito clara, expõe (De Duve, 2005):

“Many schools yield to the particularly perverse illusion (which, moreover, frequently, backfires) that they produce or fabricate artists, while at the same time considering that their incoming students are artists already, even though only potentially. In fact, all teachers know by experience that talent exists and that creativity is a myth. On this point, the academy saw things a lot more clearly than modernity. The myth is generous, and this is not a negligible quality when it comes to teaching. And as long as the myth functions, why denounce it? The problem is that it doesn't function anymore” (p.22).

Segundo o mesmo autor o modernismo, desde a crise estudantil de 1968, perdeu a sua confiança e afirma que: “Now, it is dramatic to have to teach according to postulates one doesn't believe in anymore” (De Duve, 2005)p.22) Também, na leitura de Molina (1995), o ensino moderno do Desenho está submetido a um descrédito generalizado, que será tanto maior quanto o desfasamento ocorrido entre a arte moderna e a renovação do ensino, isto porque os valores reacionários da academia terão resistido mais tempo. No entanto, diz ainda Molina, a manutenção dos valores mais negativos do ensino tradicional, que é o de ser um modelo formal de representação e não o

20 Embora na Bauhaus as mulheres fossem aceites, elas eram encaminhadas para a tapeçaria e estava-lhes vedado o ensino da arquitetura. A muitos dos finalistas do curso preliminar não era dada hipótese de continuar para uma especialização por não lhes ser reconhecido talento.

conceito sempre em conflito com a forma, deveu-se em muitos casos aos defensores da modernidade. Diz Molina: “Unos y otros han ayudado a mantener el mismo modelo, el menos crítico de la enseñanza artística, e que lo identifica con la idea de la antigua beaux arts”. Em Portugal, caso tenha sucedido como na Espanha, terá sido precisamente isto que aconteceu - não havendo ainda estudos do fenómeno em Portugal nos quais nos possamos apoiar – e que se terá consubstanciado na apressada e superficial assunção de que toda a representação é tradicional e de que toda a representação abstrato-gestual é moderna. Este corte com a história, também ele próprio do modernismo, levou ao descrédito do Desenho no ensino artístico, por um lado fundado na sua relação com a descrição, assumida superficialmente como académica e “antiga”, por outro lado pela sua sobrevalorização dos modelos modernos de êxito ensinados como receitas (Molina, 1995).

Em Portugal, à semelhança do ocidente, o currículo do ensino preparatório é fortemente marcado pelo modelo moderno da criatividade das artes e tendencialmente “cientificista” e legitima a criatividade tomando-a, sempre que possível, como o processo ensinável de resolução de problemas do design. Por outro lado, o ensino moderno da arte cultiva uma aparente grande riqueza de ação em termos de materiais e técnicas que foi esclarecida por De Duve (2005) através do conceito de *médium*: as técnicas ou *métier* do ensino académico (Desenho, pintura, escultura, gravura) foram substituídas por uma relação muito diferente com os materiais. Assim o *médium* é o material com que se trabalha, o qual é visto como possuidor de uma sintaxe própria que tem por referente universal e que são os chamados “elementos estruturais da linguagem plástica” (ponto, linha, plano) de referência a Kandinsky.

Estes elementos estruturais da linguagem plástica foram, por um lado, prescritos pela própria arte (pintura/Desenho) provindo da generalidade das várias correntes do modernismo que se empenharam na redução aos elementos basilares da forma e que, por outro lado, foram ordenados, categorizados e legitimados pela psicologia da forma, ou seja o *gestaltismo*. Os grandes teóricos da arte do modernismo como Herbert Read, Gombrich e Arnheim, têm como pressuposto, segundo

De Duve (2005) a ideia moderna da criatividade e dedicaram-se a compreender a linguagem visual nos seus mais básicos componentes, demonstrando a universalidade das suas “leis” percetivas e psicológicas. Neste ensino, o professor não ensina técnicas, nem pretende desenvolver a habilidade ou o talento do aluno como faria o ensino académico. O professor conduz a criatividade do aluno no jogo compositivo sintático-formal imanente a cada *médium* porque a habilidade, não está no aluno, mas no *médium* em si e desta forma deve o aluno desenvolver a sua criatividade (De Duve, 2005).

Para De Duve (2005) o modernismo opera assim uma mudança estrutural face ao academismo que substitui os três pilares deste ensino a saber: o *métier*, talento e a imitação, pelos do ensino moderno: *médium*, criatividade e invenção. Também a fotografia, como vimos, desvalorizou o exercício da cópia como processo pedagógico virando-se para a invenção, mas diz-nos Molina (1995) que este critério é mais ideológico do que real porque apesar de todos negarem a utilidade da fotografia, nunca como hoje ela se utilizou com tanta profusão. Sendo que na nossa sociedade prolifera o realismo fotográfico na publicidade, no cinema, na televisão, no vídeo e mais recentemente nos jogos digitais.

A este propósito é significativo que a questão que mais recentemente se vem colocando no campo da sociologia e teoria social (Chaplin, 1994; Jay, 1993; Jenk, 1995; Lowe, 1982; Virílio, 1994) é precisamente a que ponto a modernidade tem sido saturada pelo problema da visão e da visualidade quando (Heywood & B.Sandywell, 1999) lembram que não há forma simples de separar a história social da percepção das artes da observação e das tecnologias da cultura visual.

A fotografia, ou o realismo fotográfico, também se assumiu como modelo do Desenho, tornando-se quase impossível que hoje um desenhador enfrente um problema de representação sem recorrer à fotografia como amparo, porque agora, mais do que nunca, a arte renunciou a ser ela quem estabelece as imagens de primeira geração, defende Molina (1995). De facto, “...la fotografia aparece definitivamente como la auténtica creadora del repertório de lo nombrable, solo lo que es fotografiable existe. Su existência, aunque heredera de los

artifícios de la representacion pictórica, va a marcar el cambio más radical que há existido hasta nuestros dias. (Molina, 1995, p.86)

A nossa cultura não põe verdadeiramente em causa o valor da representação, o que faz é transferir a responsabilidade a quem deve fazê-lo, aponta Molina, que conclui que “la fotografia, pese a ser um artificio de la pintura, se convirtió en el paradigma de la verdad social, a herramienta oculta de la escenografia que passava desde entonces a dominar lo terreno de la representacion.” (Molina, 1995, p.87). Após a revolta estudantil de 1968, o slogan “imaginação ao poder” não durou muito e a criatividade também perdeu a sua aura (De Duve, 2005), pelo que, na década de setenta e seguintes, assiste-se à emergência das tecnologias digitais e dá-se início a uma nova configuração da arte, preceitos estes que vêm alterar o estado de coisas na educação artística, na área da inovação.

2. DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Nesta segunda parte vamos nos debruçar sobre o estado de coisas atual, desde a progressiva implosão do modelo moderno e a sua desmultiplicação nos modelos de referência da contemporaneidade. Com base no corpo histórico dos principais desígnios do ensino do Desenho no campo da arte revistos na parte anterior, procede-se agora à caracterização e problematização do estado atual e, ponderando dificuldades, conflitos e desafios, esboçam-se eventuais vias de ultrapassagem das limitações contemporâneas encontradas.

2.1. CRISE DOS PARADIGMAS AUTORITÁRIOS DE ENSINO

Hoje, e segundo de De Duve (2005), o ensino artístico contemporâneo confronta-se com os dois modelos: o modelo tradicional (acadêmico) e o modelo moderno (Bauhaus). De Duve constata que ambos se encontram obsoletos, pelas suas contradições internas e pelo facto de se fundarem em filosofias que são, em ambos os casos, historicamente datadas e atualmente desajustadas às atuais práticas artísticas contemporâneas.

Este desajustamento provém do caso de, no campo da arte, terem surgido a partir de meados do século vinte, novos movimentos que se afastaram do paradigma modernista e veem se desenvolvendo em duas novas direções: por um lado, segue-se a via da valorização extrema da ideia em detrimento de qualquer médium, renunciando-o a favor da apropriação de objetos (conceptualismo, fluxus, pós conceptualismo) e, por outro lado, há uma segunda nova via que, renunciando também ao médium, procede a uma recuperação da figuração, pela apropriação de imagens realistas providas de outras tecnologias gráficas como a fotografia, o vídeo, a televisão o cinema, etc. Ou partindo delas (pop art, nova figuração, hiper-

realismo, transvanguarda).

Também no campo da reflexão sobre a arte se opera uma incontornável mudança de paradigma. O impacto e o domínio do discurso formalista greenberiano foi de tal ordem nos finais de sessenta e inícios de setenta, na sua prioridade absoluta à visão a par da recusa de interpretação de conteúdo, que resultou numa viragem - também ela excessiva - com o estruturalismo que, desta vez, ignora o visual, concedendo toda a atenção à interpretação da obra de arte (Whiteley, 1999, p.103): “The role of the critic as arbiter of taste and aesthetic judge is replaced by the critic as deconstructor and interpreter”.

O estruturalismo entende a obra de arte como algo produzido por uma mente social, e um corpo físico, que escreve com seus materiais para produzir uma série de pequenos signos que têm de ser lidos como hieróglifos ou decifrados como códigos complexos (Whiteley, 1999). O discurso estruturalista dominou o final do século vinte com a sua paixão pela linguagem, tomada como modelo de quase toda atividade humana, incluindo o mundo das imagens. Molina (1999) considera que a sua maior relevância consistiu em acabar com o formalismo, que não levava a lado nenhum, mas aponta que os esforços em “ler” as obras de arte vieram a revelar-se pouco operativos, uma vez que o essencial parecia afinal passar ao lado.

Sendo verdade que a prática do ensino nunca terá seguido de maneira absoluta o paradigma moderno, e antes este terá sido praticado de forma complexa e num compromisso entre tradição e modernidade, podemos concluir com De Duve (2005, p.21) que “the immense majority of art schools and academies around the world (...) seek to find a compromise between traditionalism and modernism” mas que, por outro lado, eles dividem conceptualmente o ensino da arte. Se o modelo académico entrou em profunda crise desde que começou a ser apelidado de academicista e a sua decadência foi aprofundada pelas práticas artísticas modernistas, da mesma forma, embora mais recentemente, o modelo moderno encontra-se profundamente desacreditado pela prática artística contemporânea, o que se vem agravando a par da crescente perda de confiança no próprio modernismo (De Duve, 2005).

Para lá das contradições, já anteriormente referidas, no que toca à ideia mítica da universalidade da criatividade, há que levar em linha de conta as contradições, que na prática do ensino/aprendizagem moderno são mais substanciais, uma vez que geram paradoxos práticos perante os quais tanto os professores como os alunos manifestam dificuldades de gestão e assimilação.

As mais difíceis contradições que a prática deste ensino suscita dizem respeito ao mito do *médium* que substitui a existência histórica do *métier* pelo seu carácter trans-histórico. (De Duve, 2005). Para a academia o *métier* define-se numa prática de especialização da habilidade, nos hábitos artesanais, na habilidade manual, nas regras de composição e nos cânones de beleza, sendo algo que é praticado, transmitido, que se aprende e advém da experiência. Para o ensino moderno o *médium* define-se através de determinados materiais, suportes, ferramentas, gestos, procedimentos técnicos e convenções específicas e pratica-se questionando o próprio *médium*, não se transmite, mas é comunicado, não se aprende mas descobre-se, não é uma tradição mas sim uma linguagem e advém não da experiência mas da experimentação. De Duve define com clareza esta relação prática, própria do *medium*, quando diz que (De Duve, 2005, p.23): “That an artist works in the medium of painting means that he questions painting for what it had to say about itself and hasn’t said yet”.

Deste modo, ensinar pintura, no modelo tradicional é transmitir o seu legado e permitir ao aprendiz o encontro do seu lugar numa cadeia histórica de afiliações enquanto que, no modelo moderno, ensinar pintura é abrir o acesso a uma coisa chamada pintura, supostamente imanente a todas as pinturas de todos os tempos, mas cuja revelação última está por vir (De Duve, 2005).

As consequências dentro da prática deste ensino passam pela desconfiança do domínio técnico porque este impede que se ponha o *médium* em questão, o que gera um conflito de difícil solução, tanto para a prática do aluno, como para a avaliação do professor porque levanta-se sempre a questão do que é que interessa: se descobrir as qualidades que podem ser deduzidas do *médium* ou alguma aprendizagem técnica, e

em que medidas?

Por outro lado, o médium quebra a corrente de afiliação da arte com o seu passado reorganizando-a conforme as suas especificidades percetivas, o que resulta na negação da possibilidade deste ensino conceber que pode existir arte entre médiuns. Por fim, o que se tenta ensinar então, diz De Duve (2005), é o futuro, o que é claramente impossível e paradoxal. Este autor considera, e estamos perfeitamente de acordo, que o mito do médium é o preceito mais desacreditado e desgastado do ensino moderno da arte uma vez que o mito da criatividade é, apesar dos seus efeitos perversos, uma ideia generosa e que por isso terá logrado de eficiência pedagógica e popularidade.

Outra questão que merece reflexão é a que diz respeito à invenção, que tendo substituído a imitação, é aquilo que o ensino moderno persegue e que apresenta enormes dificuldades de avaliação, que na prática, e até hoje, se revelaram impossíveis de ultrapassar. A invenção está intimamente ligada ao mito da criatividade uma vez que o progresso na inventividade indica a libertação da criatividade do estudante. É o sinal de uma atualização do seu potencial artístico.

Segundo de De Duve (2005), que desconstrói esta prática de ensino, o que se passa na realidade é que o professor, apoiando a sua autoridade nas próprias propriedades do médium, convida o estudante a transgredir este último para provar a sua criatividade, cujo sinal será a invenção demonstrada. As consequências de tal prática são várias. O professor depara-se com a tarefa de procurar e quantificar sinais da invenção: a novidade, a descontinuidade, o carácter de acaso, a frescura, mas acontece que estas são qualidades que se procuram num trabalho artístico maduro e que não tem cabimento avaliar no aluno.

Mais, a própria prática pedagógica passa por estimular o aluno, no terreno da sua aprendizagem, mas fora desses limites que são os limites da prática artística ela mesmo, o que gera um paradoxo e leva frequentemente a que o aluno se confronte com a sua incapacidade de fazer frente a tal e proceda a um simulacro “daquilo que o professor quer” sem sequer pretender entender o que é isso, ou, muito menos,

questionar a sua pertinência. Tal é o enfiamento que este processo gera na prática, levando ao exercício de um formalismo esvaziado de qualquer sentido, para quem o faz, para quem o avalia e para a sociedade. Isto advém em parte deste ensino ser muito reticente em discutir os conteúdos ou significações do trabalho dos alunos.

Uma vez que o simpático mito duma criatividade universal continua a exercer o seu fascínio na atualidade, vamos apenas retirar da desmontagem realizada por De Duve (sendo que ele próprio também não pretendia mais do que isso) aqui apresentada, a ideia de que o ensino artístico moderno vem sendo o lugar de muitas e profundas contradições e violentos conflitos internos a que, porventura, outras áreas do ensino moderno têm sido poupadas, graças à sua distinta natureza, que as coloca mais longe do vórtice que o campo da arte configura.

Retenhamos portanto que este modelo de ensino da arte está hoje desgastado, não só pelas suas contradições internas, mas também pela sua progressiva desmontagem teórica e crítica e ainda pela sua correspondente prática artística em declínio. A filosofia que serve de pilar ao ensino artístico moderno é vista hoje como algo datado, a par do modernismo na arte e do formalismo como seu correspondente e emblemático discurso teórico.

As questões que hoje estão na cabeça de qualquer professor no campo da arte são dúvidas. Dúvidas que De Duve (2005) enuncia e fazem muito sentido: a criatividade, existirá de facto, ou é uma ilusão que serve ao ensino artístico e desde que resulte é legítima? E neste caso será que continua a dar frutos? Existe, efetivamente uma “linguagem visual” inerente a cada médium específico ou trata-se de uma estratégia pedagógica que desde que funcione é legítima? Até que ponto?

E no campo da arte ela própria: acreditamos ainda na pureza do médium como Greenberg? Será que a arte moderna deve tudo à invenção ou também deve à repetição? Será que não temos percepção de que apenas comunicamos regras e convenções e que a arte continuamente as subverte?

O melhor aluno não deveria ser aquele que subverte o próprio ensino e a quem devemos então dar o vinte? Não

somos coerentes quando, por um lado, propomos aos alunos serem criativos e, por outro lado, lhes impomos os trabalhos, regulando os parâmetros técnicos, formais ou de tempo dentro dos quais esses trabalhos têm de ser feitos, o que fazemos sob pena de não termos qualquer resultado da parte dos alunos.

De Duve (2005) debruçou-se sobre a realidade do ensino artístico de ponta após aquilo que ele apelidou de implosão do paradigma modernista. Na segunda metade do século vinte assistiu-se à emergência de duas derivações da criatividade: os conceitos de originalidade e de autenticidade. A recusa do *métier* é agora estendida ao médium que também ele se vê progressivamente abandonado e a manutenção da recusa do *métier* levou à redução, ainda maior, do uso de uma só técnica: a da apropriação. Desta forma nega-se não só a imitação mas também a invenção. De Duve interpreta esta nova situação como o indício da necessidade de mudança de paradigma e não como a emergência de um novo. Concede mais importância ao carácter de desencanto, de niilismo, de sentido de término do paradigma moderno que se vive nestas escolas. Aponta que as práticas contemporâneas no ensino da arte se conglomeram numa nova tríade a saber: atitude – prática – desconstrução que, para De Duve não é mais do que uma segunda versão, algo alterada, da moderna (criatividade, médium, invenção) que substituiu a tradicional (talento, *métier*, imitação).

Em termos filosóficos, a passagem para a década de setenta foi um tempo de desconfiança relativamente a tudo o que soasse à antiga psicologia das faculdades e essa desconfiança abateu-se sobre a criatividade que é uma amálgama neorromântica das faculdades kantianas da sensibilidade e imaginação. Segundo De Duve (2005) a ideia de criatividade tinha tudo contra si: por ser universal foi vista como burguesa, por ser transcendental, foi etiquetada como metafísica, por ser natural foi acusada de ser ideológica. Nesses tempos aspirou-se a uma arte progressiva, pelo que a atitude teria de ser crítica. A ideia de uma atitude crítica passou a ser aquilo que define a obra de arte, sem a qual não faria sentido e as referências filosóficas foram as de Adorno, Althusser e Lukács entre outros.

O discurso era então fortemente politizado e a relação da obra com a sociedade passou a revestir-se de uma importância enorme. A obra e reputação de Duchamp mereceram crescente valorização neste contexto, assim como o seu processo de apropriação do *ready-made*. As grandes exposições da nova atitude, no Kunsthalle em Berna e no Moma em Nova Iorque, vieram a fornecer o modelo que foi seguido pelas escolas de arte mais avançadas e rapidamente se disseminou por todo o lado, na maioria das escolas.

O discurso estruturalista que acompanha estas mudanças e que aglomera a linguística, a semiótica, a antropologia, a psicanálise, o marxismo, o feminismo, providenciou a plataforma para a implementação escolar destas práticas artísticas que resultaram na desmaterialização da obra de arte, na queda de qualquer fronteira entre Desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, performance, evento, *happening* ou o que seja, porque a ideia ela própria é que passa a ser a obra de arte e, no extremo, substitui-se à obra, confundindo-se esta com o próprio discurso sobre a arte. Já não há um *médium* mas sim uma prática artística, qualquer que seja.

Esta intelectualização da arte, que se deu como irreversível nos anos oitenta, não é de todo alheia ao seu ensino, uma vez que este tem na palavra escrita o seu mais corrente meio de transmissão e veículo de produção científica e encontrou na superação do *médium* o caminho para a sua implementação no terreno das artes plásticas, sendo significativo que também não foi um fenómeno restrito ao campo da arte, tendo antes irrompido por todo o mundo académico, especialmente nas humanidades (De Duve, 2005).

As mais nomeadas escolas são, na década de oitenta, as que lideram estas práticas como a inglesa Goldsmith, a americana Cal Arts ou a Nova Scotia College of Art and Design e que logo adquiriram fama internacional por lançarem novas gerações de artistas proeminentes no panorama internacional.

Hoje, e segundo De Duve (2005), o discurso de vanguarda dos anos setenta já foi largamente institucionalizado. A invenção moderna encontrava sentido na sua oposição à imitação académica mas com o decorrer do tempo e com a suplantação

do paradigma anterior, surge a dúvida e hoje começa-se a sentir a falta do modelo a seguir e já não a libertação deste e isto é sinal de que a capacidade da nossa cultura de inventar sem olhar para trás está a encontrar os seus limites, sustenta De Duve (2005). De facto, são muitos os movimentos “neos” que se atropelam uns atrás dos outros, assim como a vulgarização do uso da citação e a auto referencialidade, em segundo, terceiro ou quarto graus, tem ganho terreno.

Segundo De Duve (2005), Derrida e Deleuze mostraram que nos conceitos de diferença e de repetição se verifica uma fusão de fronteiras. Estes conceitos fundem-se tal como no caso de outras oposições tradicionais como: presença e ausência, imediato e mediado, original e secundário, que deixaram de ser verdadeiras oposições e reclamam reflexão e desconstrução.

A desconstrução é a ultima bandeira do ensino e da prática artística moderna, ou pós moderna que a partir dos anos oitenta se veio implementando. Se na prática artística a desconstrução faz hoje sentido, o mesmo não se pode dizer no campo do ensino. O paradoxo dum ensino baseado na desconstrução, é o de só ser possível desconstruir o construído e o estudante, por definição, está na posição daquele que constrói, o seu saber, a sua cultura e a sua identidade... A crise no ensino artístico ocidental está em aberto desde finais do século vinte, ainda não se antevendo ainda luz no fundo do túnel. Resta-nos a continuada reflexão e investigação sobre as atuais práticas locais, procurando aí, caminhos possíveis e desejáveis para melhorar o papel importantíssimo da educação na sociedade contemporânea.

À ação intelectualizante da arte proveniente das próprias escolas de arte junta-se a atual crítica de arte, de base estruturalista, que lê as obras de arte como textos para desconstruir o seu significado, e nesse intelectualismo tende a ignorar a experiência qualitativa e particular da obra de arte. No meio de tais interpretações intelectualistas perde-se de vista a própria obra de arte e de um olhar crítico (Whiteley, 1999). O intelectualismo é uma espécie de anti visualidade a que os próprios artistas respondem com a crescente produção de obras de arte desvalorizadoras de quaisquer valores

visuais, chegando ao ponto do *deskilling* ou seja da recusa da demonstração de qualquer habilidade artesanal ou estética, a favor do desaparecimento quase total da obra a favor da ideia ela própria.

Para muitos críticos contemporâneos a obra de arte reduz-se a uma ilustração do texto, a mero prefácio para as suas reflexões, onde, aí sim, se apresentam as verdadeiras e substanciais ideias. Críticos a esta tendência recente, como Whiteley (1999, p.116), alertam que: “There is, then, a tendency in “new” criticism, whatever its undoubted benefits, to denigrate the visual and downgrade visual scrutiny. (...) my argument is not one of opposing the artwork being interpreted as text, but that this should be done by engaging with the visual particularities of the artwork. Not to do this reduces the artwork to mere text - it de-differentiates practises and is tantamount to the colonisation of the visual by the literary.”

Esta posição crítica já vem de trás. Em 1964, Susan Sontag (Sontag, 1982 ,p. 98) avisava que “the effusion of interpretations of art today poisons our sensibilities” e que “what is important now is to recover our senses. We must learn to see more, to hear more, to feel more.”

Anni Albers, citada por Whiteley (1999 pp.118-119), refere em 1939 que camada a camada, a vida civilizada, parece tapar a nossa imediatez do olhar, e que muitas vezes procuramos o sentido que subjaz às coisas, quando o sentido é a coisa ela própria, concluindo que: “intellectual interpretation may hinder our intuitive insight.” Albers atribui um papel importante à educação, defendendo que esta deve desfazer os estragos e trazer-nos de volta a simplicidade receptiva da visualidade da obra de arte e argumenta que é obvio que uma abordagem meramente intelectual da arte é insuficiente e de que teremos de voltar a desenvolver essa sensibilidade que nos leva à imediata percepção, porque só aí poderemos reaver a faculdade de experimentar diretamente a obra de arte. Que outros desenvolvimentos o campo artístico tem desenhado e que novos enquadramentos as escolas mais progressivas têm ensaiado?

Voltemos às correntes artísticas contemporâneas ou pós-modernas, uma vez que um novo paradigma se vem

desenhando desde meados do século vinte. Na produção artística pós-moderna os artistas apropriam-se dos recursos culturais historicamente construídos, empregando-os intertextualmente. Efland, Freedman e Stuhr enunciam as características principais da arte pós moderna a saber (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003): a) a arte é uma produção cultural e não só do âmbito artístico sendo de progressiva importância os aspetos sociais e culturais; b) as ideias modernas de evolução e progresso cedem lugar à ideia de um fluxo temporal e espacial que lida com a pluralidade de progressões e desvios; c) um lugar central é dado à alteridade e inter-relações entre culturas; d) há uma pluralidade de linguagens e sentidos artísticos simultâneos; e) as obras oferecem múltiplas leituras, duplas significações, recorre-se a meios até agora próprios da literatura como a contradição, a ironia, a metáfora e a ambiguidade. A estas características pode-se acrescentar uma outra, apontada por Gablic que é a inter-relação entre o trabalho artístico, o público e o contexto (Gablic, 1985).

A própria arte contemporânea coloca assim questões diretas ao ensino artístico que se vê obrigado a discutir que artes foram ou não legitimadas historicamente, e porquê? A desconstrução dos significados que se ocultam por detrás das práticas culturais, sociais, políticas e éticas até há pouco tempo aceites são sistematicamente analisadas e desconstruídas pela prática artística com vista à denuncia das suas ideologias ocultas.

No campo da teoria Lyotard lança a suspeição sobre o projeto moderno quando critica os seus discursos metanarrativos que têm em vista a realização do projeto universal moderno que visa um melhor futuro. Lyotard fá-lo através da denúncia de que uns enunciados são eleitos e outros não, desvelando o jogo entre poder e saber e a constatação final da impossibilidade da universalidade de tais discursos (J. F. Lyotard, 1993).

A cultura passa a ter um lugar central o que se deve, segundo Stuart Hall, citado por Capra (2007) às questões substantivas e epistemológicas. As primeiras dizem respeito aos aspetos de importância empírica que constituem essa cultura, como conjuntos de atitudes, valores e códigos usados

por um grupo social na sua representação do mundo. As segundas, epistemológicas, dizem respeito à forma como essa cultura é usada, na explicação e no modelo teórico do mundo, para transformar a nossa compreensão das coisas. Assim reveste-se de grande importância o que não compõe uma cultura, o que é descartado, esquecido, ou proibido – o que é imprescindível para o conhecimento das culturas e de como as suas práticas geram significados.

A atual revisão das noções de território, identidade e cultura alteraram substancialmente a forma de vivenciar o mundo. Há troca, substituição, contato e contaminação com todo o tipo de intensidades e decorrências que tais jogos permitem (Capra, 2007). O pensamento pós moderno problematiza certezas e princípios da educação, não havendo já espaço para as metanarrativas definidoras do que é ou não verdadeiro no sistema escolar. Isto significa que tudo o que pensamos sobre as nossas ações e intenções tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisto e criticado, o que em si mesmo é o grande desafio da educação hoje (Capra, 2007). De facto, considera-se que os próprios modos de produção de significados são significantes e não só representam o mundo, mas produzem-no. A escola produz e difunde representações da realidade e como tal vê, hoje, o seu papel questionado (Capra, 2007).

Os educadores interpretam e reformulam os conhecimentos e expõem-nos aos estudantes que por sua vez os reinterpretam. Não há conhecimentos corretos, bons, verdadeiros, em vez disso eles constroem-se e aquilo que se transmite são representações de conhecimentos. Os significados são criados e recriados. Estes movimentos de conformação de ideias comprometem, segundo Capra, os professores a uma constante revisão da sua atividade exigindo investigação e reflexão. O professor é visto, não como mero transmissor, mas sim como gestor de um processo pedagógico experimental que visa articular a existência individual e social dentro do jogo pedagógico. (Capra, 2007).

Segundo Lyotard, formamos combinações de linguagem instáveis e nem sempre comunicáveis que são jogos de comunicação entre sujeitos nos quais a fala é uma jogada

que, por sua vez, faz com que os atos de linguagem revelem a face agonística de jogo, de combate, no vínculo social. Estes jogos têm características que contribuem para compreender a sua ocorrência nas relações sociais: as regras dos jogos são determinadas por um acordo explícito ou implícito entre os jogadores. Não há jogo se não existirem regras, e qualquer modificação no código ou numa jogada que não corresponda às regras muda o jogo. Qualquer enunciado é uma jogada (J.-F. Lyotard, 1986)

A maior consequência no jogo pedagógico é que deixa de ser a teoria que explica ou se comprova na prática pedagógica mas, pelo contrário, é a prática pedagógica que gera teorizações através da pesquisa-ação necessariamente crítica e criativa. (Capra, 2007). Estas capacidades sugerem que o professor seja capaz de superar “a relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares” (Nóvoa, 1991 p. 67).

O ideário moderno, como vimos atrás, outorgou à criatividade e à expressão um alto valor que hoje é visto como parte de uma metanarrativa modernista e o ensino desenvolve-se no sentido de explorar as especificidades das linguagens, a interpretação das imagens, considerando seus contextos cultural, espacial e temporal num contexto simultaneamente local e multicultural (Capra, 2007).

2.2. PEDAGOGIAS DO VER NO DESENHO

Tal como no campo da arte, no campo do ensino as questões da representação gráfica mantiveram-se sempre em estreita ligação com as questões da técnica, confundindo-se com estas: o *métier* é o que se ensina. O que aliás, ainda hoje pode ser constatado em qualquer vulgar manual de Desenho ou pintura. No campo do ensino o Desenho o *métier* é tido como tecnologia artística pelo que tudo roda à volta das técnicas, dos instrumentos, dos materiais, seu uso e seus efeitos. Neste cenário eminentemente prático as questões da representação são, também no ensino, tratadas e encaradas como esquemas gráficos, passíveis de serem usados para resolver as mais diversas incoerências ou ambiguidades percetivas. Desde

o Renascimento, que tem cabido ao mestre, ou professor, basear-se na sua própria prática para transmitir os saberes de forma operativa, à medida que são solicitados pela *praxis* dos aprendizes, (Ames-Lewis, 2000). Como resultado disso, o que este ensino ensina são esquemas gráficos de alto controle social, que apresenta como modelos a serem copiados numa interpretação gráfica impessoal daquilo que se vê.

Por seu lado o ensino moderno do Desenho deixou de lado as questões da referencialidade do Desenho e investiu exclusivamente no valor expressivo da marca individual em autorreferência, por oposição histórica ao ensino académico anterior criando na atualidade paradoxos de difícil superação na prática e na teoria do ensino artístico como vimos.

Os atuais impasses teóricos no campo do ensino do Desenho resultantes de tais inconciliáveis modelos de ensino do Desenho levam a que os professores tenham dificuldades em partilhar experiências entre si, uma vez que não há investigação e reflexão teórica que não se confronte com o modelo académico que tende a ser exclusivamente referencial e expressivamente condicionado ou o incompatível modelo moderno que tende a ser exclusivamente expressivo e condicionado na sua referencialidade. Com tão opostos referentes de ensino torna-se quase impossível a discussão teórica sobre o ensino do Desenho.

A ultrapassagem deste impasse passa pela identificação dos modelos subjacentes às várias práticas atuais de ensino-aprendizagem e a construção de um entendimento do Desenho fora destes espartilhos. Este corpo teórico, ainda incipiente, e para qual este trabalho pretende contribuir, é que pode vir a permitir aos docentes situarem-se, tanto em termos de um enquadramento da sua própria experiência de Desenho, como de um enquadramento da prática pedagógica: da sua e da dos outros. O que se verifica hoje é cada um ver-se limitado a falar apenas da sua experiência pessoal.²¹

Neste sentido, relembremos as palavras de Gombrich (2002) que nos lembram o quanto o paradigma académico ainda hoje subsiste no ensino artístico, sob uma visão do

21 Veja-se a este propósito Pacheco (2001).

mundo que há muito não corresponde às relativistas visões filosóficas atuais:

Art teaching, (...) like that of most painter's manuals, still proceeds on the basis of what may be called a (common-sense version) of traditional Western philosophy. The world consists of substances which have sensory qualities of varying permanence. (...) The artist's business is simply to analyse appearances down into these qualities and to match those he can in his medium (p.259).

Uma das dificuldades que a investigação do Desenho sempre encontrou, é a sua interdisciplinaridade, uma vez que, o Desenho, tal como a escrita, está presente em todas as atividades humanas que, de uma forma ou de outra, a usam como forma de visualizar, pensar, comunicar ou simplesmente arquivar informação visual ou visualizável. O Desenho não é em si mesmo arte. A investigação do fenómeno transdisciplinar Desenho surge assim, no âmbito de vários campos científicos, donde ressalta a Estética, a História da Arte, a Psicologia, a Neurologia, a Computação e as Ciências da Educação, levando à dispersão dos contributos para a elucidação do fenómeno. Mas, destes campos científicos, aquele que se apresenta, hoje, como o mais adequado para uma integradora reflexão sobre o fenómeno, que o considere em toda a sua interdisciplinaridade, é o das Ciências da Educação graças à ao seu carácter multidisciplinar, que oferece uma ampla plataforma de discussão das questões que se colocam ao Desenho e à sua transmissão. Com efeito as Ciências da Educação caracterizam-se por ser (Correia, 1998):

“(...) um espaço de convergência de uma pluralidade de matrizes disciplinares e, portanto, um espaço potencialmente propenso à interdisciplinaridade, a reflexão educativa cientificamente instrumentada raras vezes conseguiu afirmar esta potencialidade tendo-se constituído antes como um espaço reflexivo estruturado no exercício do conflito disciplinar e de conflitualidade entre escolas científicas integradas numa mesma matriz disciplinar” (p.19).

No entanto, verifica-se que as abordagens do Desenho no âmbito das Ciências da Educação são, também elas, marcadas por uma grande dispersão, que, por sua vez, resulta em ambiguidades no seu discurso o que torna, desde logo difícil a definição e a distinção entre os diversos conceitos subjetivos do fenómeno Desenho que proliferam, tais como a expressão, a sensibilidade estética, a criatividade, a arte, a comunicação sensível, etc, o que em nada facilita o desenvolvimento das potencialidades da investigação sobre o Desenho no seio das Ciências da Educação.

Assim, não é surpresa constatar que esta área é frequentemente negligenciada nas preocupações de muitos dos teóricos do ensino. Uma revisão dos discursos inovadores relativos a esta área é providenciada por Trindade (2003) que, referindo-se em particular ao movimento da “Escola Nova”, caracteriza os discursos sobre o Desenho como uma “reflexão incipiente e praticamente ausente” (Trindade, 2003, p. 418). Com efeito, alguns autores há (Decroly, 1965; Dewey, 2002; Montessori, 1958) que propõem uma subordinação instrumental da área das Artes, Expressões e Movimento às outras áreas curriculares e há aqueles que preconizam até o uso do Desenho no ensino como processo precursor da escrita, principalmente Montessori e Decroly, e outros (Bartolomeis, 1984; Dottrens, 1974; Freinet, 1977).

Dos autores deste movimento apenas dois, Dottrens (1974) e Cousinet (1945) conferem autonomia curricular a esta área. Cousinet refere-se à atividade do Desenho como atividade de criação distinta das outras atividades de conhecimento, mas ao fazê-lo, não a reconhece como atividade do conhecimento e retira-lhe o estatuto de tecnologia gráfica de interação com o meio ambiente a par da escrita. Dottrens, por sua vez, localiza-a como sendo uma atividade de finalidade estética, o que embora remetendo o Desenho para um campo cujo conceito é algo vago, visa, em termos educacionais, o desenvolvimento das capacidades de observação, de imaginação, de expressão, de domínio de si, de disciplina, de espírito de grupo, de educação do gosto e de respeito pelo património e arte, numa visão mais abrangente e adequada da área em questão.

Considerando os ulteriores desenvolvimentos na área das reflexões no campo da inovação em educação, constata-se que esta área continua a ter problemas teóricos e conceptuais que se mantêm em aberto atualmente, tais como, a desvalorização das reflexões produzidas a partir dos próprios domínios, ou o facto dessa reflexão ser ainda algo incipiente, porque marcada por generalidades e lugares comuns (Trindade, 2003). Sem que isto signifique que não haja, na prática deste ensino, projetos interessantes que sigam no sentido oposto²², mas muito está ainda por fazer.

À desvalorização referida por Trindade (2003) e à dispersão teórica de que tem sido alvo o Desenho, não é alheio o estatuto curricular impreciso que o Desenho vem tendo na estruturação do ensino em Portugal. Com efeito, a organização curricular associa campos muito díspares sob uma vaga classificação de “áreas artísticas” que agregam as “Artes, Expressões e Movimento”. É pertinente questionar o que é que a área do Desporto, da Arte Dramática, e da Música têm em comum com as Artes Visuais. Esta aglomeração curricular de tão diversificadas áreas, que atualmente serve de estruturação curricular do 1º ciclo do Ensino Português, só encontra razão por oposição ao conjunto das outras áreas que, ao contrário destas, provenientes dos vastos campos da Arte e do Desporto, são suportadas por disciplinas científicas bem definidas e consolidadas. Parece ser portanto esta oposição entre arte e ciência que marca o estatuto das diversas áreas curriculares e, como vimos atrás, é sintomático na posição de Cousinet (1945) quando recusa, talvez algo inadvertidamente, o estatuto de atividade do conhecimento às áreas relacionadas com as Artes.

Ora, nem a produção científica se constitui como o único contributo para o conhecimento, nem os seus métodos e processos são os únicos meios de que o ser humano dispõe para aferir, processar, produzir e comunicar conhecimento. Esta ideia de uma arte e ciência de costas voltadas entre si que domina o senso comum, não corresponde às intrincadas

22 Como por exemplo “O espaço pedagógico 1 e 2” realizados pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores e promovidos pelo Ministério da Educação e das Universidades (A. Carneiro, Leite, & Malpique, 1983; Leite, Carneiro, & Malpique, 1983).

relações que ao longo do tempo se estabeleceram entre os dois campos. No século vinte, o debate sobre esta questão iniciou-se no final dos anos cinquenta com a obra “The two cultures” (Snow, 1998) que hoje continua muito pertinente. Com efeito, recentemente vários autores (Jones & Gallison, 1998) chamaram a atenção para o facto de a arte, a ciência e os respetivos conceitos hermenêuticos adotados, serem histórica e culturalmente construídos, e notam que:

“There is a history to the perception of difference between science and art, and a parallel history to the attempt to unify the two. Although (art) is the older term, its emergence as a humanist enterprise in the Renaissance is coeval with the birth of talk about (scientific method). From this point on, each defined and legitimated itself in relation to its shadow term, and the continuing strength of the dyad is reflected in the very structure of a late-twentieth-century undergraduate education featuring (arts and sciences)” (p. 2).

Daqui ressalta a constante necessidade de cada um destes polos do conhecimento se redefinirem em relação a si próprios e um com o outro. A arte é um vasto campo do conhecimento e tal como o, não menos vasto campo da ciência, divide-se em múltiplas e distintas áreas. É tarefa das Ciências da Educação refletir, não só sobre o lugar e a relação de cada uma destas grandes áreas do conhecimento, mas também das suas especialidades, num quadro estruturante do conhecimento, até porque essas matérias são de enorme importância no campo curricular do ensino e na própria pedagogia.

Com esta incursão sobre o Desenho, pretende-se contribuir não só para a prática do seu ensino, mas também, num segundo plano, para o debate sobre a importância do Desenho, não como mera atividade livre de expressão subjetiva, mas como uma “tecnologia mental” de intensificação e aprofundamento da interação sensorial natural humana com o seu meio ambiente físico, a par da escrita²³

23 Escrita que, neste quadro e por complementaridade, ocupará o lugar de “tecnologia mental” de intensificação e aprofundamento da interação codificada e

Tendo feito a revisão da historiografia do ensino do Desenho vamos rever os casos específicos das didáticas do ensino do Desenho de Kimon Nicolaides (1961), de Betty Edwards (1994), de Natham Goldstein (1984, 1987) e de Alberto Carneiro (1995, 2001). Não é por acaso que todos eles vêm enfatizando a relação entre a visão e o Desenho, eles têm muito em comum uma vez que se distinguem por práticas pedagógicas experimentais no campo do ensino do Desenho que se baseiam no funcionamento perceptivo e sensorial do ser humano.

Todos eles propõem uma via alternativa aos históricos paradigmas autoritários de ensino do Desenho e todos eles configuram uma nova via para o ensino contemporâneo do Desenho que o toma, não como meio referencial codificado por cânones, não como o campo do exercício exclusivamente criativo e expressivo autorreferencial, mas sim como um instrumento de registo de informação visual simultânea e inseparável daquilo a que se refere o Desenho e da forma como se refere. Uma vez que todos eles apontam para a percepção como a chave do fenómeno Desenho propomos chamar a este incipiente caminho alternativo para o ensino contemporâneo do Desenho de “ensino perceptivo do Desenho”.

Defendem estes autores que a aprendizagem do Desenho, não é uma aprendizagem do Desenho em si mesmo, mas sim uma aprendizagem da visualidade. Uma vez que todos estes autores afirmam que para desenhar é necessário saber ver, vamos, com base na leitura das suas obras escritas, esclarecer os paradigmas do Desenho que estão na base das suas diferentes didáticas do Desenho.

2.2.1. KIMON NICOLAIDES – OS ANOS 20 E 30

“The impulse to draw is as natural as the impulse to talk” assim começa a obra escrita e publicada postumamente em 1941 “The Natural Way to Draw” do professor americano do Art Students’ League Kimon Nicolaides (1961) e que foi considerada nos anos trinta e quarenta do século passado

aprendida humana com o seu meio ambiente abstrato, ou seja toda a realidade de segunda ou terceira ordem.

como um sistema de ensino do Desenho único no gênero.

Este pedagogo rejeita o artifício, a técnica, a estética e a concepção para se concentrar na naturalidade da maneira de fazer tal aprendizagem, defendendo que: “it has only to do with the act of correct observation and by that i mean a physical contact with all sorts of objects through all the senses” (Nicolaides, 1961), p. xiii).

É um ensino que se concentra no ver e no fazer de uma forma muito sensorial e concede, naturalmente, mas não exclusivamente, à visão um papel preponderante: “learning to draw is really a matter of learning to see- to see correctly- and that means a good deal more than merely looking with the eye” (K. Nicolaides, 1961, p.5). A sua visão sinestésica dos vários sentidos e a convicção de que os olhos são mero equipamento do cérebro, o que mais tarde veio de facto a comprovar-se nas atuais teorias e indícios funcionais do cérebro, encontra-se na sua afirmação de que “Actually, we see through the eyes rather than with them” e ainda que “it is necessary to test everything you see with what you can discover through the other senses (...) and their accumulated experience. (1961, p.6)

Tal como Miguel Ângelo, Nicolaides aconselha seus alunos a confiar mais na sensação do que no pensamento (K. Nicolaides 1961, p.17). Fala sobre um Desenho automático conduzido pelo instinto e em última medida pela percepção numa total confiança na experiência sensorial.

A sua proposta pedagógica consiste basicamente em três grandes linhas estruturantes para a aprendizagem do Desenho quer são, o desenho de contorno vagaroso e meticuloso, o desenho gestual rápido e livre e o desenho tonal e vigoroso das massas.

A visão que faz do mundo é ainda do ser humano separado da entidade superior natureza, mas coloca o ser humano na posição humilde de entender a natureza profundamente através da sua sensorialidade, isto é da sua corporalidade, ou seja a sua animalidade, ou condição natural.

O seu método de ensino está claramente na linha do movimento de renovação do ensino, já aqui referido, “Escola Nova” que foi especialmente forte na Europa, na América e no

Brasil, na primeira metade do século XX, também chamado de. “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva.” O grande mentor do movimento nos EUA foi o filósofo e pedagogo John Dewey, e os expoentes europeus foram o psicólogo Edouard Claparède e o educador Adolphe Ferrière entre muitos outros. Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e transformarem-se em pequenas comunidades. O suíço Claparède defendia a ideia da escola “sob medida”, mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas num mesmo molde. Ferrière e outros pedagogos, como o belga Decroly insistiam que o interesse e as atividades dos alunos exerciam um grande papel na construção de uma “escola ativa” e deram início a um ensino centrado no aluno.

Contemporâneo deste movimento Nicolaidès desenvolve um ensino do Desenho claramente centrado no aluno reservando ao professor o papel de condutor ou orientador de uma caminhada pessoal, ou um facilitador de descobertas: “the job of the teacher, as i see it, is to teach students, not only to draw, but how to learn to draw. They must acquire some real method of finding out facts for themselves lest they be limited for the resto of their lives facts the instructor relates” e mais adiante, “ What the teacher can do is to point out the road that leads to accomplishment and try to persuade his students to take the road” (K. Nicolaidès, 1961, p.xv).

O método de ensino proposto por Nicolaidès é radical na sua total recusa de qualquer interferência do intelecto na transposição da informação visual para os grafismos do desenho. Apesar do que as ideias pedagógicas de Nicolaidès tiveram um grande impacto e ainda hoje a sua obra é reeditado nos EUA. Nicolaidès defende uma transposição direta dos sentidos, exclusivamente intuitiva e apreensiva do todo.

Defensor da possibilidade de uma “visão pura” opõe ao esquema preconcebido o poder dos sentidos no contato directo com o mundo: “Think of the figure, not as if painted by Titian or Renoir but as actual flesh and bones” e mais adiante: “The only way around the limits of our preconceived notions is the physical action of the five senses. You must get a direct

contact with the model” (K. Nicolaidis, 1961, p.51). Nicolaidis repudia qualquer tecnicismo e reduz a técnica do Desenho a algo diretamente dependente da sensibilidade do sujeito e do saber ver: “All you need in the way of technique for drawing is bound up in the technique of seeing – that is, of understanding, which after all is mainly dependent on feeling” (1961, p.99).

Nicolaidis é um dos primeiros a conceber no Desenho duas dimensões distintas, a que chama dois impulsos na produção do Desenho, o objetivo e o subjetivo: “Two kinds of impulses go into the production of a work of art, the subjective and the objective. The subjective impulses spring from within your own consciousness, while the objective impulses come from the thing outside yourself which you observe and draw” (K. Nicolaidis, 1961, p. 121).

2.2.2. BETTY EDWARDS - OS ANOS 70

A obra, inicialmente publicada em 1979, da professora e investigadora americana Betty Edwards, “Drawing on The Right Side of the Brain”, leva mais adiante um método que exemplifica com clareza os graus de consciência que os atos de desenhar implicam, bem como a contradição fundamental entre esquema e percepção (Molina, 2002a). Edwards transforma desenhadores esquemáticos e conscientes, que produzem desenhos rígidos, limitados nos dados e na compreensão formal, em desenhadores hábeis que produzem de uma forma inconsciente Desenhos de profusa informação e detalhes.

O que Edwards defende é claro quando afirma que a dificuldade não está no ato de desenhar em si mesmo mas sim na maneira de ver:

“En realidad, dibujar no es muy difícil. El problema está en ver o, más concretamente, en pasar a ver de un modo particular” e mais adiante especifica que o problema é de natureza mental: “El mágico misterio de la habilidad para el dibujo parece consistir, al menos en parte, en; la capacidad de cambiar el estado del cerebro a un modo diferente de ver/percibir. En cuanto uno ve del modo en que ven los artistas experimentados, ya es capaz de dibujar” (Edwards, 1994, p.20).

As razões apontadas por Edwards vão mais longe do que as explicações que dá sobre a lateralização das funções cerebrais, quando afirma que “ (...) usted ya sabe dibujar, pero los viejos hábitos de visión interfieren con esa capacidad, bloqueándola” (Edwards, 1994, p. 11). Edwards defende que os exercícios que propõe servem para efetuar uma mudança mental que leva a uma modalidade de consciência ligeiramente alterada, que permite ver de forma diferente. Aponta os hábitos de visão como um obstáculo, o que vai de encontro a recentes investigações da visão e do processamento do Desenho que mostram que a forma como um artista vê durante a execução de um Desenho não é a mesma com que vemos normalmente. A segunda afirmação aqui citada da autora, de que, quando se desenha o estado de consciência se altera, pode ser suportada por esses mesmos novos dados e pelo próprio facto da existência de muitos mecanismos em ação que são efetivamente inconscientes e automáticos, como revimos atrás).

Segundo Molina (2002), o método de Edwards propõe uma série de experiências para a anulação de esquemas racionais, nomeadamente a produção de esquemas como o prolongamento temporal da execução ou a alteração do método de compreensão da estrutura, projetando a atenção sobre as distâncias e não sobre a estrutura interna do esquema de compreensão da forma, que é em grande parte a estratégia tradicional do modelo académico de ensino do Desenho.

Esta interpretação do método de Edwards é interessante ao colocar a ênfase na alternativa de um Desenho ligado à visão ou de um Desenho ligado ao esquema gráfico (ou à *schemata* ou a qualquer outro sistema de representação), mas não nos podemos, também esquecer que estes são dois polos opostos que, por isso mesmo, são em si próprios artificiais. O próprio Molina afirma que “vivimos y dibujamos en esa contradicción ” (Molina, 2002, p.31). Portanto, é talvez excessivamente simplificador ver nas afirmações de Edwards um combate a todo e qualquer resquício de racionalidade. Note-se ainda que Edwards se refere a um estado alterado de consciência e não a um estado de inconsciência. O que

Edwards insiste recorrentemente é que “ (...) los ejercicios están pensados para abrir el acceso a habilidades que usted ya tiene, pero que están esperando ser liberadas” (Edwards, 1994, p.7).

Edwards (1994) refere-se à “linguagem não verbal da arte” a propósito da assinatura, e ao fazê-lo vai ao cerne da questão daquilo que o Desenho partilha e não partilha com a escrita como processo gráfico, uma vez que o significado deste não reside na gramática e, desta forma, se clarifica que se tratam de meios muito diversos, concluindo-se que só aparentemente o Desenho tem algo em comum com a escrita.

Outro aspeto desconcertante referido por Edwards é a grande apetência que as crianças revelam para desenhar, que deixa de verificar-se com o crescimento e a idade adulta. As crianças estão a aprender a desenhar e estão a descobrir o que as rodeia e principalmente a adaptar-se ao meio. Sobre este assunto diz Edwards (1994):

“Repasar el arte de nuestra infancia es importante por varias razones: para recordar, como adultos, el desarrollo de nuestro sistema de símbolos artísticos; para volver a experimentar la creciente complejidad de nuestros dibujos al acercarnos a la adolescencia; para observar la discrepancia entre nuestras percepciones y nuestra habilidad; para contemplar nuestros dibujos infantiles con un ojo menos crítico que en la época en que se hicieron, y finalmente, para desembarazarnos de nuestro sistema infantil de símbolos y pasar a un nivel adulto de expresión visual, utilizando el sistema cerebral adecuado para la tarea de dibujar (p.66).

Como pedagoga, (B. Edwards, 1994) encoraja nos seus alunos a aceitação dos desenhos infantis, o que provoca no aprendiz uma reconciliação com o seu desenho passado, agora sentido como “normal.” Isto não corresponde a fazer uma tábua rasa do Desenho infantil para começar de novo, como pode parecer ser. Pelo contrário, trata-se de promover a aceitação do que já se aprendeu até ao momento e, isso sim, aceitar dar continuidade a esse processo interrompido. Ao mesmo tempo, Edwards refere-se a dois distintos modos de

desenhar que são a distinção clara entre um “sistema infantil de símbolos” e um “nível adulto de expressão visual.” Portanto o que esta autora promove é um funcionamento dentro de um paradigma de Desenho diferente, um paradigma que, deve deixar de ser o infantil, para ser o adulto. E mais: um sistema que deve deixar de ser o simbólico (descritivo) para ser o analógico. Um sistema que deve deixar de ser o vernáculo para ser o Desenho de observação sofisticado.

Neste contexto podemos compreender melhor a que se refere Edwards quando diz que “El mágico misterio de la habilidad para el dibujo parece consistir, al menos en parte, en; la capacidad de cambiar el estado del cerebro a un modo diferente de ver/percibir. En cuanto uno ve del modo en que ven los artistas experimentados, ya es capaz de dibujar” (Edwards, 1994, p.6).

O interesse e a novidade da didática de Edwards reside em que, pela primeira vez, o ensino do Desenho se vai basear diretamente no funcionamento cerebral individual, abrindo caminho à investigação do ensino do Desenho com base na percepção, como é o presente caso. Com efeito é seu grande mérito, o de apontar com clareza o funcionamento perceptivo como o campo a ser considerado e explorado para a condução de um ensino contemporâneo do Desenho que ultrapasse o recurso aos cânones e esquemas gráficos.

2.2.3. NATHAN GOLDSTEIN – OS ANOS 80

Quando Goldstein afirma que “responsive drawing is the ability to experience deeply the things we see or envision and to set down their essential characteristics and meanings in some direct way” (Goldstein, 1984, p.1), está a incluir no conceito de Desenho a experiência sensorial da visão, considerando-a como algo que é prévio e indispensável ao desenho. Já no prefácio da terceira edição, este autor, especifica que: “In responsive drawing, comprehending a subject’s actualities precedes and affects the nature of our responses” (Goldstein, 1984, p. xii). Assim, este autor defende que o desenho é sempre afetado de forma profunda, na sua natureza, pelo nosso precedente entendimento do modelo. Refere-se ao

Desenho como a habilidade de responder de forma sensível e concisa às qualidades do modelo que consideramos atrativas e importantes.

Para esclarecer quais são as qualidades do modelo, voltemos à primeira citação que fizemos, onde há uma segunda assunção que diz respeito a uma segunda parte do Desenho que é, agora sim, a mais óbvia “o registo das características e significados essenciais do modelo”. É interessante verificar que Goldstein não refere isoladamente o registo das características do modelo, mas refere também o Desenho como registo dos significados essenciais do modelo, como se estas fossem dimensões dependentes uma da outra.

Parece-nos que isto levanta novas questões. Será que podemos separar as características do modelo dos significados do modelo? Se sim, qual deles se manifesta primeiro? Qual deles é mais determinante das estratégias que se seguem? Se não, temos então um paradoxo, porque enquanto as características do modelo são informação facilmente partilhada por todos, porque são inerentes ao objeto, os significados do modelo não, uma vez que dependem do sujeito e não do objeto. Até que ponto nos podemos referir aos significados do modelo? Goldstein (1984) resolve a questão, reduzindo os significados àqueles que são essenciais. Mas com isto quererá referir-se àqueles que são eventualmente consensuais no seio de uma determinada cultura? Ou quererá referir-se à subjetividade do Desenho, à projeção da nossa realidade interior no Desenho? Não é muito claro, e a questão fica em aberto, embora esta última hipótese seja a mais provável porque, de seguida, refere-se precisamente a esta qualidade do Desenho quando, concebendo os desenhos como uma produção do nosso conhecimento intuitivo, Goldstein que “Such drawings do more than recall what our outer or inner world looks like. They tell us what our intuitive knowledge informs us it is” (Goldstein, 1984, p. xii). A intuição é, então, para Goldstein, a operação mental que utilizamos quando desenhamos, o que entra em contradição com a atribuição de significados uma vez que esta operação já não é uma forma de resposta automática e muito rápida que tome por base conhecimento não consciente como é o caso da intuição, mas sim um conhecimento lógico.

Goldstein distingue ainda três níveis de resposta no Desenho: percepção, estética e interpretação empática das propriedades do modelo, com potencialidades para o Desenho criativo. “Here, responsive refers to our perceptual, aesthetic, and emphatic interpretations of a subject’s properties that hold potential for creative drawing” (Goldstein, 1984, p. xii). E, já no primeiro capítulo da mesma obra, afirma que não tenta sugerir uma maneira de desenhar, mas sim uma maneira de ver, sentir e pensar sobre as coisas à nossa volta.

Isto indica-nos que, para Goldstein (1984), o Desenho implica estes níveis e estas operações da parte do desenhador: o nível perceptivo – no qual o indivíduo vê, o nível estético – no qual o indivíduo sente e o nível da interpretação empática – no qual o indivíduo pensa. O que fica por entender é quando, durante o processo de desenhar estes níveis se processam, e de que forma: hierárquica, simultânea? Já constatamos que a operação de ver, foi considerada por Goldstein como algo de prévio ao desenho propriamente dito e os outros níveis são, portanto, processuais ou seja, não só acontecem durante o fazer do desenho, como eles é que fazem o desenho. Aprender a desenhar é portanto aprender a ver, a sentir e a pensar de uma forma específica, e é isso que Goldstein se propõe ensinar e não o Desenho em si.

Goldstein tem o mérito de colocar de forma pertinente as questões da percepção e da representação, encarando-as como processos dinâmicos em si e entre si, o que nos parece fundamental numa abordagem teórica do Desenho. É certo que o autor se afasta de um receituário do bem desenhar, que a maioria dos manuais de Desenho oferece, acautelando que “this (...) has not attempted to suggest the way to draw, but only a way of seeing, feeling and thinking about the things around us” (Goldstein, 1984, p. 18). No entanto, não só aborda as mesmas matérias envolvidas na representação abordadas nos outros manuais dos quais se demarca (veja-se a organização temática da maioria dos capítulos: a forma, a linha, os valores, a perspectiva, o volume, os meios e materiais), como propõe exercícios que aconselha ao aprendiz em cada capítulo. Aquela sua afirmação não deve, portanto, ser levada à letra: o que o autor quer dizer é que, ao contrário de outros manuais, o

seu não anula o espaço de liberdade do desenhador e, antes pelo contrário, aborda os tradicionais saberes do Desenho num contexto de respeito pelo espaço de decisão do desenhador. O desenhador deixa de ter de seguir um receituário e passa a ter de conhecer os receituários para poder fazer boas opções quando desenha.

O autor (Goldstein, 1984) não esclarece, em termos teóricos, os mecanismos em ação no processamento do Desenho. Coloca-se no plano empírico do fazer e do ensinar do Desenho e esta é que é, efetivamente, a base de validação das suas assunções: a sua experiência como desenhador e como pedagogo fornece-lhe o conhecimento do que resulta e do que não resulta para produzir um desenho que eficazmente represente a realidade.

As premissas de que parte não são portanto, validadas a outros níveis que não o nível da prática do ensino do Desenho, razão pela qual, teoricamente, são algo vagas. Nesta medida esta obra vem dar continuidade à longa tradição do ensino artístico de transmissão de saberes práticos validados exclusivamente pela sua utilidade em termos de eficácia performativa. O que não retira o mérito de Goldstein (1984), neste manual, nos apresentar uma série de exercícios que fornecem resultados e que devem suscitar questões como: porque é que isto resulta? Porque é que isto não resulta? Ou: porque é que aqueles que não sabem desenhar seguem certas estratégias que não funcionam? Porque estas questões são aquelas que importa esclarecer.

Goldstein apresenta assim uma enumeração daquilo que chama de “patologias do desenho”, que refere como “the first attempt to catalog the various misconceptions, inconsistencies, and errors that lie in wait for those of us who draw” (Goldstein, 1984, p. xii). Este trabalho fornece um útil catálogo de dificuldades digno da nossa atenção que vamos rever de seguida sob avisada advertência do autor (Goldstein, 1984, p.319): “More often than not, a response is right or wrong in relation to the nature of the rest of the drawing, and not in relation to any established conventions.” Esta advertência também é feita na sua obra posterior “Figure Drawing” (N. Goldstein, 1987):

“We should, however, bear in mind that what may be a failing in the context of one drawing may well be an important function in another. In other words, a certain change or emphasis is right or wrong in relation to the rest of the drawing and not in relation to any established conventions. What follows, then, is not based on any particular aesthetic ideology, but rather on universal principles of balance, harmony, and unity of a drawing’s figurative and dynamic conditions” (p.311).

Segundo ele (N. Goldstein, 1984, 1987) as patologias dos desenhos são divididas em defeitos perceptivos (fraqueza em todas as questões de medida; abordagem sequencial; conhecimento anterior; perspectivas em conflito; excesso de detalhes; partes isoladas do todo; volumes não críveis; contornos monótonos; Desenho preso; anemia tonal; soluções de receita e maneirismos), defeitos organizacionais (Desenhos elaborados; redundância; linhas e tons à sorte; facilidade ostentadora; falta de movimentos unificadores; mudanças inconsistentes entre a segunda e terceira dimensão; localização defeituosa; Desenho dividido; falta de equilíbrio, Desenho genérico) e defeitos expressivos (reticência ou brandura expressiva; visual literário ou ilustrativo; ar pitoresco; Desenho influenciado e significados em conflito).

Esta listagem discriminativa é um elenco das deficiências mais frequentes que na prática pedagógica é vulgar encontrar e correspondem a dificuldades gerais com que o aprendiz se depara na aprendizagem do desenho de representação e, como tal devem ser tomadas. Talvez seja então possível começar por considerá-las como inerentes ao processo do desenho. O processo do desenho é, portanto, aquele que pode apresentar estas dificuldades. O estudo dos erros e dificuldades do desenho constitui-se como um campo do qual podem emergir explicações importantes sobre como se fazem os desenhos, mas de entre tão longa lista será necessário, antes de mais, ter em consideração aquilo que é o objetivo de cada exercício de Desenho, pois somente dentro de determinado contexto se podem considerar defeitos ou erros.

A forma como Goldstein divide os erros em três grupos,

perceptivos, organizacionais e expressivos, coincide com a sua consideração prévia dos três campos do Desenho que já referimos: o nível perceptivo – no qual o indivíduo vê, o nível estético – no qual o indivíduo sente e o nível da interpretação empática – no qual o indivíduo pensa. Assim podemos estabelecer o seguinte quadro:

Nível	Ação do desenhador	Defeitos
Perceptivo	Ver	Perceptivos
Estético	Sentir	Expressivos
Interpretação empática	Pensar	Organizacionais

Tabela 1 - Níveis do Desenho segundo Goldstein

Fonte: Goldstein, Nathan: *The Art of Responsive Drawing*.

O quadro faz pleno sentido no que diz respeito ao nível perceptivo, mas é confuso relativamente aos outros dois níveis, tal como vimos na problematização dos pressupostos deste autor, no início deste texto. Podemos falar dum nível estético no Desenho, assim como podemos falar ao nível de uma interpretação empática, mas estes níveis pedem esclarecimento relativamente à ação do desenhador nesse plano. Ninguém duvida de que quando vemos estamos no nível perceptivo, mas suscita dúvidas dizer que quando estamos a sentir nos estamos a colocar num plano estético, – porque não o podemos reduzir a tal – ou que quando estamos a pensar estamos a colocarmo-nos no plano de uma interpretação empática, pela mesma razão. Há também alguma falta de coerência nos conceitos, pois seria de esperar que nos nomes dos grupos de defeitos se utilizasse o termo usado para o nível de funcionamento, tal como acontece no caso do primeiro. A “defeitos perceptivos” deveriam seguir-se “defeitos estéticos” e “defeitos interpretativos”. Não se compreende porque surgem então outros planos: o organizacional e o expressivo, a menos que no plano estético a prática do sentir necessária ao desenho se consubstancie na expressão do desenho e que no plano da interpretação empática, a ação de pensar se consubstancie na organização do desenho. A obra deste autor deixa, assim todas estas questões em aberto.

Estamos portanto perante um pedagogo do Desenho que dá a devida importância ao fator perceptivo e ao desempenho do

conhecimento intuitivo a ele associado apontando claramente a direção de uma via de ensino perceptiva, não chega a delinear exercícios que treinem diretamente a percepção necessária ao desenho de observação.

2.2.4. ALBERTO CARNEIRO – CASO PORTUGUÊS

Outra importante contribuição teórica, vinda do campo do ensino do Desenho, é a fornecida pelo pedagogo português Alberto Carneiro. Este autor debruça-se sobre o Desenho em processo, e muitas vezes chamou a atenção para a figura do desenhador referindo-se ao seu corpo-mente como o centro de toda a operação. Define Desenho como (Carneiro, 2001, p. 34) “uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele” estabelecendo-o como mediador entre o dentro e o fora do corpo, ou seja entre um sentir e pensar visual, ou perceptivo, e um “fora do corpo” que diz respeito ao Desenho como extensão da mente visual. E coloca muito pertinentemente a questão do processamento do Desenho no seu contexto “ecológico”, de interação dum sujeito com o seu meio ambiente natural e humano, quando afirma que “O Desenho [...] é [...] deslocamento dum corpo no tempo e no espaço, [...] conjunto de figuras que interagem para que a pessoa autora e/ou fruidora de Desenhos possa vir a compreender os sentidos dos seus movimentos de criação entre o seu fora e o seu dentro [...]” (Carneiro, 2001, p. 36.).

Defensor da hipótese de existirem estratégias no Desenho, este autor (A. Carneiro, 1995) defende que o Desenho exige uma tática que estrutura o processo desde o início. E sobre os processos mentais do Desenho defende, tal como Edwards (1994) e Goldstein (1984) - embora estes remetam para a visualidade - que no Desenho se pensa de uma maneira diferente e específica. Explica que “este processo (o Desenho), pelo qual se apreende o real e simultaneamente se intervém sobre ele, pressupõe mudanças no estado cognitivo em quem desenha. Estas mudanças colocam a necessidade de avaliação constante sobre o que é representado e articulado no conjunto [...]” (Carneiro, 1995, p.54).

Carneiro leva, em certa medida, mais longe do que

Edwards (1994) e Goldstein (1984) a ideia de que desenhar é, antes de mais ver, uma vez que para ele o ensino do Desenho também não se restringe a uma “educação da visão,” mas sim a uma educação do corpo tomado na sua totalidade e unidade. Ideia em que se baseia para nos fornecer um enquadramento reflexivo para o Desenho como atividade de interação do sujeito com tudo aquilo que o envolve.

Ressalta desta revisão das reflexões do ensino contemporâneo do Desenho, que este implica complexas operações mentais, que envolve toda a nossa capacidade de relação e entendimento do que nos rodeia.

Posto isto, interessa às Ciências da Educação, mais até do que à área do conhecimento artístico, questionar a natureza dos processos envolvidos no ato do Desenho, e em particular do ato do desenho de observação, uma vez que este é aquele que envolve mais estreitamente o sujeito, o meio envolvente, o tempo e a representação.

Toda esta linha de experiências de ensino do desenho de observação possui como fator comum a importância dada ao fator percetivo, sensorial. De facto ressalta em todos os casos a importância outorgada à percepção sensorial, como processo de conhecimento individual e em primeira-mão, que surge claramente em detrimento do uso tradicional e académico, do uso do esquema: processo de conhecimento coletivo, imposto socialmente, em segunda mão, através dos cânones de proporções, dos sistemas de representação da geometria e os estilos dos mestres, sejam eles de que época for.

Esta linha de ensino centrado na percepção e não no esquema gráfico revela-se como um caminho a seguir e a investigar pelo que conclui-se então, que um maior entendimento dos processos mentais que operam durante a aprendizagem do desenho de observação se impõe, para que seja possível um ensino mais autoconsciente, do fenómeno mental com que se está a lidar e dessa forma contribuir para a ultrapassagem de um ensino enredado nos inconciliáveis paradigmas autoritários do passado.

Conclui-se que são necessárias contribuições neste sentido e, considerando que o espaço de interpretação do sujeito desenhador é sempre pessoal e idiossincrático e

portanto não ensinável, devem se estudar a(s) forma(s) como o funcionamento perceptivo humano lida com a informação visual e a interpreta no exercício do Desenho de observação, tendo como referente dessa informação, não os cânones de proporções ou quaisquer outras regras de representação provenientes dos sistemas de representação ou da geometria, mas apenas o referente visual correspondente ao modelo visionado e despoletador do processo perceptivo e representacional.

2.3. UM CASO SINGULAR NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DO DESENHO

O ensino do Desenho que se vem desenvolvendo, desde os anos setenta na licenciatura em arquitetura da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto - Portugal é um caso local de ensino do Desenho que se vem caracterizando pela sua singularidade, no contexto do ensino do Desenho em Portugal e no mundo ocidental.

Aparentemente este ensino foi, por um lado, imune aos aspetos do ensino modernista que se vieram a revelar como mais negativos e paradoxais e, por outro lado, reconheceu-se nos aspetos desse mesmo ensino moderno que são favoráveis a uma relação empírica e crítica do sujeito com o seu entorno. A FAUP soube desenvolver uma prática de ensino do Desenho, inteligente e sensível, que seguiu um compromisso entre as necessidades formativas dos estudantes e as potencialidades da tecnologia do Desenho, sem quaisquer intelectualismos, mas antes através de um empirismo dialético entre os vários intervenientes do processo pedagógico.

A relevância deste caso singular de ensino de Desenho no panorama de crise aberta do ensino contemporâneo artístico advém do seu sucesso, em termos da aceitação e valorização de que goza da parte dos estudantes de arquitetura portugueses e também dos estrangeiros pela crescente procura internacional de que tem sido alvo nas últimas décadas.

Atualmente as cadeiras de Desenho I e Desenho II são muito procuradas e frequentadas por um grande número de estudantes *erasmus* vindos dos mais diversos países

europeus como Itália, França, Espanha, Alemanha, Suécia entre outros, ao que se acrescentam países de língua portuguesa como o Brasil. Estes estudantes frequentam-nas com particular interesse, apesar do elevado número de horas destas cadeiras e por vezes de incontornáveis sobreposições de horários, com vista a suprir o que consideram ser um *handicap* na sua formação superior: não saber desenhar e/ou não saber usar o Desenho como instrumento potenciador do pensamento visual (imaginação inteligente) no processo de conceção da arquitetura. Segundo o contato que temos tido com muitos destes estudantes, a própria escolha desta faculdade portuguesa, reside no interesse simultâneo pela obra arquitetónica e processos de Desenho associados de Siza Vieira e pela aprendizagem e uso das potencialidades do Desenho à mão levantada como forma de pensar através duma operacionalização das imagens mentais e do treino do pensamento visual.

No sentido inverso, os estudantes *erasmus* portugueses, têm visto as suas competências de Desenho cultivadas nesta faculdade, como uma grande mais valia, na sua performance académica nas mais diversas escolas estrangeiras e até ao nível da competitividade em termos do mercado europeu de trabalho na área da arquitetura.

Estes são os indícios que nos levaram a considerar que se justifica plenamente dar a devida atenção a este ensino do Desenho, apesar de caso local, por se revelar, à priori, com um potencial interesse para o ensino do Desenho na sua globalidade.

Felizmente, começou a ser feita a história recente do ensino do Desenho na FAUP, da passagem do modelo académico para a modernidade/pós modernidade (Morello, 2013). Esta história veio esclarecer as circunstâncias locais e específicas que levaram às várias e constantes escolhas pedagógicas que ao longo desses anos foram feitas e dos singulares entendimentos que passo a passo os seus atores terão feito do papel de tal ensino do Desenho no panorama português. Independentemente das circunstâncias de cada passo desse caminho, o seu resultado são as práticas pedagógicas atuais que dentro do atual enquadramento teórico

pós-moderno, vemos como uma pequena narrativa altamente significativa que coloca importantes questões ao ensino geral do Desenho de cunho modernista e pós-modernista, ao se constatar que se centra e valoriza aspetos do Desenho que significativamente têm sido deixados de lado pelos grandes paradigmas dominantes do ensino artístico ocidental.

Um período de viragem para as práticas atuais foi, naturalmente, 1974 - o ano da mudança de regime - que contou com a entrada de uma nova geração de professores, entre os quais o artista Alberto Carneiro, que terá tido um papel de relevo na nova abordagem do ensino do Desenho no curso de Arquitetura da então Escola Superior de Belas Artes do Porto. Segundo este, no início da lecionação da cadeira de Desenho II “deparámos com a dificuldade em estabelecer uma sistematização que permitisse enquadrar, experimentar e desenvolver uma disciplina de Desenho que servisse as necessidades instrumentais do projeto, nos aspetos gráficos e plásticos das configurações arquitetónicas” (Alberto Carneiro, 1994 , p.3) e que “buscados modelos de enunciados teóricos decorrentes de práticas de ensino noutras escolas de arquitetura, verificámos que quase todos se orientavam para a reprodução de sistemas e instrumentos predeterminados em que estava ausente qualquer consideração sobre o processo de conceção, de crítica e de opção de quem desenha sobre o que desenha”. Carneiro (1994, p.3) baseou-se então na convicção de que “quem desenha sempre se desenha: se torna fulcro do campo representado, o seu centro, quer represente a realidade exterior, quer o desenvolvimento das próprias ideias”. Carneiro terá verificado que acaso e necessidade desempenhavam um papel complementar no processo de ensino-aprendizagem do Desenho e tendo trabalhado numa coordenação estreita com a disciplina de projeto, foi buscar conhecimentos e apoios instrumentais a outras áreas do saber, especificamente à psicologia e à antropologia, porque concebe o corpo como “primeiro fator e enunciator de muitas das leis de organização interna do Desenho” (Carneiro, 1994, p.4).

Este professor e escultor (Carneiro, 1994, p.5) define o processo de ensino aprendizagem do Desenho como um

trabalho de “articulação e construção/expressão dos materiais e instrumentos gráficos e plásticos na organização interna das representações (...) e que a disciplina “estuda e trabalha os instrumentos manuais e mentais do Desenho numa articulação estruturante dos desenvolvimentos de projeto (...).

Este Desenho de representação ou de observação comporta, então, dois níveis, o da referência a algo (aquilo que se representa) e o da referência à maneira como isso se representa (a autorreferencialidade do Desenho). O primeiro nível diz respeito à organização dos elementos estruturais da linguagem plástica de forma análoga à que o nosso cérebro computa, interpretando a informação proveniente do nosso entorno visual perante um dado estímulo de luz na retina, permitindo que o Desenho seja lido da mesma forma que o nosso cérebro lê esse estímulo, e permitindo também que o Desenho seja informação visual que se refere aos objetos do mundo real, físico.

O segundo nível do Desenho refere-se à informação contida na maneira como esses traços e manchas são feitos que é em si mesma significativa, referindo-se à forma como a sensibilidade do desenhador se projeta no Desenho. Assim os elementos estruturais da linguagem plástica referem-se a si mesmos como marcas imbuídas de significações: cada marca pode suscitar um sem número de significados subjetivos: as marcas podem ser violentas, agressivas, angustiadas, descontroladas, furiosas ou doces, subtis, indiferentes, encantadoras, brandas, excitantes, rápidas, frescas, hesitantes, etc...

Da revisão crítica que fizemos, podemos retirar que o modelo de ensino académico claramente sobrevalorizou o primeiro nível do Desenho, encontrando aí um potencial discursivo, que a época se apressou a codificar, inventando-se a perspetiva, e os sistemas codificados de proporção aos quais muitos se dedicaram, inventando-os com base nas regras da matemática e da geometria. De facto, encontramos só no pensamento estético de Miguel Ângelo um caso único na época de desprezo pela medida matemática e defesa da medida percecionada, como vimos atrás.

Nota-se na arte e no Desenho destes períodos que o

papel da expressão gráfica era menor. A sua existência era encarada como resultado próprio de cada técnica, e como esta, a expressão gráfica era posta ao serviço do conteúdo referencial do Desenho.

É certo que hoje nutrimos uma profunda admiração pelos desenhos preparatórios de muitos artistas dessas épocas mas não devemos esquecer que estes nunca foram assumidos como obra e eram feitos com funções específicas muito claras, de anotação de ideias ou resultavam do processo de estudo dos gestos e da composição, ou serviam ainda para apresentar uma proposta de composição aos encomendadores, que a aprovariam ou não.

O facto destes desenhos nos mostrarem, apesar disso, a sensibilidade do artista é uma espécie de extra que o Desenho dá sempre. Este valor do Desenho foi sendo, de resto, reconhecido na época que começou a valorizar estes desenhos. O próprio Vasari colecionou-os e é graças às várias coleções que diversas personalidades fizeram desde meados do renascimento que muitos desses Desenhos chegaram até aos nossos dias. No entanto, este facto em nada retira ao argumento de que este aspeto era visto como algo particular da técnica usada e se submetia a ela e ao representado.

Basta ler uma qualquer das inúmeras descrições de obras de arte de Vasari para constataremos que a expressão era entendida como algo pertencente ao figurado na imagem, ele próprio, e se algumas dúvidas restarem atente-se ao discurso sobre a expressão no Desenho de Le Brun, já atrás referido, que procede às tipologias faciais e gestos das mãos e pés correspondentes a cada expressão humana. A expressão é neste paradigma do Desenho, também ela representada. Com efeito ao artista cabia inventar as fisionomias, as posições e as composições das figuras que proporcionassem uma determinada expressão. Vasari (2002) fala-nos, por exemplo da graciosidade das obras de Rafael e da *terribilità* de Miguel Ângelo e nas obras encontramos isso na compleição das figuras, seus gestos, posições, vestes, cores, composição, não na pincelada, ou na forma como a marca é feita.

O processo do ensino académico alicerçava-se no alfabeto do desenho que consistia em copiar isoladamente

orelhas, narizes, mãos, olhos, braços, etc a partir de estampas e, só depois de memorizado e automatizado o desenho dessas partes, é que se passava à representação da totalidade do corpo, perante um modelo nu, é certo, mas cujo papel não era o de ser verdadeiramente representado: o seu papel era especificamente conduzir a “colagem” das partes, ditando a posição relativa das partes entre si e no espaço correspondentes a uma determinada posição do corpo, daí a importância dada na época à decisão da pose do modelo (o ato). O desenho era conduzido, não tanto pelas formas do modelo mas antes pelas regras matemáticas da boa proporção. O objetivo nunca foi o de produzir um desenho realista, mas sim o de produzir um desenho idealista muito convincente, o que se conseguia pela perfeição das formas idealizadas, pela sujeição às regras da proporção e pelo minucioso trabalho do claro-escuro.

O modelo de ensino moderno claramente sobrevalorizou o segundo nível do Desenho, o da autorreferencialidade em detrimento da referencialidade, porque historicamente pretendia-se libertar do anterior, do espantoso duma figuração que nessa altura se via asfixiada com regras que se impunham para todos os aspetos que a produção de uma imagem colocava. Note-se que a necessidade social de tais representações altamente realistas e em grande medida idealizadas, nunca desapareceu, na nossa cultura ocidental. O seu fascínio, na verdade floresceu, mas foi deslocado para os meios automáticos, nomeadamente a fotografia que é hoje facilmente trabalhada digitalmente e que foi desde cedo corrigida, embelezada, encenada. O cinema, a televisão, a publicidade, os jogos virtuais apresentam mundos idealizados que conjugam sempre realismo com idealização e nunca foram tão consumidos como hoje.

Com a fotografia, que marca o início da realidade virtual mecânica, a arte plástica, expandiu as possibilidades compositivas, do “enquadramento”, um termo que veio em parte substituir o termo “composição” e, acima de tudo, o que foi mais determinante, como vimos atrás, foi a descoberta do intenso valor comunicativo da expressão gráfica, nunca sonhado, e só possível de conceber na comparação da pintura com a frieza mecânica da imagem fotográfica, nesses primeiros

anos da invenção desta tecnologia. Isto levou ao surgimento do design gráfico, e ao início do caminho, então encetado pela arte visual, rumo à abstração pura, ao conceptualismo e à desmaterialização intelectualista atual.

A entusiástica descoberta do valor subjetivo da marca gráfica humana, levou o Desenho a repudiar a suas possibilidades referenciais, as quais se submeteram a outra ditadura, a da autorreferencialidade, porque a referencialidade, ou o seu espaço está sempre no Desenho em potência. Tendo o modernismo, no seu triunfalismo, separado claramente estas duas propriedades inerentes ao fenómeno do Desenho, teve naturalmente como consequência que o ensino da arte se tenha concentrado também ele na nova descoberta das possibilidades de expressão e do desenvolvimento da criatividade. Assim, como diz Molina (1995), o ensino veio a acabar por negligenciar o potencial referencial do Desenho, relegando-o às codificações da geometria e consequentemente reduzindo o seu âmbito.

Uma vez que este ensino nunca foi puro, sempre a sua prática se confrontou, a par e passo, com o potencial referencial do Desenho, mas essas questões têm sido deixadas ao arbítrio de cada professor e passaram a depender diretamente da maneira como cada qual o entendeu e entende. Numa leitura tipicamente moderna, o Desenho apreende-se e não se ensina e ao professor apenas cabe a tarefa de motivar o processo. Nas palavras de Rodrigues (A. M. Rodrigues, 2000):

“ (...) o desenhar do natural é um processo que, utilizando uma aparente imitação (...) ou reprodução da realidade, vai desencadeando descobertas, e, se quisermos ensinando no próprio ato de fazer, o que permite uma auto-formação (...) Em cada pessoa que desenha, mais tarde ou mais cedo acontece um momento de absoluta clareza (...) da manipulação deste processo, o instante em que se toma consciência da própria capacidade de desenhar, depois do qual é necessário apenas praticar, connosco mesmos, o uso desse modo de expressão” (p.192).

O contexto privilegiado do curso de arquitetura da

FAUP com brilhantes desenhadores/arquitetos no seu seio, como Fernando Távora e Siza Vieira, ao pretender preparar “imaginadores de construções futuras”, tornou-se ciente da utilidade da geometria e seus sistemas de representação, mas também das suas limitações como linguagens visuais altamente codificadas, que os obrigam a usar múltiplos sistemas de representação para contornar assim as limitações de cada um deles.

A FAUP encontrou o fascínio pela liberdade expressiva do desenho à mão levantada, como instrumento de trabalho conceptual do arquiteto, tanto na potenciação da relação do sujeito com o mundo construído, como na potenciação da conceção do projeto. E isto, precisamente, porque nunca viu nenhum espartilho no potencial referencial do Desenho, antes uma necessidade natural do arquiteto que se propõe sempre a pensar o real. Dito de outra forma: se fosse autorreferencial não tinha qualquer interesse.

Viu ainda no potencial expressivo que a modernidade descobrira no Desenho a necessária liberdade expressiva para representar, representando-se. Isto porque para o arquiteto, este Desenho, assim completo, e que não se codifica por regras externas a ele próprio, como os sistemas de representação da geometria - que naturalmente são amplamente usados, sempre que necessários - está, por um lado, muito longe do Desenho académico, e por outro, este Desenho goza, não só da possibilidade de referencialidade, como de significar-se em função das subjetividades do sujeito desenhador, permitindo a este uma questionação constante dos seus próprios sentidos e gerando um processo intelectual, exclusivamente imagético que põe o sujeito em contato com o seu exterior e com o seu interior simultaneamente.

Quem produz a teorização desta unidade na polaridade do Desenho, no âmbito do ensino do Desenho da FAUP foi, como vimos, o artista e pedagogo Alberto Carneiro (1995, p.18) que o define da seguinte forma: “Este Desenho é, afinal, o método de elaborar pela verificação de que todas as representações se articulam como construção de um projeto. Um Desenho que se confirma como totalidade numa interação entre o que está dentro e o que está fora, entre as imagens

interiores e o que parece ser a realidade exterior”. Carneiro esclarece ainda que o sujeito segue os seus propósitos de conhecimento, mas também que o seu processo de Desenho é campo de auto-(re)conhecimento uma vez que “o fim comunicativo/informativo deste Desenho é o de um sistema aberto, embora se reporte a um grau de iconicidade no plano da interpretação e do simbólico” (Carneiro, 1995, p.80).

Defende ainda Carneiro (1995, p.48), com grande clareza, que a complexidade deste ensino/aprendizagem radica-se precisamente na “capacidade do aluno compreender que terá de avaliar e decidir, no e pelo seu desenho, sobre o que é instrumental e aferível no quadro referenciado dos sistemas, dos modelos e dos métodos, separando-o e verificando-o no interior da inventiva, na criação das formas, através da consciência de que as imagens projetadas, na sua ambiguidade poética geram indeterminações funcionais”.

De facto é também Alberto Carneiro (1995, p.15) quem especifica, no que diz respeito à capacidade referencial do Desenho, que: “...neste Desenho, a percepção está associada à representação. A percepção estrutura, de imediato, os campos de sentido para as imagens e para as correspondentes figuras: determina as articulações tipológicas, a categoria e a expressão da nossa apreensão sensitiva do mundo exterior, configura para a nossa interpretação sobre a realidade”.

A problematização desta relação percepção-representação está portanto no âmago do ensino do Desenho, dentro da vertente referencial do Desenho. E é aquilo que este ensino põe como questão objetiva aos alunos, em cada exercício de Desenho, em cada traço ou mancha que no desenho o sujeito arrisca riscar, na ponderação da relação entre informação visual percebida e informação visual organizada no papel, como referente à primeira.

2.4. O DESENHO COMO PRAXIS ENTRE O PENSAMENTO ANALÓGICO E O DIGITAL.

Uma questão central que se coloca, cada vez com mais incidência, na contemporaneidade constitui-se pelos avanços tecnológicos digitais. Vários entusiastas da tecnologia de

ponta ditam que a disseminação das tecnologias digitais confrontam as tecnologias anteriores que estão assim votadas ao desaparecimento e que, a prazo, estas serão totalmente substituídas pelas tecnologias digitais. Este confronto não deve ser confundido com a oposição entre a passagem da produção artesanal à industrial que historicamente marcou os séculos dezanove e vinte.

Todos os meios tecnológicos que o ser humano cria têm em vista libertá-lo do esforço que as mais diversas tarefas exigem na sua execução ao o ser humano e aumentar o seu âmbito. Assim o ser humano inventou os utensílios e deu início à tecnologia manual cuja aplicação produtiva levou à produção artesanal. Mais tarde o ser humano inventou as máquinas e deu início à tecnologia mecânica cuja aplicação produtiva levou à produção industrial. Mais recentemente o ser humano inventou máquinas cibernéticas e deu início à tecnologia digital, cuja aplicação produtiva levou à produção robótica.

Historicamente tem-se verificado que os novos meios tecnológicos tornam obsoletos muitos dos meios usados anteriormente. A tecnologia digital também vem substituindo a “maquinaria estúpida” por “robôs inteligentes”. As novas tecnologias também trazem consigo alterações nos processos de trabalho, por exemplo a indústria alterou completamente as relações de trabalho e mudou a própria estrutura social. Esperam-se efeitos semelhantes da revolução digital, que advirão das novas capacidades que tais tecnologias dotam o ser humano. Que práticas e tecnologias serão alteradas e quais as que virão a ser totalmente substituídas é recorrente tema de discussão.

No campo do Desenho a tecnologia mecânica produziu uma série de máquinas auxiliares das tarefas do Desenho reduzindo, não só, o esforço necessário ao rigor da métrica como são os inúmeros casos que vão desde a invenção do compasso parabólico, atribuída a Leonardo da Vinci, às régua de todos os tipos e funções, até aos pantógrafos, etc, mas também, o esforço visual do desenhador no caso de máquinas como a câmara escura ou da câmara lúcida e afins, até se chegar à fotografia que providencia uma imagem mecânica das coisas, tal como a câmara escura, mas fixa num suporte.

A tecnologia digital é, no entanto muito diferente da tecnologia mecânica. Ela fornece uma possibilidade, nunca oferecida pelos meios tecnológicos anteriores, que é a de facilitar operações mentais, e aumentar exponencialmente a quantidade de informação com que é possível o cérebro humano lidar. Se os meios mecânicos vieram libertar o ser humano no campo do esforço físico, (por oposição a esforço intelectual) substituindo-o por próteses e aumentando o poder ativo e o alcance do seu corpo, a tecnologia digital vem libertar o ser humano do esforço intelectual exigido por tarefas intelectuais pesadas, aumentando o poder e o alcance de um órgão corporal específico: o cérebro.

A tecnologia digital consiste em máquinas que podem substituir em eficácia e alcance operações cognitivas do homem, operações a que se chamou de “inteligência” artificial. Estas máquinas não são inteligentes no mesmo sentido com que aplicamos a mesma palavra ao ser humano. A “inteligência” artificial é pré-programada pelo que os seus limites serão portanto os daquilo que é passível de pré-programação. Por sua vez a pré-programação depende de algoritmos matemáticos, e está limitada à lógica da matemática. Face às limitações de tal lógica, a matemática moderna tem investigado no campo da não-lógica, explorando contemporaneamente outras ordens como o acaso e o caos. No entanto mesmo considerando a hipótese de se tornar possível pré-programar lógicas sem lógica, é possível que na prática este processo se enrede em paradoxos e redundâncias, pelo que estas máquinas estarão sempre limitadas a executar apenas as tarefas para as quais for possível a pré-programação.

Se retrocedermos tecnologicamente, encontramos no início de toda a tecnologia o ser humano e o seu corpo gerido pelo funcionamento cerebral. Se nos perguntarmos quais as tecnologias que o digital veio alterar e em parte substituir, encontramos a mecânica. Se nos perguntarmos quais as tecnologias que a mecânica veio alterar e em parte substituir, encontramos os instrumentos. E se, por fim, perguntarmos o que os instrumentos vieram alterar e em parte substituir, a resposta é a manualidade do corpo do ser humano gerida pelo seu cérebro.

A linha de investigação, que se coloca nesta perspetiva é a psicotecnologia²⁴ que, desde os anos sessenta, veio fornecer um novo enquadramento para as questões tecnológicas e desde então tem merecido posteriores desenvolvimentos, e cujo centro é a Universidade de Toronto, no Canadá²⁵. O inovador pensamento filosófico de Marshall McLuhan (McLuhan, 1962, 2005) inaugurou esta abordagem psicotecnológica que concebe toda a tecnologia como extensão do sistema nervoso, ou seja como extensões do cérebro sensorial do ser humano. Este autor debruçou-se sobre os efeitos cerebrais que tais extensões do corpo provocam no sistema nervoso central ou seja como estas transformam a relação do ser humano com o seu funcionamento cerebral e alteram a sua conceção e relação com o exterior, a sua visão do mundo. A importância das suas ideias repercutiu-se em todos os media desde os que lidam com a imagem, como a televisão, aos que lidam com o texto, como a imprensa, e estas suas ideias tiveram um grande impacto, não só na esfera da ciência como na esfera social.

Para McLuhan (1962) a grande revolução tecnológica não foi a invenção dos instrumentos mas sim a invenção do alfabeto fonético, tema que desenvolveu e aprofundou à medida que tentava esclarecer a relação interativa do homem com a tecnologia. Segundo McLuhan o ser humano dotado de próteses tecnológicas alarga o seu conhecimento, e domínio sobre o mundo, porque as tecnologias aumentam a sua sensorialidade, o alcance dos seus sentidos, o que resulta na alteração do seu cérebro, principal órgão sensorial, e que por isso mesmo alteram a conceção que o ser humano tem do mundo conceção esta que resulta numa realidade aumentada: a sua conceção dele próprio e a da inter-relação entre os dois.

O que é mais interessante neste pensador (McLuhan, 2005) é ele ter redefinido e alargado o nosso conceito de tecnologia ao considerar que uma codificação de informação, e não a invenção de objeto, pode ser considerada uma tecnologia, se estabelecer os mesmos efeitos e nascer das mesmas causas que qualquer outra tecnologia humana. Por

24 Termo cunhado por Pierre Lévy.

25 Referência ao Programa McLuhan em Cultura e Tecnologia, dirigido por Derrick de Kerkhove há décadas na Universidade de Toronto.

uma questão de clareza de discurso distinguiremos neste texto esta tecnologia como “tecnologia mental” dada a sua mais direta relação com o funcionamento cerebral e continuaremos a chamar todas as outras, anteriormente referidas, como tecnologias.

O alfabeto fonético não é a única codificação inventada pelo homem, para além de múltiplos alfabéticos pictográficos que lhes são anteriores, inventaram-se códigos em muitas áreas do conhecimento, na matemática, na música, na dança e no Desenho. Se a escrita alfabética, que se distingue de outras escritas pelo seu alto nível de abstração, permitiu o desenvolvimento do pensamento conceptual, ultrapassando a limitação da sua referencialidade ao visível, também o sistema decimal hindu permitiu o desenvolvimento exponencial do cálculo e da matemática.

A tecnologia digital também não é mais do que a invenção de um novo código, com a diferença de que este é hiper-abstrato, composto apenas por dois sinais distintos, o zero e o um. Este código binário é um código que ao contrário dos anteriores não foi concebido para uso próprio, digamos assim, ele é de uso mecânico e não humano. É um código matemático e, inicialmente, pretendia-se apenas criar máquinas de cálculo de grande velocidade e de grande alcance, ocupando pouco espaço. As suas novas aplicações revelaram-no capaz, pelo seu nível de abstração, de recodificar ou traduzir para o seu código qualquer outro tipo de código de informação, seja ele qual for, matemático, alfabético, geométrico ou topográfico.

Toda a informação codificada é passível de tradução para o código binário e portanto é digitalizável e manuseável digitalmente. Toda a escrita e toda a matemática encontram no digital uma evolução do seu poder abstrato-conceptual que já os caracterizava. O som também é passível de digitalização ou seja de codificação em código binário. Os vários sistemas codificados do Desenho, que são os sistemas de representação da geometria, também levam ao cubo as suas potencialidades, por via da sua natureza codificada abstrato-geométrica. A fotografia encontra também um novo suporte, imaterial, e abre-se como nunca antes à manipulação posterior ao registo fotográfico, sendo que as máquinas fotográficas digitais são

mais inteligentes no seu comportamento automático.

Esta tecnologia, precisamente por ser um meio digital comum a vários tipos de informação diferentes (matemática, escrita, som, imagem) é o instrumento tanto da globalização como o suporte de uma sociedade de informação que se alicerça na massificação das tecnologias digitais e na sua infraestrutura de conexão: a internet, que representa a rede atual de computadores à escala mundial. (Furtado & Sousa, 2004). Com efeito, diz Furtado “da mera utilização como instrumento de cálculo e processamento de informação, o computador apresenta-se hoje como uma entidade inteligente, capaz de se conectar e funcionar em rede, convidando à interação” (Furtado & Sousa, 2004, p. 39).

Uma vez que o código binário, a linguagem própria da inteligência digital destas máquinas, é artificial, não amigável ou compatível com o nosso funcionamento cognitivo, um dos ramos mais importantes da investigação no campo das tecnologias digitais é o da *interface*, que procura uma relação homem-computador fácil e o mais natural possível. A *interface* é que permite a interação do mundo ordinário do homem com o computador, o universo da informação digitalizada e que basicamente trata de apresentar a informação digital binária, convertendo e reconvertendo-a constantemente para os códigos usados pelo homem, no *display* de informação digital. Estes códigos são a escrita (nas várias línguas e alfabetos), o sistema decimal, os sistemas da geometria, o som e a imagem.

O uso digital do Desenho foi ambicionado e requerido pelas áreas de trabalho da projeção da arquitetura e do design. Estes sempre se socorreram dos sistemas de representação codificados da geometria para o desenvolvimento das suas práticas e teorias, assentes numa evolução histórica de técnicas e instrumentos de Desenho analógicos (Furtado & Sousa, 2004). Foram neste campo desenvolvidos hardwares que permitem o uso digital do Desenho, como a mesa digitalizadora, a *plotter* e o CAM (*Computer Aided Manufacturing*), e softwares como os CAAD's (*Computer Aided Architectural Design*) que se constituem como aportações instrumentais e metodológicas que pretendem beneficiar e suportar o trabalho de projeto de arquitetura e design, e nos

anos noventa assistiu-se à disseminação destas tecnologias nos escritórios de arquitetura (Furtado & Sousa, 2004). Estas aplicações gráficas oscilam entre sistemas que visam uma eficácia de produtividade e automatização de rotinas do Desenho, de uma prática tradicional de projeto emulada em computador, e sistemas que potenciam novas condições de conceptualização e evolução do projeto, propondo novas metodologias e abordagens, que atualmente e segundo estes autores, sustentam um interessante debate sobre os seus efeitos nos consequentes objetos e ambientes construídos.

Segundo Furtado e Sousa (2004), o desenvolvimento de softwares de modelação e animação tridimensional de carácter paramétrico veio trazer uma nova eficácia à apresentação e comunicação dos projetos que ganha uma nova eficácia com as imagens de síntese realizadas com técnicas de *rendering* que permitem a representação de materiais, a simulação da luz, o controle de pontos de vista, sobre o objeto e a sua animação interativa com o observador. Observa-se ainda que o seu uso tanto segue uma via de soluções mais acríticas de mera simulação realista, como uma via mais criativa de carácter mais conceptual, e abstrato. Verifica-se ainda, segundo Furtado e Sousa (2004), que práticas mais sofisticadas tendem a assimilar a programação generativa como forma de exploração de novos processos de projeção usando complexidades algorítmicas geradas digitalmente em alternativa a ideias simples.

A relação entre projeto e construção também se tem vindo a alterar por via da associação com as tecnologias de manufaturação (CAD/CAM), interferindo com alguns dos sistemas convencionais de produção e construção. Por todas as vias referidas o digital está, como nos outros campos do conhecimento, a transformar decisivamente a prática de projeto e a própria arquitetura, configurando um contexto novo que tem merecido reflexão dentro e fora da disciplina.

Verifica-se que a área do Desenho que no trabalho da arquitetura e design tem sido passível de digitalização e informatização é toda a área do Desenho codificado. O que acontece com a área do Desenho que não é rigorosamente codificado, ou seja todo o desenho à mão levantada? Este é um

vasto campo do Desenho que não usa medidas exatas, mas antes vagas relações de proporção, que se caracteriza mais pela representação sugestiva de informação visual, aberta a múltiplas interpretações da parte da nossa descodificação percetiva, que usa a ambiguidade que se insinua a cada passo do processo construtivo de tal desenho. Um processo no qual cada um dos seus passos exige a escolha de uma de entre múltiplas hipóteses que neste processo a mente concebe automaticamente como possibilidades de continuação da representação, e que se recoloca a cada sinal gráfico que se acrescenta ao desenho, que por sua vez altera o “todo” do desenho em devir, e que é em si o resultado articulado das anteriores escolhas feitas até ali.

Este desenho à mão levantada que confronta o desenhador com a descoberta das suas ideias visuais e seus desígnios é usado na fase inicial de conceção de muitos arquitetos e em particular pelos da Escola do Porto, e muitos outros à escala mundial²⁶. De facto, o início de um projeto, a ideia, é impreciso por definição e, em grande medida, desconhecido de quem a gera: é indefinido. A ideia de uma formalização nasce no nosso cérebro, mas precisa de ser apontada, fixada, e o nosso cérebro parece por si só incapaz de tal fixação. As imagens concebidas ou imaginadas pelo nosso cérebro são frágeis, indefinidas, instáveis e fugazes e é difícil concebê-las e simultaneamente observá-las, digamos assim, e portanto refletir sobre elas. As tentativas do seu registo gráfico permitem precisamente ir fixando possíveis formalizações que passam a permitir a sua observação reflexiva e crítica, num processo que se caracteriza por uma interatividade máxima do sujeito com as suas formalizações visuais.

Que digitalização este processo de Desenho admite, uma vez que está ainda muito longe da sua final formalização exata e rigorosa, e não se formaliza sequer em termos de uso correto dos sistemas de representação? Depois de realizado pode ser digitalizado como a fotografia e manipulado digitalmente com os meios de tratamento de imagem concebidos para a fotografia. Pode ainda ser realizado digitalmente usando uma interface própria; a mesa digitalizadora, que emula

26 Sobre este assunto ver Robbins (1994).

digitalmente as técnicas dos instrumentos tradicionais (dentro dos limites do pré programado). Embora seja importante notar que ao contrário do que se passa com os códigos fechados, o desenho à mão levantada, que sempre se caracterizou pela sua imediatividade, é um código aberto, que se realiza mais rapidamente, mais praticamente, mais eficientemente e principalmente mais ricamente à mão levantada do que digitalmente.

No computador o efeito do gesto é sempre mais tardio do que o efeito do gesto no papel, o que altera o ritmo do processo natural de Desenho, e da interação entre a imagem gráfica e a mente do seu operador. O processo temporal do desenho à mão levantada vê-se retardado, é uma espécie de desenho ao ralenti. Embora muito esforço se tenha colocado na melhoria da performance do processamento digital da informação visual, a verdade é que a sua tradução é particularmente pesada para os computadores, ao contrário do que se passa com a informação codificada, pelo que o processo de Desenho digital vai sempre ter de se confrontar com a adição do tempo de processamento digital da informação ao tempo do processamento físico (cérebro-mão-olho).

No desenho à mão levantada, e da mesma maneira, no reconhecimento do significado da escrita à mão levantada, ou no reconhecimento do significado da fala humana, a performance computacional digital confronta-se com diferença da performance cerebral/corporal humana, cuja eficácia o digital será incapaz de ultrapassar, porque o nosso sistema cerebral/sensorial interpreta o devido significado a cada variação da fala, distinguindo desde logo a variação significativa para o conteúdo da comunicação, da variação decorrente de outras causas e o mesmo acontece na escrita à mão levantada e no desenho.

Mas o mais difícil, senão impossível, de pré-programar é sem dúvida os múltiplos sentidos que se podem retirar de qualquer formalização significativa porque o seu sentido nunca se resume à linear interpretação gramatical e está imbuída de vários níveis de significados, com tais nuances que são virtualmente impossíveis de codificar desde logo. O digital é muito célere a codificar e decodificar mas é incapaz

de interpretar, note-se que mesmo os motores de busca da internet como o Google, são apenas detetores de determinadas codificações na rede que lhes ordenamos encontrar.

Em conclusão, os cérebros artificiais digitais encarregam-se de traduzir informação codificada permitindo alargar e potenciar suas operações abstratas com grande rapidez, produzindo uma hiper-difusão de informação. Seu código binário é hiper-abstrato e hiper-artificial. O digital encontra os seus limites no codificável e pré-programável. Não pretende impor o seu processamento e código ao penar humano, antes se programa também para mediar a relação com o ser humano através da interface.

O ensino continua sua função básica de potenciação do cérebro humano ensinando a matemática através do código decimal, a escrita através do código alfabético e das línguas que aprendemos com os nossos pais a falar para comunicar no dia-a-dia quotidiano, a música através dos instrumentos musicais, e o Desenho no seu potencial comunicativo aberto (tal como a poesia) e também nos sistemas codificados pela geometria.

De entre todas estas áreas do exercício do conhecimento e comunicação humana o Desenho é aquele que foi historicamente mais difícil de digitalizar porque a sua apresentação é a mais corporal e a menos abstrata; a sua digitalização gera em termos binários uma quantidade brutal de dados, ao contrário dos outros meios que já são abstratos. Pelo que se verifica que o processo de comunicação mais imediato para o ser humano, a percepção do visual, é de grande complexidade no mundo digital, desafiando o seu potencial e denunciando o carácter inumano de máquina quando nos deixamos levar pela ilusão das realidades abstratas de segunda ou terceira ordem que o digital cria virtualmente.

O psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner, autor de *Frames of Mind* (H. Gardner, 1995) defende que todos temos tendências individuais, áreas de que gostamos e em que somos competentes, e que estas tendências podem ser englobadas em sete dimensões da inteligência²⁷ em vez das

27 Trata-se das inteligências seguintes: inteligência visual/espacial, inteligência musical, inteligência verbal, inteligência lógica / matemática, inteligência

duas consideradas tradicionalmente nos testes tradicionais de inteligência (inteligências verbal e lógica/matemática). Tendo lhe sido perguntado, numa entrevista, se seria possível construir um computador que fosse um réplica mecânica das sete inteligências humanas, respondeu da seguinte forma “Algumas inteligências são bem mais fáceis de simular no computador do que outras. Aspetos das inteligências musical e linguística são facilmente simulados. As inteligências pessoal e corporal seriam mais difíceis. Recentemente acrescentei duas novas inteligências – a naturalista (entender o mundo da natureza) e a existencial (fazer perguntas básicas sobre a vida, a morte, o universo). Seria difícil para um computador simular a inteligência existencial”(Pátio, s.d.).

No início dos anos noventa o pensamento filosófico de Otl Aicher (2001) vem retomar as questões da relação do homem com a natureza que o filósofo, também alemão, Wilhelm Vossenkuhl define contemporaneamente como a aspiração de chegar a uma unidade connosco mesmos (Aicher, 2001, pp.9,10): “Hoy queremos llegar por el camino más corto a la unidad con nosotros mismos, y no queremos buscar nuestro yo auténtico a través del desvío por la sociedad. Aspiramos a la relación directa, concreta con nuestra propia naturaleza y nuestro entorno natural.” Segundo este autor a indiscutível proeminência da sociedade frente ao indivíduo é hoje posta em questão, num novo individualismo, que advém da consciência dos perigos ecológicos que dão prioridade ao entorno natural, face ao social.

Esta crise ecológica é, ainda segundo o mesmo autor, consequência da crise mais antiga da compreensão de nós próprios e da nossa unidade com a natureza, que o século dezoito terá complicado ao confundir o natural com o orgânico e, no século seguinte, com o autêntico. Estas analogias levaram à sugestão de que na estrutura orgânica do meio ambiente natural poderíamos descobrir a nossa própria natureza, uma ideia repudiada como falsa por Vossenkuhl (Aicher, 2001, p.12) que defende a nossa autodeterminação quando diz que

interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência corporal/cinestética, conjunto ao qual acrescentou posteriormente duas novas dimensões: a inteligência naturalista e a inteligência existencialista.

“Nuestra naturaleza y nuestra unidad com el entorno natural la determinamos y configuramos nosotros mismos, Por ello somos también responsables de nuestra propia naturaleza y del entorno”.

Hoje confrontamo-nos com a ameaça e a destruição de nós próprios, do nosso meio ambiente e da nossa cultura e compreendemos que esta ameaça se dirige a nós próprios. A questão que se coloca a Aicher (2001) é precisamente refletir sobre que tipo de saber poderá fazer com que deixemos de ser um perigo para nós próprios e para os outros de forma a nos podermos autodeterminar de facto?

A filosofia de Aicher é uma filosofia do fazer que se configura na ideia de que o pensar e o fazer dependem de tal maneira um do outro, que um só pode ser entendido a partir do outro. Aicher (2001) demonstra que até agora temos entendido mal o fazer porque temos uma ideia unilateral do pensar. Sobrestimamos o pensar na sua conceitualidade abstrata e exatidão lógica a que este autor chama o “digital” e subestimamos o intuitivo, o aprendido a partir da experiência prática e da percepção sensorial a que Aicher chama de “analógico” (Aicher, 2001).

Segundo Aicher (2001) o digital é tão inseparável do concreto como o pensamento conceptual o é da nossa sensibilidade pelo que o fazer espiritual é interdependente do fazer corporal. Aicher defende então que devemos superar a divisão da consciência moderna entre o pensar abstrato digital e o pensar concreto analógico e compreender que não se opõem mas sim que um não é concebível sem o outro. A crise da racionalidade e do nosso auto entendimento é causada por concebermos o saber digital separado do saber analógico, explica Aicher. Este pensador relativiza o papel da razão pura e critica o racionalismo da modernidade como resultado do predomínio do mero pensar abstrato. Diz ele que quem prefere o abstrato ao concreto não só interpreta mal a mútua interdependência como produz uma falsa hierarquia, uma ordem que considera culturalmente funesta.

Segundo a interpretação que Vossenkühl faz sobre o pensamento filosófico de Aicher este é uma autêntica propedêutica do projetar, do configurar e do desenvolver,

capacidades estas que aprendemos com o fazer (Vossenkuhl, 2001). Um saber fazer em que, segundo Aicher, não devemos orientar por projetos pré configurados ou planos preconcebidos. Aicher constata que adquirimos a faculdade de ajuizar corretamente aprendendo a ver e a perceber corretamente e aponta que o problema do vínculo entre o pensar e o fazer agudiza-se nas disciplinas académicas do design, da arquitetura e da filosofia porque é precisamente esse o âmago do problema de qualquer tipo de projeto e configuração.

Um ensino do Desenho que problematiza a sua polaridade referencial/concreta pondo em ação uma praxis intelectual/sensorial na busca da articulação entre significativo e significado é um ensino capaz de desenvolver nos alunos um saber pensar e saber fazer simultâneos e interdependentes. E isto porque o Desenho de observação exige uma articulação do saber intuitivo, e do saber conceptual, produzindo múltiplas interpretações da realidade.

Constatados os limites do modelo de ensino académico do Desenho assim como os paradoxos do modelo de ensino moderno e ainda a existência de uma prática atual que, ou se desvia para o intelectualismo da arte ou se enreda no mau casamento entre os dois modelos antagónicos, que resulta das suas muito diversas conceções da realidade, concluímos da necessidade de se investigar no sentido das possíveis alternativas que porventura se abrem à prática de um ensino de Desenho responsável e coerente com o atual projeto da contemporaneidade.

A filosofia contemporânea da psicotecnologia e o pensamento filosófico de Aicher fornecem-nos o enquadramento contemporâneo adequado do fenómeno Desenho e do seu ensino. Abstermo-nos de um enquadramento semiótico ou estruturalista que consideramos desajustado ao fenómeno.

A psicotecnologia permite-nos definir o Desenho como uma tecnologia da mente de natureza diferente da tecnologia da escrita e não como um código cuja única diferença com o código da escrita é o ser aberto como faz a semiologia: uma definição que se tem revelado incapaz de explicar a natureza do Desenho, que sempre lhe escapa. Já no enquadramento adotado o Desenho é um discorrer cognitivo de imagens

internas que se repercutem em todo o nosso corpo, enquanto a escrita é um percorrer cognitivo de conceitos abstratos.

A filosofia de Aicher permite-nos, por seu lado enquadrar a relevância que o ensino dum Desenho, que recupere a unicidade das suas inerentes potencialidades, tem no quadro do projeto de autodeterminação contemporâneo. Aicher aponta uma via para a ultrapassagem dos paradoxos modernos que o projeto iluminista nos legou, que passa pela reconciliação entre a razão pura (o digital) e o irracional (o analógico) como duas faces interativas e interdependentes do processo de conhecimento.

Constatamos ainda que esta ideia que preside a tal filosofia, de um pensar digital interdependente de um pensar analógico, encontra na tecnologia de extensão mental do Desenho o seu lugar privilegiado. Isto porque o Desenho referencial à mão levantada, e portanto não mediado por outras tecnologias mecânicas, é tal que convoca no seu fazer, precisamente, uma apertada e quase indiscernível simbiose dos dois tipos de saber, o digital e o analógico.

Neste Desenho, o digital, é então, todo o conhecimento preconcebido, e veiculado socialmente, de carácter conceptual, que sempre se insinua no ato do desenho, ou seja, são os esquemas gráficos previamente existentes e que providenciam soluções para a representação, e que são codificações bastante fechadas uma vez que pretendem ser unívocos e claros, desprovido o Desenho de qualquer ambiguidade. Já o analógico localiza-se neste Desenho como o percetivo, isto é, aquilo que o corpo sensorial é capaz de intuitivamente interpretar da realidade exercendo o conhecimento como praxis da interação humana entre o seu interior e o seu exterior, no instante do próprio Desenho. Com efeito, nenhum destes polos é passível de acontecer sem o outro: a própria percepção é em si mesma contaminada pela razão e vice-versa. Não deixam, no entanto, de ser polos estruturantes de diferentes vias de ensino do Desenho.

O digital, que se configura no entendimento do desenho como cópia/repetição do esquema prévio, altamente codificado por regras matemáticas, i.e. esquemas de proporção e sistemas representacionais da geometria é o entendimento do

Desenho que os métodos de ensino tradicionais do Desenho veiculam. É inevitável constatar que tal via do ensino é aquela que, hoje, dá continuidade ao ensino académico que levou, como vimos, este entendimento do Desenho ao seu extremo, apesar de atualmente seus defensores se escudarem numa “exclusiva” referência à geometria.

O analógico, que se configura num entendimento do Desenho como interpretação sensorial e portanto conectada à subjetividade do sujeito desenhador, i.e. cuja referencia não é o esquema socialmente construído mas as imagens percetivas do sujeito quando este percebe e apreende o modelo, é o entendimento do Desenho que os métodos de ensino percetivo/intuitivos do Desenho veiculam. Este modelo de ensino, como já vimos atrás, vem sendo desenvolvido modernamente, em práticas de ensino do Desenho alternativas, por pedagogos do século vinte como Kimon Nicolaides, Betty Edwards, Nathan Goldstein e Alberto Carneiro, entre outros, que têm vindo a colocar, no centro estruturante das suas experiências de ensino, preocupações sobre o papel da sensorialidade e da percepção em tal processo, gerando a discussão sobre tais novos métodos e apesar de por vezes serem acusados de encorajarem um Desenho automático e acrítico.

A novidade de tais métodos é relativa, como podemos depreender da revisão do ensino do Desenho aqui feita. De facto, detetam-se vários momentos históricos nos quais tal entendimento do processo do Desenho se manifesta: 1) na estética de Miguel Ângelo, quando defende que o artista deve ter o compasso nos olhos e não na mão, quando não usa os cânones proporcionais nas suas figuras ou quando critica Durer descrevendo suas figuras como sendo rígidas como postes; 2) nalgumas palavras de Vasari quando diz (Vasari, 2002 p.61): “Pero creo, sin embargo, que la mejor medida la proporciona el juicio de la vista, pues, por muy bien medidas que estén las figuras, el ojo puede ofender-se en su apreciación”; 3) na teoria do Desenho de Zuccaru que suspeita de um Desenho interno; 3) na perspetiva intuitiva do pensamento de Poussin; 4) no método de ensino de Lecoq-de-Boisbaudran que se organiza com base nos exercício de memória visual e 5) na busca da impressão retínica do instante e do movimento do Desenho

impressionista.

Estas tentativas aparentemente isoladas de superação dos limites das duas práticas de ensino do Desenho tradicionais - sim, porque o ensino moderno também já é uma tradição - têm em comum a ideia de que o funcionamento mental preceptivo desempenha um importante papel na realização do Desenho. Que um tal Desenho baseia a sua referencialidade na percepção interpretativa do sujeito e não necessariamente no esquema cuja referencialidade é socialmente pré-codificada e que tal Desenho se baseia em pistas visuais que são codificações abertas porque a sua descodificação é o próprio funcionamento perceptivo humano. Emana ainda destas práticas que um ensino responsável do Desenho, não se pode alhear de tal processo.

Constata-se que o ensino atual do Desenho se vê enredado nas já discutidas dificuldades que o modelo de ensino esquemático/académico gera em confronto com o moderno e nas últimas quatro décadas, as ciências cognitivas e a psicologia da visão têm avançado de forma exponencial na explicação de muitos dos processos mentais e do funcionamento fisiológico do cérebro no que toca à percepção, processos dos quais, há bem pouco tempo, pouco se sabia.

Investigação conjunta no âmbito do campo artístico e das ciências cognitivas é necessária para iluminar aspetos processuais mentais e performativos do Desenho de observação em termos das relações entre as características do processo perceptivo e do processo de representação gráfica, com vista a objetivar esta via de ensino do Desenho. Só dessa forma poderemos aspirar a um ensino do Desenho consciente dos complexos processos mentais/sensoriais que lhe são inerentes.

É necessário compreender profundamente o funcionamento mental próprio do Desenho de observação, trazendo para o ensino conhecimentos com o potencial de reorientar nesta via de ensino cognitiva e capazes de levar a melhores e mais eficazes práticas.

CONCLUSÃO

Nesta reflexão em torno das problemáticas do ensino do Desenho, no que concerne ao seu carácter referencial, é incontornável uma revisão crítica dos modelos de ensino formal. Como constatamos na revisão histórica do ensino realizada e aqui apresentada, tanto as práticas pedagógicas do ensino académico se revelam desajustadas à realidade social atual, como a própria definição do fenómeno do Desenho como mero meio de referência ao mundo que nos envolve está ultrapassada. Não quer isto dizer que a reflexão teórica produzida durante o modernismo não mereça relevância e atenção, antes pelo contrário, até porque entre as ideias mais arrojadas sobre o Desenho e a prática que de facto se foi instituindo no ensino há uma enorme distância.

A unidirecionalidade do Desenho tomado exclusivamente como referente, que caracteriza a visão de toda a arte anterior ao modernismo e enquadra o ensino académico, toma o Desenho como uma linguagem, não de pontos, linhas, planos, mas antes de coisas, de seres e de espaços que se encenam na pintura, tal como no teatro, e mais tarde na fotografia, no cinema, no vídeo, na televisão e nos jogos virtuais. O artista operava mais como um encenador do que propriamente como um desenhador hábil. A habilidade técnica era no entanto necessária, e foi sempre que possível relegada para os ajudantes e para a ajuda de dispositivos óticos que permitiam mais rapidamente resolver as questões técnicas e morosas da produção das imagens, através do desenvolvimento e recurso a máquinas auxiliares do desenho, como por exemplo a câmara escura, ou a câmara lúcida²⁸.

No renascimento a exceção a estas práticas foram os casos de Leonardo da Vinci, e Miguel Ângelo e isto porque ambos faziam questão de trabalhar sozinhos, nunca tendo formado atelier ou oficina e ainda porque desenvolveram

28 Sobre este assunto consultar Molina (2002) e Hockney (2001).

entendimentos singulares da arte, e de facto excepcionais na época. Leonardo como precursor da ideia pós-moderna da arte como meio de conhecimento e Miguel Ângelo como precursor da ideia moderna do valor da marca singular do sujeito na arte.

A inadequação dos pressupostos do ensino académico, hoje, revela-se, acima de tudo, no campo da filosofia, pelo entendimento que se fazia então da natureza. Neste modelo do mundo, como vimos atrás, o homem vive num mundo que lhe é totalmente alheio, uma entidade outra, e esforça-se para descobrir as suas regras universais. O Desenho a partir do renascimento é um modo de registo, de estudo desse mundo, procurando-se as leis universais dessa entidade: a natureza. Hoje, não partilhamos com o homem renascentista esta visão do mundo, temos uma visão muito mais relativista das coisas e dos fenómenos. A nossa relação com o nosso entorno é configurada pelas contemporâneas teorias da relatividade provenientes da física, e a nossa concepção de nós próprios é hoje muito marcada pela psicologia e pelas ciências cognitivas.

Neste tão diferente panorama cultural atual é necessário um enquadramento do fenómeno Desenho que permita pensá-lo na sua unicidade bipolar e que diz respeito à relação do Desenho com a própria definição do que é hoje o sujeito e do que é hoje a natureza. Já não temos uma visão antropocêntrica do mundo. O ser humano deixou de ser entendido como uma entidade separada do mundo natural com a teoria da evolução das espécies, o estudo da inter-relação entre os ecossistemas entre si e a tomada de consciência da aparente infinidade do mundo natural à escala astronómica do espaço sideral, que trouxeram consigo novas questões e inquietações.

Hoje a relação entre o ser humano e natureza é relativa e ecológica porque mediada por um corpo dotado de um cérebro que termina em vários órgãos de captação de informação relativa ao exterior, i.e. o sistema sensorial. O cérebro continuamente computa toda a diversificada informação sobre o ambiente, seja térmica, seja sonora, seja visual, seja odorífera, gustativa ou prioceptiva criando aquilo a que chamamos a percepção da realidade. Não existe portanto uma realidade objetiva, independente de cada sujeito, um palco social onde todos convivemos, mas antes uma realidade

subjetiva, construída por cada ser.

Neste novo contexto a técnica do desenho ou a técnica da pintura deixaram de ser concebidas como meios da arte. Nem toda a pintura é arte e nem todo o desenho é arte. Tal assunção só faz sentido no enquadramento académico do *métier* académico como discutimos atrás. O entendimento moderno do desenho e da pintura como múltiplos médiums, conforme o material riscador escolhido, levou à semiótica e ao estruturalismo que providenciaram um novo enquadramento do fenómeno que inovadoramente os viu como codificações de informação com a qual o nosso pensar lida. Mas a aplicação das lógicas da escrita às imagens veio a revelar-se pouco frutífera e até desadequada porque o sentido total das mesmas sempre escapou às diversas tentativas de tradução e explicação com base nas lógicas do discurso.

O estruturalismo partiu do pressuposto de que todo o cogitar do ser humano é discursivo, que o ser humano pensa exclusivamente através da linguagem. Porém a inadequação desta visão no campo das imagens veio demonstrar que as diferenças entre os dois sistemas, a escrita e o desenho, não são pormenores, mas antes correspondem a dois processos diferentes do cérebro humano organizar o seu pensamento.

Esta hipótese encontra apoio nas múltiplas descobertas recentes, provenientes das ciências cognitivas, sobre o funcionamento cerebral onde se processa o abstrato, que pensa através de conceitos e o concreto, que pensa através da informação sensorial, ou se quisermos, o digital e o analógico. Esta mais recente teoria veio suplantear a teoria estruturalista e apresenta-se, hoje, mais capaz de enquadrar e definir o fenómeno do Desenho, como uma forma humana básica de conhecimento e de pensamento ou, se quisermos, o Desenho não como um código entre outros que se distingue por ser aberto como o define a semiologia, mas como uma tecnologia mental específica, básica do homem, que funciona como base para outras tecnologias mentais, estas especializações visuais de carácter abstrato e linguístico como a escrita e a matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aicher, O. (2001). *Analógico y Digital*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Alberti, L. (1966). *On Painting*. New Haven: Yale University Press.
- Allison, C. (2004). Modern Application of Lecoq de Boisbaudran's Drawing Method. *American Artist* (10 Ag).
- Ames-Lewis, F. (2000). *Drawing in Early Renaissance Italy*. New Haven: Yale University Press.
- Argan G. C. & Fagiolo, M.(1994). *Guia de História da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bartolomeis, F. (1984). *Introdução à Didática da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bauman, Z. (1998). *O Mal Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bayer, R. (1979). *História da Estética*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Blunt, A. (2008). *Artistic Theory in Italy 1450-1600*. Oxford: Blunt Press.
- Capra, C. L. (2007). *Ensino de Artes Visuais: Experiência Estética e Prática Docente*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Carneiro, A. (1994). *Desenho II -Relatório de agregação*. Porto: FAUP.
- Carneiro, A. (1995). *Campo, sujeito e representação no ensino e na prática do Desenho/projecto*. Porto: FAUP Publicações.
- Carneiro, A. (2001). O Desenho, Projecto da Pessoa. In *Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre o Ensino Artístico*. Porto: FPCEUP.

Chaplin, E. (1994). *Sociology and Visual Representation*. London and New York: Routledge.

Correia, J. (1988). *Para uma Teoria Crítica em Educação - Contributos para uma recientificação do Campo Educativo*. Porto: Porto Editora.

Cousinet, R. (1945). *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris: Éditions du Cerf.

Decroly, O. (1965). *La Funtion de Globalization et L'enseignement*. Bruxelles: Éditions Desoer.

DeDuve, T. (2005). When Form Has Become Attitude - And Beyond. In Z. Kocur & S. Leung (Eds.), *Theory in Contemporary Art Since 1985*. London: Blackwell Publishing.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade - A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Dias, E. (2007). Um Breve Percurso pela História do Modelo Vivo no Século XIX. *19&20*, Rio de Janeiro, (v. II, n. 4, Out).

Dottrens, R. (1974). *Educar e Construir III*. Lisboa: Editorial Estampa.

Edwards, B. (1994). *Aprender a Dibujar con el lado Derecho del cerebro*. Barcelona: Ediciones Urano.

Efland, D. A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La Educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.

França, J-A. (1987). *História da Arte Ocidental 1780-1980*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freinet, C. (1977). *O método Natural II - A Aprendizagem da Escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.

Furtado, G. & Sousa, J.P. (2004). Referências Sobre o Digital na Arquitectura. *Psiax- Estudos e Reflexões Sobre Desenho e Imagem* (nº3), 39-44.

Gablic, S. (1985). *Has Modernism Failed?* London: Thames & Hudson.

- Gardner, H. (1995). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gauricos, P. (1504). *De Sculptura*.
- Ghilberti, L. (1447). *Commentari*.
- Goldstein, N. (1984). *The Art of Responsive Drawing*. London: Prentice Hall.
- Goldstein, N. (1987). *Figure Drawing-The Structure, Anatomy and Expressive Design*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Gregory, S. (2009). The Unsympathetic exemplar in Vasari's Life of Pontorno. *Renaissance Studies - Journal of the Society for Renaissance Studies*, 23(1), 1-40.
- Hockney, D. (2001). *Secret Knowledge - Rediscovering the Lost Techniques of the Old Masters*. London: Thames & Hudson.
- Holanda, F. (1983). *Da Pintura Antiga*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Jay, M. (1993). *Downcast Eyes: the Denigration of Vision in the Twentieth-century French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- Jenk, C. (1995). *Visual Culture*. New York and London: Routledge.
- Jones, C. & Gallison, P. (Eds.) (1998). *Picturing Science Producing Art*. New York: Routledge.
- Le Brun, C. (1702). *Méthode pour Apprendre à Dessiner les Passions*. Amsterdam: F. Platts.
- Lecoq-de-Boisbaudran, H. (1911). *The Training of the Memory in Art and the Education of the Artist*. London: Macmillan and C.
- Lecoq-de-Boisbaudran, H (1862). *Éducation de la Mémoire Pittoresque*. Paris: Bance, Libraire-Éditeur
- Leymarie, J., Monnier, G. & Rose, B. (1979). *Histoire d'un Art*:

Le Dessain. Genève: Skira.

Lopes, J.M. (2008). *O Desenho do Corpo em Portugal no Século XVIII*. Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.

Lowe, D. M. (1982). *History of Bourgeois Perception*. Chicago: Chicago University Press and Harvester Press.

Lyotard, J-F. (1993). *O Pós-moderno Explicado às Crianças*. Lisboa: Dom Quixote.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

McLuhan, M. (2005). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Editora Culturix.

Milani, S. (s.d). Theoretical bases regarding the relationship between drawings and architectural form. Conference paper. *Humanism and Disegno*. University of Lincon.

Molina, J. (Ed.). (1995). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Molina, J. (Ed.). (2002). *Máquinas y herramientas de dibujo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Molina, J. (Ed.). (2002a). *El Manual de Dibujo - Estratégias de Su Enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Montessori, M. (1958). *Pédagogie Scientifique - La Découverte de l'enfant*. Paris: Desclée Brouwer.

Morello, E. (2013). *La Escola do Porto: l'atto del disegno come pedagogia del progetto*. Tesi di dottorato. Torino: Politecnico di Torino: Dipartimento di architettura e design.

Nicolaides, K. (1961). *The Natural Way to Draw - A Working Plan for Art Study*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Nóvoa, A. (1991). A Formação Contínua entre a Pessoa-professor e a Organização-escola. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4(nº 1), 63-76.

Pátio, (s,d). *Entrevista a Howard Gardner*. URL: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9647>

Pacheco, N. (Ed.) (2001). *Actas do Seminário Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre o Ensino Artístico*. Porto: FPCEUP.

Pevsner, N. (1982). *Las Academias de Arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Pignatti, T. & Pedrocco, F. (1991). *La Grande Aventura del Disegno Italiano*. Milano: Silvana Editoriale.

Postman, N. (1992). *Tecnopolia, Quando a Cultura se Rende à Tecnologia*, Lisboa: Difusão Cultural.

Poussin, N. (1660). *Observations on Painting*. In C. Harrison, P. Wood & J. Gainer (Eds.). *Art in Theory 1648-1815: An Anthology of Changing Ideas*. Oxford: Blakwell Publishing.

Robbins, E. (1994). *Why Architects Draw?* Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Rodrigues, A. M. (2000). *O Desenho: Ordem do Pensamento Arquitectónico*. Lisboa: Editorial Estampa.

Rodrigues, J. (1989). *A Bauhaus e o Ensino Artístico*. Lisboa: Presença.

Rodrigues, J. (s.d). *Aprender com a Bauhaus*. Porto: Árvore.

Russoli, F. (1970). *Le XXe siècle, Dessins et Aquarelles des grands Maîtres*. Milan: Fabri.

Silva, V. (2004). *Ética e Política do Desenho - Teoria e Prática do Desenho na Arte do Século XVIII*. Porto: FAUP Publicações.

Snow, C. (1988). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sontag, S. (1982). *Against Interpretation*. In E. Hardwick (Ed.). *A Susan Sontag Reader*. London: Pinguin.

Tatarkiewicz, W. (2006). *History of Aesthetics* (Vol. 2). Bristol: Thoemmes Press.

Teissing, K. (1986). *Les Techniques du Dessain - L'art et la Pratique*. Paris: Grund.

Tolnay, C. (1983). *History and Technique of Old Masters Drawing*. New York: Hacher Art Books.

Trindade, R. (2003). *Escola e Influência Educativa - O Estatuto dos Discursos Didáticos inovadores no 1º CEB em Portugal*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Vasari, G. (1550). *Le Vite de Più Eccellenti Pittori, Scultori e architettori*. Firenze.

Vasari, G. (2002). *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos (edición torrentina)*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Virílio, P. (1994). *The Vision Machine*. London: BFI Press.

Vitrúvio (s.d). *Tratado de Arquitectura*. Lisboa: IST Press.

Vossenkuhl, W. (2001). Introducción. In O. Aicher. *Analógico y Digital*. Barcelona: Gustavo Gili.

Wadley, N. (1991). *Impressionist and Post-impressionist Drawing*. London: Laurence King.

Whiteley, N. (1999). Readers of the Lost Art: Visuality and Particularity in Art Criticism. In I. Heywood & B. Sandywell (Eds.). *Interpreting Visual Culture: Explorations in the Hermeneutic of the Visual*. London: Routledge.

Wiebernson, D. (1988). *Los Tratados de Arquitectura de Alberti a Ledoux*. Madrid: Hermann Blume.

Wolfflin, H. (1989). *Conceitos Fundamentais de História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Zuccaru, F. (1768). *Idea di Pittori, scultori ed Architetti*. Roma: Stamperia Marco Pagliarini.