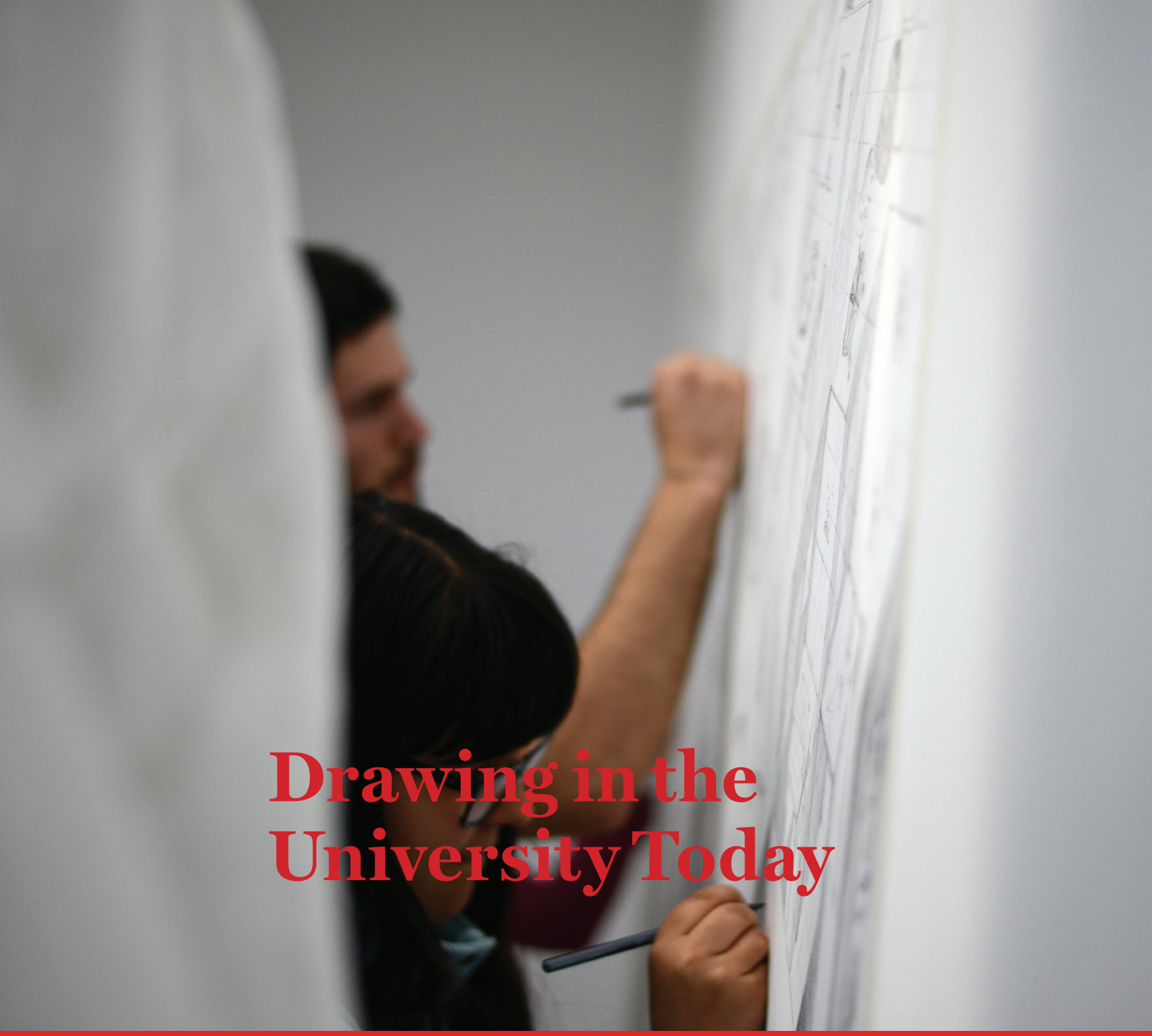


Drawing in the University Today

edited by
Paulo L. Almeida
Miguel B. Duarte
José T. Barbosa

i2ADS.

Drawing in the University Today

edited by
Paulo L. Almeida
Miguel B. Duarte
José T. Barbosa

i2ADS.

Title
Drawing in the University Today

Editors
Paulo L. Almeida / Miguel B. Duarte / José T. Barbosa

Cover and design
Miguel B. Duarte

Published in July 2014
By Research Institute in Art, Design and Society (I2ADS)
Faculty of Fine Arts, University of Porto, Av. Rodrigues de Freitas, 265
4049-021 Porto Portugal
http://www.i2ads.org/dut2013

This ebook was published as the proceedings of
"Drawing in the University Today – Internacional Meeting on Drawing, Image and Research",
held at the Faculty of Fine Arts and the Faculty of Architecture of the University of Porto, in May 31 and June 01, 2013.

Some media included within this book may be under different copyright restrictions.
Please contact the editors/authors for more information.
Every reasonable attempt has been made to identify owners of copyright. Errors or omissions will be corrected in subsequent editions.

ISBN
978-989-97856-6-3

This publication is supported by:

DUT

Table of Contents

13 **Foreword**

Joaquim Pinto Vieira
19 **A Floresta do Desenho**
The Forest of Drawing

Pedro Bandeira
23 **Ainda o desenho?**
Still Drawing?

Monika Weiss
27 **Performing the Drawing – Performing Lament in Public Domain**

DUT

'Enhancing Education Through Drawing'

Ana Cachucho

39 **Atlas de Imagens: a Hipótese de um Novo Paradigma do Saber na Educação Artística**
Image Atlas: the Hypothesis of a New Learning Paradigm in Artistic Education

Ana Luísa Rodrigues /Paulo Freire de Almeida

45 **Da Geometria como Fundamento nas Operações Iniciais de Projecto**
- Análise do Processo Gráfico num Exercício Académico de Projecto de Arquitectura.
Of Geometry as the Basis in the Initial Operations of the Project - Graphic Process Analysis in an Academic Exercise of Architectural Project.

Courtney D. Coyne-Jensen

53 **The Future of the Sketchbook between Physical and Virtual Realms**

Eduardo Fernandes

59 ***Nulla Dies Sine Linea*** **- Research by Drawing in the Teaching of Theory of Architecture**

Graça Magalhães/Fátima Pombo

65 **Discutir o Desenho na Prática do Projecto**
Discussing Drawing in Design Practice

James Walker

73 **Learning to Draw from Forgotten Manuals**

Mário João Mesquita

81 **O Projecto começa no Desenho do Lugar?**
- Uma Cultura de Resistência entre Rupturas e Permanências
Does the Project Begin in the Drawing of the Place? - A culture of resistance between ruptures and continuities

Merike Trubert

87 **Croquis Drawing as the Tool of Creativity for Art Students**

Rachael Allen

93 **Specimen Life (Death) Drawing**

99 **Death and Dissection**

Roderick Mills

101 **Drawing in the Age of Distraction**

Sandra Neto / Miguel Fernandes

107 **O Erro como Recurso Inventivo**
Error as an inventive resource

Silvia García González

113 **Dibujo y Caligrafía Japonesa, Trazo y Movimiento en una Práctica Pedagógica**
Drawing and Japanese Calligraphy: Trace and Movement in a Pedagogical Practice

Sílvia Simões

119 **O Ensino do Desenho: do Atelier à Rede**
Teaching Drawing: From the Studio to the Net

Susana Jorge / Suzana Dias

125 **Reflexão sobre uma Experiência Pedagógica Interdisciplinar**
no Ensino do Desenho num Curso de Design Gráfico
Reflecting on an Interdisciplinary Pedagogical Experience in Teaching Drawing in a Graphic Design Course

Teresa Pais

131 **Desenho de Contorno: Instrumento Didáctico, Promotor da Percepção Visual**
Contour Drawing – educational tool, promoter of visual perception

'Visual Imagery and Scientific Practice'

Amber Stucke
141 **Parasitic Relationships (Symbiosis State)**

Curie Scott
143 **Exploring Perspectives of Ageing in a Collaborative Drawing Project of Health Professional Students and Older Adults**

Eduarda Coutinho
149 **Estudo, através do Desenho, das Peças das Culturas Aruaca de Cuba e Bijagó da Guiné-Bissau**
Study, through Drawing, of the Artifacts of the Aruaca Culture in Cuba, and the Bijagó in Guiné-Bissau

Iris Legendre
157 **Skin**

João Figueira
159 **The Atlas Effect - Markus Rissanen: Science, Tiling and Art as Images.**

José Gago Silva
169 **Music Iconography as Video Montage Guide - Drawing as Translation and Trans Codification Tool. Teaching Module in Visual Communication Design**

Julia Midgley
175 **Drawing Conclusions on Location**

Luís Diniz / Henrique Meireles / Carlos Vieira Melo
183 **Architecture and Plasticityy of Neural Degeneration and Regeneration**
A Arquitectura e Plasticidade da Degeneração e Regeneração Neuronal

Marina Guedes
185 **Retrato Robot: o Desenho da Identidade Ausente**
Composite Sketches – Drawing an Absent Identity

Mitch Miller
193 **More Than a Pun: The Role of Dialect and Dialectics in Shaping Dialectograms**

Simon Betts
201 **Seeing Science. Developing Visualisation Skills for Science Students: a Cross-disciplinary Project.**

Teresa Sá Marques / Paula Guerra / Tiago Teles Santos / Hélder Santos
207 **Experience the City: Representações Sociais e Espaciais Urbanas**
Experience the city: Urban Social and Spacial Representation

DUT

'Creativity, Cognition and Active Perception'

Alastair Adams, Simon Downs, Kerry Walton
219 **Three Fields and a Common Practice: Three Views on Drawing as a Pedagogic Tool in Universities**

Dilar Pereira
229 **O Caderno de Campo na Construção do Desenho Científico**
The Sketchbook in the Construction of Scientific Drawing

Filipa Ferreira
237 **Places in Between**
Lugares Intermédios

Inês Oliveira
239 ***Cara(s)* e Coroa: o Desenho de Ilustração e a Experiência Temporal da Leitura na Construção de um Picturebook**
Head(s) and Tail: Illustration Drawing and the Temporal Experience of Reading in the Creation of a Picturebook

Juan Báez Mezquita
249 **El Dibujo como Llave del Saber Arquitectónico: Dibujando en Paestum**
Drawing as the Key to Architectural Knowledge: Drawing in Paestum

Lynn Imperatore
257 **Seeing More or Less: Drawing as Disposition of Perception**

Michael Croft
267 **Drawing with a View to Architecture: an Approach to Drawing that Begins to Suggest a Diff erent Way of Articulating Space**

Michael Croft
277 **Moving a Document along a Wall: An Exploration of Drawing Where the Key Motif is a Text Document that Explains the Process of Making a Serial Drawing**

Paulo Freire de Almeida
279 **Retinotopia, Desenhos de uma Visão Condicionada**
Retinotopy, Drawings of a Conditioned Vision

Philip Naylor, Isolde Pullum, Peter Skerrett
287 **The Haptic Unknown**

Raquel Pelayo / Teresa Fonseca
289 **O Desenho como Estratégia Cognitiva: Percepção e Criatividade**
Drawing as Cognitive Strategy: Perception and Creativity

Tom McGuirk
297 **Drawing as Situated Knowing**

DUT

'Thinking Drawing in Research'

Amanda Roberts, Howard Riley
305 **Drawing and Emerging Research. The Aquisition of Experimental Knowledge Through Drawing as a Methodological Strategy**

Américo Marcelino
313 **A Drawing is a Picture**

André Alves
317 **Desenho Ignoto: o Nada do Desenho na Era da Pós-Internet.**
Unknown Drawing: Drawing's Nothingness in the Age of Post-Internet Andréa Tavares

323 **Sem-número**

Andréa Tavares
325 **Desenho: Verbo/Substantivo**
Drawing: Verb and Noun

António Delgado
331 **Desenho de Escultor e Projeto**
Sculptors Drawing and Design

Domingos Loureiro
339 **Pensar a Pintura Através da Prática do Desenho**
Thinking Painting Through Drawing Practice

Francisco Tiago Paiva
345 **O Tempo na Didáctica Do Desenho**
Time in the Teaching of Drawing

Laura Lisbon
351 **Critical Limits: Drawing's Ground**

357 **Wall Division 9 and Wall Division 10**

Luísa D'Orey Arruda
359 **Drawing Matters / Drawing matter**

Manuel Gantes Costa
365 **Robert Smithson: "Spiral Jetty" como um Desenho Geológico**
Robert Smithson: 'Spiral Jetty' as Geological Drawing

Mariana Carvalho
371 **O Desenho como Instrumento de Análise - Três casas de Coderch**
Drawing as Analytical Tool - Three Houses of Coderch

Maria de Lurdes Cardoso
373 **Quando os escritores desenham**
When writers draw

Seymour Simmons III
381 **Peircean Semiotics: a Philosophical Foundation for Teaching Drawing as Thinking in the University**

DUT

'Modes of Conception: Reports on Practice'

Alice De Smet Annelies
389 An Architecturally Bricolaged Narrative of Transit

Ana Linhares
391 Smultronstället

393 Take me there once again: Estudo #1, #2, #3

Ana Lúcia Duque
395 A Escrita Enquanto Desenho - Narrativa s Morfológicas do Signo e do Referencial Alfabético
Writing as Drawing: - Morphological Narratives of the Sign and the Alphabetical Reference

Antonio Álvaro / Carlos Montes
399 El Dibujo en la Enseñanza de Arquitectura: el Boceto Manual y el Modelo Fotogramétrico
Drawing in Architectural Teaching: Manual Sketching and Photogrammetric Modelling

Conceição Abreu
405 Desenhos Tácteis
Tactile Drawings

Flávia Costa
407 (Des)Desenhar o Lugar: Espaço, Movimento e Desenho
(Un)Drawing the Place: Space, Movement and Drawing.

Francisco Providência
415 Genitálias: Desenhos de Conceição Abreu
Genitalias: Drawings from Conceição Abreu

Helene Aerts / Robin Schaeverbeke / Ann Heylighen
421 Design Drawing / Drawing Design - What is it we Hav e to Teach and How?

Joana Pereira
427 Usos do Desenho no Contexto das Técnicas de Impressão
The Uses of Drawing in Printmaking Contexts

Jolanta Wagner
433 Drawings: The Census

Jorge Jular / Fernando Zaparaín
435 El Dibujo como Sistema Instrumental en Jorge Oteiza. Experimentación Gráfica sobre Su Obra
Drawing as an Operative System in Jorge Oteiza. Graphic Experimentations around His Work

Manuel EstêvãoFerreira
443 Pensamento e Imagem: Virtualidade e Heterogeneidade no Processo do Projeto de Arquitetura
Image and Thought: Virtuality and Heterogeneity in Architectural Project Process

Marta Calejo
449 O Desenho como Cartografo do Quotidiano Habitacional
Drawing as Cartographer of Everyday Life Spaces

Miguel Luiz Ambrizzi
455 Desenhos Maleáveis: Explorando o Potencial do Jogo Infantil no Processo Criativo
Malleable Drawings: Exploring the Potential of Childhood Play in the Creative Process

Nuno Sousa
465 Primeiros Desenhos
– O Início de um Projeto para uma Narrativa Gráfica e o Espaço das Coisas por Cumprir
First Sketches – The Beginning of a Graphic Novel Design and the Space of Unaccomplished Things

Pedro Leão Neto/Miguel Pinho/Rui Neto
473 The Use of Drawing and Photography Media for Exploring Urban Space
and New Spatial Forms for Architecture and the Arts: Urban Interstices and Fictional Structures

Sónia Carvalho
479 Urba Feat

DUT

'Acting Through Drawing'

Eirini Boukla
483 The Contemporary End

Filipa Malva
489 Space Page: Collaborative Drawing in the Rehearsal Room

João dos Santos
495 Translations 1.2013

Maria Castellanos/Alberto Valverde
497 La Biblioteca de Babel
The Library of Babel

Maria Hayes
499 Learning to Dance on the Page

Rena Czaplinska-Archer
505 Time for Drawing -Time For Awakening Sensory Awareness

Rochelle Haley
513 Redraw

Teresa Lúzio
515 Annotations for a Second Chance

Foreword

Introdução

Drawing is a process by which the mind commits itself to ideas that can only be expressed visually, but is also an embodied form of knowing, crossing distinct areas of inquiry and pedagogy — from arts to humanities and sciences. As this field becomes increasingly heterogeneous, claiming for a multimodal research landscape, stable areas of knowledge production are rare and crossover problems emerge.

The renewed interest on drawing beyond those areas to which it is commonly associated – fine arts, architecture and design – is a symptom of its underlying presence in the various pedagogical, laboratorial and expository contexts: as notations, diagrams, illustrations, gestures, models, methodologies and traces standing for a researched idea or phenomenon.

Nevertheless, its status and roles within the University today are still relatively overlooked, confined to the specific needs of departments, laboratories and classrooms, where its presence tends to go unnoticed. This invisibility is partially explained by drawing's level of indeterminacy in dealing with ill-structured problems, the common ground of its communication processes and the apparent simplicity of its outcomes.

In organizing this book, we identify the need to counter an analytical urge that only focuses on complex things in order to reduce them to simple equations. In drawing research, we must recognize that sometimes we need to reveal the hidden complexities that are the secret of drawing's simplicity.

The discrete but systematic use of drawing in such heterogeneous fields as computational sciences, simulating the sets for game programming; in biology and microbiology as illustrations and perceptive tool of direct and microscopic observations; in geography, as visualization of an experiential space; or in journalism as an alternative instrument of reportage – just to pinpoint the tip of the iceberg – is opening new lines of inquiry on its creative, cognitive and communicative aspects. But above all it shows drawing's conceptual sophistication in problem solving, innovation, learning and expertise.

We believe that the cognitive and expressive processes of drawing in the University can be defined more clearly within a framework that recognizes what all these territories have in common: by confronting its differences, we can also find its common ground.

This publication bears testimony to the emergence of a trend of research regarding the use of drawing in the University as a visual or performative strategy, and its capacity to inform and be informed by its disciplines: from visual arts and design to medicine, from sports to cognitive sciences, from geography to criminology, from engineering to communication sciences, from archeology to biology, from architecture to ethnography. To discuss drawing within the University is to question the distinction between invention and research, arguing for a double movement between both. As Paul Carter put it:

> "The condition of invention – the state of being that allows a state of becoming to emerge – is a perception, or recognition, of the ambiguity of appearances. Invention begins when what signifies exceeds its signification – when what means one thing, or conventionally functions in one role, discloses other possibilities (…). In general, a double movement occurs, of decontextualization in which the found elements are rendered strange, and of recontextualization, in which new families of association and structures of meaning are established. This double movement characterizes any conceptual advance." (Carter, 2007: 16)

As a conceptual tool, drawing shares the creative impulse and the main driving forces of research — curiosity, speculation and confrontation between patterns of thought — through explorative, move-testing or hypothesis-testing experiments. Therefore, the contributions to this study emerge from a reflection on both written accounts and studio practices in response to these questions:

- What cross-disciplinary perspectives are open to drawing in a contemporary University?
- How can drawing contribute to an image based research in the University?
- Is there specific visual imagery in scientific practice?
- How can drawing be involved in problem solving?
- What engagements can be imagined between drawing and verbal language?
- How is drawing involved in performance based practices in the University?
- What roles are assigned to drawing in laboratorial and studio contexts?
- How does drawing relate active perception with cognition and creativity?
- How can drawing enhance teaching and learning strategies in the University?

As a result, we noted the recurrence of frameworks and the emergence of core themes within the heterogeneity of contributions, and accordingly divided this book into six parts:

Enhancing Education Through Drawing concerns the impact of drawing as a learning methodology in artistic, design and scientific practice, through innovative strategies and alternative outcomes;

Visual Imagery and Scientific Practice analyses the production and use of sketches, diagrams and illustrations in the context of scientific work, as records of the process of knowledge production;

Creativity, Cognition and Active Perception focuses on the shared circuits between creative and perceptual processes and their instrumental role in discovery, mind shifting and experiential knowledge.

Thinking Drawing in Research establishes a critical and philosophical ground for discussing the role of drawing within the University, focusing on the relationship between research, practice and alternative modes of knowledge, based on subjective, emergent and interdisciplinary approaches.

Modes of Conception: Reports on Practice describes case studies in studio-based research, focusing in the process of invention through drawing and its relationship with concepts such as skill/deskill, know-how and experience.

Acting Through Drawing explores the complex relationships that exist between drawing, performance and performativity, reflecting on the role of drawing as an instruction, an instrument and a record of a performative action.

Intertwined with the papers there are experimental contributions from independent artists and researchers, presented at the *Drawing in the University Today* Exhibition, curated by Pedro Maia, Cláudia Amandi and Natacha Antão, in the Faculty of Fine Arts and the Faculty of Architecture of the University of Porto. These works cover practice-led research on a wide range of topics, such as drawing machines, dialogical and collaborative practices, anthropology and cultural memory, medicine and pedagogy, the relationships between image and language, drawing as reportage or performance recording.

Acknowledgement

We are very grateful to all of the authors, whose patience with the process of assembling such a comprehensive review of the field has resulted in a valuable resource in this book.

Paulo Luís Almeida, Faculty of Fine Arts, University of Porto

Miguel Bandeira Duarte, School of Architecture, University of Minho

José Teixeira Barbosa, Faculty of Architecture, University of Porto

Bibliography

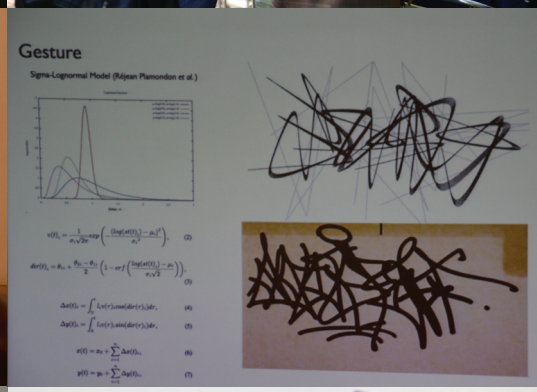
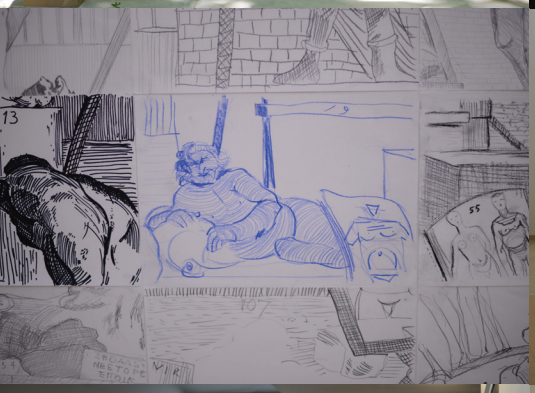
Carter, Paul (2007), "Interest: The Ethics of Invention". In Barret; Estelle; Bolt Barbara (2007), Practice as Research – Approaches to Creative Arts Enquiry. London: I.B.Tauris, pp. 15-26.

Faculdade de Belas Artes
Universidade do Porto

de Belas Artes
ade do Porto

emptyman

CHATEAR


Gesture
Sigma-Lognormal Model (Réjean Plamondon et al.)


Joaquim Pinto Vieira
Pedro Bandeira
Monika Weiss

A Floresta do Desenho

The Drawing Forest

Joaquim Pinto Vieira

Algumas considerações e contribuições, de origem diversa, para uma enunciação sedutora do *state of the art,* no Desenho.

1 - Os Bordos da Floresta

Pediram-me para falar mais naquilo que as pessoas pensam do que naquilo que eu julgo pensar. E eu aceitei. Não sei se bem! Vou por isso falar daquilo que me têm falado e que espero seja aquilo de que vocês falam. Li há dias que há cerca de mil anos começaram os humanos a refletir sobre os objetos e as ações daquilo que se configurou ser o Desenho. Há 50 anos a reflexão sobre objetos produzidos e as suas ações no contexto artístico afim, e não só, alargou-se muito. Quer dizer, em 0,1%, de um tempo da nossa história do desenho, surgiram mais alterações concetuais do que nos outros 99%. Percebo a inquietação, perplexidade e entusiasmo de uma geração privilegiada como a nossa. Que seria deste congresso sem este quadro? O desenho de que nos falam na História da Arte é uma atividade subsidiária mas sempre considerada importante. Hoje queremos fazer dela muito mais do que isso. É uma tarefa ambiciosa mas com que futuro? Um físico-neurólogo disse-me que, como muitos entendem, a nossa mente é isomorfa das realidades físicas da natureza. Por isso muitas tendências do desenho são centrípetas e outras são centrífugas. Mas nenhuma delas pode viver sem a força da outra.

2 - A Floresta

Alguém me falou que via este mundo do desenho como uma floresta, e eu recordei-me da floresta onde Alice no País das Maravilhas, na versão de Disney de 1951, perguntava ao gato de Cheshire, que sabia rir, para onde tinha ido o coelho. O gato mostrou-lhe inúmeras tabuletas indicando inúmeras direcções e sentidos. Um mundo de caminhos diversos sem um destino conhecido e sem um fim esperado. Existem em todos os cruzamentos e bifurcações as mais diversas tabuletas que nos dizem coisas evidentes outras sem sentido e muitas vezes contraditórias e opostas. Contaram-me que algumas dessas tabuletas no mundo florestal do desenho são por ex., desenho e linguagem, desenho e projeto, projeto de desenho, desenho e corpo, criatividade e desenho, desenho e técnica, desenho e ciência, desenho e cognição…. Ou ainda podem surgir nessas bifurcações tabuletas como: se queres viver do desenho vai por aqui; o desenho dá saúde mas não dá felicidade; se queres desenhar para ti vai por aqui; segue em frente se queres desenhar para além do desenho. Será que alguns de nós gostariam de deixar a floresta e ficar em casa na cidade?

3 - A Clareira

Encontrei muitas vezes referido que o desenho é uma imagem, e também que é um objeto. Talvez seja um objeto/imagem. Se nos aproximamos de um desenho ele revela-nos complexidades na sua pele que lhe são particulares e lhe dão sentido; se nos aproximamos de uma imagem foto-eletrónica o que vemos numa é o que se vê em todas. Sou daqueles que pensam que só existem imagens no cérebro, ou melhor na mente, que pode estar no corpo todo. As imagens são por natureza imateriais. Sabemos que essas imagens que estão na mente são realidades fugidias, imprecisas e de muito difícil apreensão e mesmo compreensão. Mas têm presença física, pois a energia é física. Os objetos são realidades materiais e por isso na totalidade apreensíveis e re-apreensíveis. Alguns de nós fazem desenhos que são quase só objetos. Não têm dimensão icónica. Têm uma carga estética quase absoluta. Outros, porém querem disputar com as imagens eletrónicas os efeitos sobre o nosso inconsciente e a nossa consciência. Há um paradoxo, como nos disse Gombrich: "*The world can never quite look a picture, but a picture can look like the world.*" A disposição para encarar a experiência do registo gráfico nestas duas variantes essenciais estará sempre presente. Diz-se que desenhar é registar graficamente, com a mão, as imagens que a mente possui. É o único processo de o fazer. Mas continuará a ser o único, no futuro denso que nos espera?

4 - A Zona das Lianas

Um amigo voltou a falar-me dum mito do desenho, o mito de que o artista é uma árvore da floresta mara-

vilhosa, aquele que transporta a seiva da terra par o ar, como alguém já disse. Também me falou da circunstância histórica que a produção de desenhos-objetos, pois dos outros tal não se pode dizer, é já muito superior, e tenderá a aumentar, face ao consumo estimado, ou desejado, ou possível. Em todo o mundo o número de desenhos que todos os autores produzem por ano é muito superior à capacidade que existe nos meios de divulgação física. Mesmo nos meios digitais e da *net* a sua penetração é pouco significativa. O público potencial do desenho é muito superior ao efetivo, aquele que consome – vê, compra, coloca na parede. Ao contrário da música, o desenho ocupa espaço. Quem estará disposto a guardá-los e com que critério? Esta constatação deixou-me aterrado. Então como é isso do património artístico? Mas correu sobre mim uma tranquila serenidade. Vi-me como uma árvore, rodeado de lianas que para o céu sobem.Vi-me todos os anos a criar milhares de folhas e a tratar delas. Vi que se separavam de mim com os frios. Mas em mim estava, um sentir uma energia vital de pertença e de comprometimento. Fazer sempre as melhores folhas do mundo.

5 - A Exploração da Floresta

Aqueles que dizem que desenhar não dá dinheiro nem poder, parecem ter razão. É uma atividade criativa muito frágil, muito livre, simples e ao alcance de todos. Alguns acham que é mesmo o espaço por excelência do diletantismo, da relação verdadeiramente desinteressada, profundamente amorosa. A nossa relação com o desenho é muito diversa. Muitos consideram que o desenho é uma disciplina basicamente não profissionalizante. São profissionalizantes as aplicações do seu processo de produção de imagens. Algo um pouco semelhante ao que se passa com a poesia e a escrita em geral. Há quem afirme que o desenho de encomenda é muito diferente do desenho livre. Isso dependeria de três aspetos que surgem sempre que agimos; escolha, aperfeiçoamento, depuração. Afirmam que o desenho de encomenda desenvolve-se perante a imperiosa necessidade de chegar a uma configuração final e única e isso acarreta inúmeras urgências, abandonos e manobras. Esse final não é só material mas é normalmente temporal. O desenho faz-se num tempo preciso e fixado. Apesar de várias possibilidades só uma ficará. Por outro lado, dizem que o desenho livre não tem fim ou limites; nem limites materiais, nem limites temporais. E não é necessário excluir. E será necessário ou imperioso ou desejado aperfeiçoar ou depurar? Na encomenda faço desenhos para ficar um, no livre todos os que faço ficam. Mas ficam todos da mesma maneira ou há uma moral, ou já uma ética, que decide? Há um quadro de atuação profissional e outro amador, no sentido nobre da palavra?

6 - Trilhos Novos

Muitos consideram que a investigação, em geral, é uma atividade científica. Se em desenho não o for é melhor declarar isso logo à partida. E o que é isso de ser científica? Para muitos designa e corresponde a um esforço para tornar evidentes os contornos de uma questão e de lhe propor uma resposta, uma interpretação. Só gosta de investigar aquele que quer saber– o curioso. O que ignora e que por isso nem perguntas pode fazer sente-se satisfeito e feliz – realiza-se. Investigar é, pois, dar continuidade a esse processo de fazer perguntas. Sabe, quem faz esse esforço ou gosto, que ele está, em si mesmo, disposto a ser contestado. Espera ele próprio, assim, que o seu saber se construa a sua refutação e assim, se não for, passar a ser pertença de todos. Já vêm que estou a excluir a subjetividade e a divergência substantiva. Mas a vida nem de longe nem de perto é só investigação. É muito mais Expressão, como o fazer artístico. E muitos me disseram, e eu digo também, que quando desenho odeio perguntar. Sinto em mim só a força da resposta. É uma força cega, mas com muitos olhos. E nessa altura, dizem que se sentem mais inteiros. E o desenho pode fazer isso bem, logo que não seja Investigação, e se calhar mesmo Comunicação. Mas será este conceito de investigação que enquadra muito do discurso que vemos por aí e a atitude daqueles que estudam o desenho dos outros?

7 - As Zonas Elevadas

Quando um desenhador observa com muito cuidado e atenção os desenhos daquele que mais admira o que espera? Quer entrar, compreender, mas essa compreensão tendo uma faceta analítica, percetiva, interpretativa não tem nada a ver com a investigação, pois não tem um fim preciso, nem utiliza meios coerentes, nem evidentes ou comuns e não se preocupa em explicar ou mesmo em justificar. É um estudo que tende a tornar-se em cada momento numa síntese evolutiva, uma descoberta intima, uma descoberta contextual que só o estudioso conhece e nele se guardará para sempre. Também pode ser o reencontro com o "corpo poético", ainda não revelado, perdido ou esquecido. Muitos me disseram que ensinar desenho e fazer desenho está muito para além daquele conjunto uniforme de truques, de maneiras, de artifícios que nos mostram os manuais. Também outros me disseram que isso que está para lá não pode ser ensinado. Outros disseram que o que temos de estudar, são os desenhos feitos mas acima de tudo o ato do desenho em ação, como ocorre e perguntarmos se não poderia ocorrer de outra maneira. Questionam se o valor do desenho é a semelhança morfológica com o real,ou a sua representação, se é a organicidade do próprio desenho que a si mesmo se cria, se é a ideia que se serve do desenho, como se serve de outros meios, para se revelar. Em qualquer dos casos opinam que isso só pode

ser respondido progressivamente pelo aprofundamento disciplinar, isto é pelo conhecimento mais profundo, detalhado, sistematizado e esclarecido dos aspetos do ato e da obra.

8 - Os Pântanos

O desenho é hoje um universo que não se quer presumir disciplinar. É um artifício de linguagem que se suporta ou se apoia em conceitos e se refere a diversas esferas de atuação. Como sabemos os conceitos não são disciplinares em si mesmos. São abstrações. Diversas atividades artísticas se reclamam do nome do desenho sem razão aceitável ou consequente. Alberti, Leonardo, Zuccari, Cellini, Ruskin, Klee falavam de uma disciplina. Ela existia porque começou a configurar uma profissão qualificada intelectualmente. Uma arte, não uma artesania. Será que hoje o desenho é acima de tudo uma "arte" e deixou de ser "artesania"? O pântano é um lugar de decomposição e de criação, é um lugar instável mas é pululante de vida. Mas perturba-nos por ser desordenado e decompositor. A tendência para alargar as fronteiras do desenho tem marcado a ambição de setores artísticos contemporâneos com certeza sentindo-se presos no que "tem que ser" e procurando "o que pode ser". Mas será que haverá já uma alternativa ao desenho manual como a única possibilidade de tornar visível as imagens que a minha mente constrói? Talvez esteja a surgir. Continuaremos a fazer desenhos como sempre se considerou que se podiam fazer ?

9 - Trilhos Velhos

Lembrou-me um arquiteto, que por ação natural e genuína, os arquitetos e hoje os designers fizeram do ato de desenhar uma experiencia fundadora da prática do projeto. Há certas correntes agnósticas. Mas o que aqui interessa é que o desenho como instrumento ou processo, ou meio de instalação de metodologias projetuais está muito na moda, como se irá ver mais uma vez neste encontro de desenhadores-pensadores. Há, porém, quem diga que isso não quer dizer que eles se incorporem no desenho profundamente. Eles aproveitam do desenho aquilo que surge nessa prática mas nunca daí passam. E o desenho de fato começa aí onde eles o abandonam. Acho esta imagem atraente. Estar junto de algo, usá-lo, mas não lhe entrar verdadeiramente. A imagem mais do que uma ideia atrai-me, mas não sei se será justa ou correta. Vocês o dirão. Mas não acaba aqui. Afinal que papel desempenha o ato de desenhar na metodologia da projetação? Quem sabe mesmo disso? Que instâncias cognitivas, que relações concetuais, que afirmações poéticas aí encontram, aí se afirmam e constroem?

10 - Os Lugares Com Pouca Luz

Das coisas que me disseram a que mais me perturbou foi a de que a qualidade não podia ser um critério de apreciação e valoração no desenho. Outros não entendem como não se pode crer na qualidade? Para alguns a qualidade é a verdade. Disseram-me que quando recolhiam pedras roladas na praia escolhiam as "melhores" e depois, em casa, escolhiam dessas, a "melhor". Tinham uma necessidade de saber a verdade sobre a suprema experiência. E isso, diziam-me, era a qualidade. Não estou habituado a pensar assim nestes tempos relativistas e devaneantes. Será que estão certos? Porque é que isto não é assim no desenho? Perguntam. E eu não sei responder. Não sei mesmo se não será impertinência da minha parte trazer questões deste tipo para esta conferência. Mas recordo-me que alguém me referiu, a propósito da exploração da floresta, os conceitos de, escolha, aperfeiçoamento, depuração. Devemos acreditar nisto?

11 - O Espírito da Floresta

Há quem considera que os que ensinam servem-se menos da sua capacidade, da sua inteligência criativa, para descobrir novos caminhos para o desenho e socorrem-se mais daquilo que criam os artistas. Outros acham mesmo, por ex., que há pessoas que ensinam e fazem desenhos mas não gostam de ver desenhos, de os ter, de os colecionar, de os comprar, de os adorar, tal como ouvimos dizer a muitos músicos e melómanos, por ex., e que ouvem uma peça cem vezes! Ouve mesmo quem me falasse em dificuldade. O conceito de dificuldade é aplicável ao exercício do desenho e ao desenho como arte. Disse, quem me falou, que antes do séc. XX, a dificuldade era o valor mais importante para que a obra de desenho tivesse razão de existir. Era algo a vencer e a superar. Pelo desenho parece passar uma força, uma energia, que da mente, que se espalha por todo o corpo e pela ponta da mão, não só no cérebro, nos ajuda a representar o mundo que a realidade e a mente nos permite construir. Porque dizem, o desenho não é uma realidade eminentemente estética. É igualmente ética, cognitiva, sentimental, espiritual. Não será a dificuldade a porta de acesso para aquilo que alguns chamam o espírito?

12 - O Santuário Impenetrável

Há cinquenta anos, um velho desenhador com cem anos, dizia-me que desenhar era não querer poder, não querer domínio, não querer influenciar. Querer estar e ser; querer contemplar, imaginar, partilhar. Passar da perceção à observação; do que em mim se cumpre, além de mim mesmo, por mim. Dizia-me também que desenhar não é mais do que um testemunho que em todas as épocas alguns persistem em deixar quase perdido, num

trilho qualquer da floresta. Esses restos que cada um vai fazendo e largando são absorvidos por ventos subtis, por redemoinhos que atravessam toda a floresta e, por intenções que alguma teleonomia pode explicar, se dirigem para um lugar que se supõe ser aquele onde todos se reúnem. É meu desejo saber se isto é verdade. Vou desde já à procura do santuário.

Nota Biográfica

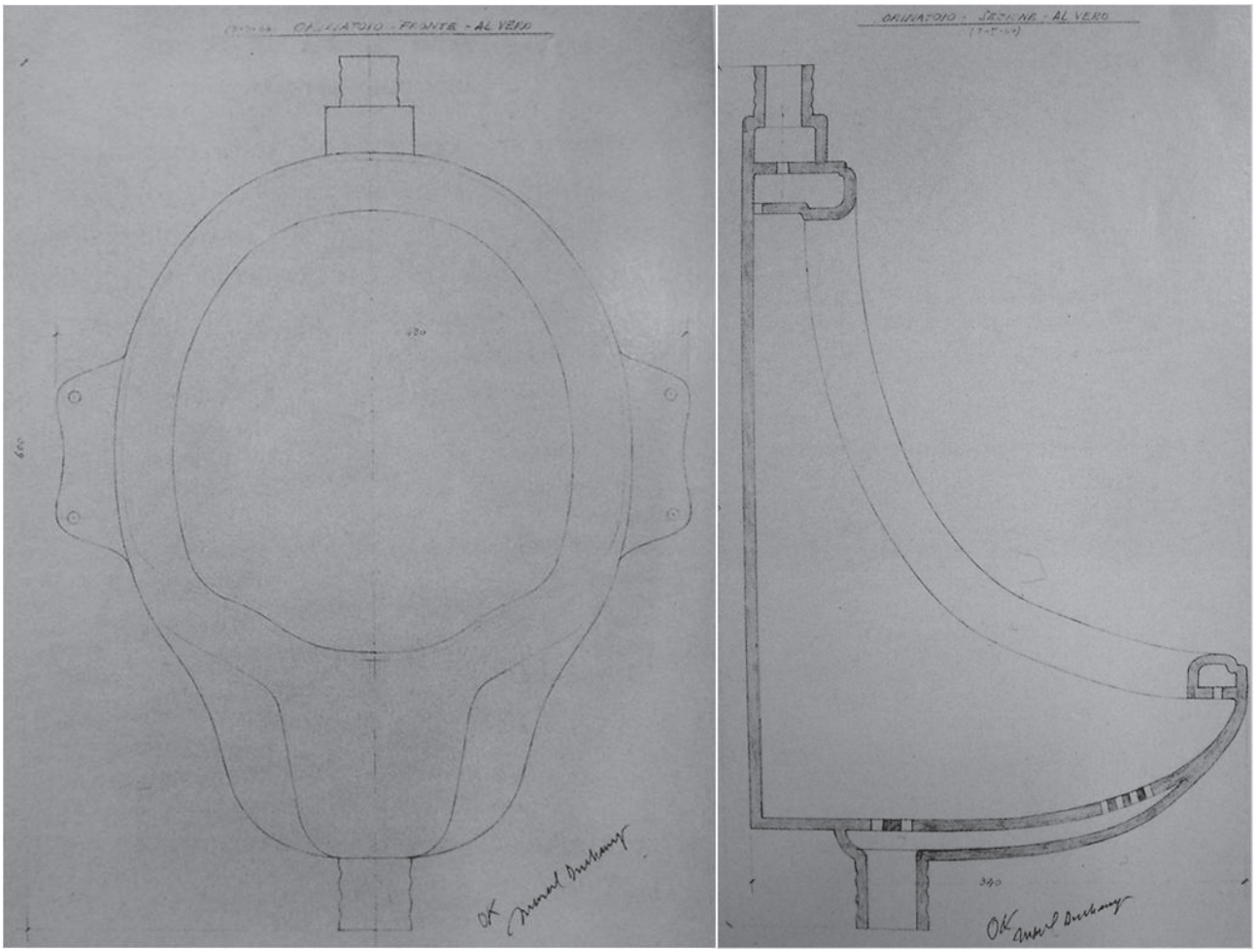
Joaquim Pereira Pinto Vieira, nasceu em Avintes em 1946. Pintor e Professor Catedrático da Faculdade Arquitectura da U.P. Responsável pela disciplina de Desenho. Dirigiu também as disciplinas de Desenho do curso de Arquitectura da Universidade do Minho desde 1997,até 2006. Dirigiu dois cursos de Mestrado em Design Industrial na U.P. em 1990/1993. Realizou nos anos 80 estudos sobre a Fotografia em Portugal que deram origem a conferências e textos publicados em diversas publicações como a Colóquio-Artes. Desenvolveu actividade como cenógrafo e designer gráfico nos anos 60/70/80. Tem publicados diversos textos sobre Desenho em publicações nacionais e estrangeiras. Co-dirigiu a revista de Desenho e Imagem, PSIAX 1ª série, editada pela FAUP e UM.e FBAUP. Desde 1968 desenvolve obras de Desenho, Pintura e Multimédia, que expõe individual e coletivamente. Está representado em várias colecções particulares e no Museu de Serralves.

http://pintovieiradesenho.blogspot.pt/

Ainda o Desenho?

Still Drawing?

Pedro Bandeira



Nos próximos 14 minutos, com uma ambição desmesurada e assumidamente provocadora, gostaria de vos falar do princípio e do fim do desenho na arquitectura. Isto é, também de vos falar do princípio e do fim do arquitecto-autor. Isto é, de vos falar do tempo que vai de Andrea Palladio a Eduardo Souto de Moura e tudo isto a partir de um único desenho: de um urinol que vocês conhecem, seguramente, como "fonte".

Não vou precisar contar a história desta peça de Marcel Duchamp, rejeitada pelo Salão dos Independentes de 1917 e fotografada uma semana depois por Alfred Stieglitz (a única imagem que restou do urinol original, um modelo BedFordShire de fundo plano, fabricado pela J. L. Mott Iron Works). Vou vos falar dos desenhos técnicos que permitiram a sua reprodução quase 50 anos depois do escândalo que assolou o universo artístico nova-iorquino (em particular) e o mundo da arte (em geral).

Em 1964 Marcel Duchamp, a pedido do galerista Arturo Schwarz, autorizava a réplica do urinol por um ceramista de Milão que, a partir da imagem de Stieglitz, produziu desenho técnico (plantas, cortes e alçados). Sabemos que há uma contradição implícita inerente à produção destas réplicas, inerente ao seu vínculo ao urinol original, porque, afinal, a condição de ready-made seria (supostamente) carregada de uma "indiferença visual" (na expressão do próprio Duchamp), condição essa para que qualquer outro urinol servisse para o efei-

to. Mas a qualidade formal, estética, reconhecida e fotografada por Stieglitz sobrepôs-se à coerência conceptual, o que levou Duchamp a desculpar-se perante Alfred Barr, (em pleno MoMA) dizendo que "nada é perfeito".

Bem, o que me interessa salientar neste processo é que os desenhos técnicos da reprodução deste urinol, desenvolvidos pelo tal ceramista de Milão, tiveram de ser aprovados por Marcel Duchamp, não hesitando este, em assiná-los, reiterando e legitimando uma forma, como se o urinol original ou as consequentes réplicas fossem de sua autoria. Mas claro, deveremos reconhecer que: *"o facto do senhor Duchamp ter realizado ou não a fonte com suas próprias mãos é indiferente. Elegeu-a! Pegou num artigo quotidiano e apresentou-o de tal modo que o seu significado utilitário desapareceu, sob um título e um ponto de vista novos. Criou um pensamento novo para esse objeto"* (editorial do The Blind Man #2, Maio, 1917). O mesmo poderei dizer dos desenhos técnicos que, na qualidade de projecto, abdicam do seu sentido presciente para se vincular nostalgicamente ao passado. E abdicam do seu significado utilitário para enfatizar na apropriação do ready-made um novo sentido indissociável de um conceito de autoria inaugurado por Duchamp, conceito esse, tão inicialmente radical quanto hoje banalizado, levando-nos um relativismo tão expressivo que porá em causa o próprio desígnio do desenho de arquitectura, assaltado por todos e no fim por ninguém. Mas vamos por partes.

Palladio é considerado pelo historiador James Ackerman o primeiro arquitecto na aceção moderna do termo devendo-se isto ao valor autónomo do projecto. Escreve Joaquim Moreno no artigo "Pescar Taínhas e Devolvê-las ao Rio Lavadas" (no livro *Desenho, Projecto de Desenho*, IAC, 2002): *"Não que o projecto (no tempo de Palladio) tivesse perdido o seu valor de origem e sentido maior – a sua possibilidade de realização – é o acréscimo de um valor ao projecto em si; através dos conotados culturais que o objeto arquitetónico assim formulado poderia fornecer. O desenho permitiu a evidência portátil da participação num contexto cultural e arquitetónico"* enfatizando o trabalho intelectual do arquitecto.

Foi também da consciência da distância a que o arquitecto se permitiu da obra, que fez do desenho o lugar da procura de perfeição, da utopia, do imaginário e da eternidade do arquitecto para lá da sua morte ou da espera pela catedral sempre inacabada. Por tudo isto, o desenho de arquitectura passou a ser outra coisa abdicando de ser apenas meio ou veículo e de transportar, exclusivamente, o tal "significado utilitário" que já foi referido se não pensarmos como utilitário a própria inutilidade que parece estar na essência de toda a arte como defendia Oscar Wilde. Poderíamos então pensar a possibilidade de autonomia do desenho em relação à obra edificada (e consequentemente a autonomia do próprio arquitecto), como enfatização do sentido de autor, legitimado pela liberdade e circulação que a superfície de papel consente por contraste à inércia da parede de pedra. Um outro paradoxo que nos é familiar porquanto sabemos o trabalho de arquitectura, hoje, cada vez mais complexo na sua essência multidisciplinar e na coordenação das diversas especialidades.

Neste sentido, no "princípio" da invenção do desenho está a conquista de um espaço intermédio, que se assume entre a ideia e o edifício, isto é dizer: entre o imaterial e o material, entre a teoria e a prática. O desenho é neste sentido a linguagem materna da arquitectura moderna. A partir do qual se deveria desenvolver toda a investigação arquitetónica (inclusive na universidade, contrariando o menosprezo académico pela imagem em relação à palavra).

Mas se o desenho de arquitectura se libertou da necessidade de ser edifício, é porque simultaneamente se autonomizou, como "coisa em si mesma", arrastando consigo uma indeterminação capaz de reivindicar para si mesmo beleza e significados próprios. Tantas vezes obscuros.

O desenho é "outra coisa" porque nós, arquitectos, deixamos (e desejamos) que assim o fosse. O desenho, enquanto instrumento integrado numa metodologia de projecto é também a expressão do inconsciente e sobre isto, dizem-nos vários arquitectos: "é como se a mão ganhasse independência e passasse a estar ao serviço de outras forças traçando marcas que já não dependem da nossa vontade e do nosso olhar" (Ricardo Scofidio). E é nesta dimensão subjetiva que Lois Kanh vê no desenho (mesmo no desenho técnico tradicionalmente caracterizado por de plantas cortes e alçados) uma "dimensão incomensurável, dimensão dos sonhos, das sensações do território da imaginação", um território deleuziano, o "corpo sem órgãos da arquitectura" na perspetiva de Susana Ventura: o território onde a criatividade emerge necessariamente do caos, de ligações improváveis (urinol/fonte), do acaso ou mesmo do erro que se permite à adoção construindo variações impensáveis. E se tudo correr bem, poderemos dizer com Mark Wigley que *"não há uma explicação sã, razoável, credível para o que acontece num gabinete de arquitectura, mas o gabinete é certamente ele próprio obra da inteligência arquitetónica"*.

Talvez o paradoxo mais evidente desta afirmação, indiscutivelmente associado ao método, se prenda com o facto deste "inconsciente", que reconhecemos no pensar do projecto e no desenho em particular, esteja também ele associado a uma afirmação da autoria do arquitecto. Ou seja, se por um lado com o desenho procuramos aquilo que não se consegue dizer ou explicar com palavras não será menos verdade que com o desenho procuramos também afirmar o indizível e que é nesse mesmo indizível que se explica a especificidade e excecionalidade do arquitecto-autor. Porque se fosse simplesmente dizível e explicável, todos nós, seríamos igualmente excecionais, e todos veríamos originalmente "fonte" no lugar de "urinol", e sublinho "originalmente", porque de forma superficial é o que hoje estamos

habituados a ver: fontes no lugar de urinóis, é este o resultado do tal desenho (acrescentaria desejo) que se tornou a evidência portátil da participação num contexto cultural alargado, democratizado, isto é, e cada vez mais acessível e menos codificado. Há no entanto um preço a pagar por esta ilusão. Um preço barato de uma droga leve.

Até há pouco tempo seria fácil associar a um arquitecto-autor um determinado tipo de desenho: a Siza Vieira o esquiço a BIC preta, fina; a Steven Holl a aguarela sobre desenho a lápis em papel poroso e texturado; a Frank Ghery o esquiço rápido, semiconsciente, do marcador solto; a Zaha Hadid o acrílico sobre tela; a Aldo Rossi os lápis de cores, por vezes pastel; a Bernard Tschumi as axonometrias e esquemas bicolores… Poderíamos, inclusive, reconhecer nas obras destes arquitectos determinados traços na expressão desses desenhos, sem contudo condicionar a autonomia atrás referida, a do desenho enquanto coisa em si mesmo e simultaneamente legitimadora, se não da obra, pelo menos da sua autoria. E neste âmbito não era raro os arquitectos produzirem desenhos de caracter retrospetivo, isto é, desenhos que simulavam a fase de conceção em prol da divulgação mediática, do mesmo modo que Duchamp cedeu à produção das réplicas e dos respetivos desenhos.

Mas o processo de legitimação da autoria pelo desenho, tradição que os arquitectos adotaram no tempo em que a arquitectura se ensinava nas Belas Artes, parece ter chegado ao fim. Os arquitectos não parecem estar mais interessados em publicar os seus desenhos. Aparentemente, ganharam um certo pudor em expor a intimidade que os desenhos de algum modo representam ou, simplesmente, deixaram de desenhar. Basta abrir uma qualquer publicação, impressa ou *on line*, para verificar que a grande maioria das imagens correspondentes a obras construídas (ou não construídas; isto parece ter-se tornado irrelevante) perseguem uma única ambição: a plausibilidade cuja fotografia ou render, assume.

Esta plausibilidade tantas vezes disfarçada de rigor técnico (imposição do mercado competitivo e profissional) parece ter reaproximado a arquitectura da sua representação (não necessariamente a representação da arquitectura), por vezes de modo tão superficial, mas eficaz, que ambas realidades se confundem. Eliminada a distância conceptual entre o desenho digital e obra, eliminado o desenho analógico com a sua autonomia e subjetividade (o tal inconsciente do processo), os arquitectos terão agora que procurar a sua legitimação, enquanto autores, num noutro lugar (talvez na fotografia, ou melhor dizer na pós-fotografia, que não é arquitectura, não é desenho, é outra coisa).

Ironicamente, a plausibilidade dos desenhos digitais, parece dizer-nos que a arquitectura tem que parecer possível mesmo quando não o seja. Sem utopia, sem ideologia. E tem que perseguir e recuperar o significado utilitário rejeitado por Duchamp. E é aqui que a arquitectura se afasta das artes para se aproximar das ciências, tão condicionada que está por normativa, regulamentos, prazos, orçamentos e responsabilidade partilhada por equipas de infindáveis técnicos e especialistas. É o fim do arquitecto autor e fim do desenho enquanto lugar assumido de deriva e de experimentação pessoal. O tempo em que se resgata o urinol de ser fonte. O regresso à manufatura industrial, o equivalente da "arquitectura genérica" de que nos fala Rem Koolhas, sob um argumento quase irrepreensível: a democratização do acesso à arquitectura. Que arquitectura? Não àquela que Koolhaas representa enquanto autor, mas àquela que os outros ainda podem pagar. Sem desenho, perseguindo a economia extrema inaugurada por Duchamp, mas agora sem qualquer originalidade; o suposto milagre da replicação, da cópia, do mimetismo que fazem as actuais tendências, sempre como se da primeira vez se tratasse. Sabemos que não é assim mas não parecemos ter outra alternativa. Foi por isso que Andrés Mengs, revelando algum alívio e paradoxal respeito, escreveu, em 2001: "Finalmente Duchamp é um artista do século passado!". Esqueçamos então o desenho para que não haja culpa.

Bibliografia

Moreno, Joaquim (2002), "Pescar Taínhas e Devolvê-las ao Rio Lavadas", *In* Carneiro, Alberto; Távora, Fernando; Moreno, Joaquim (2002), *Desenho, Projecto de Desenho*, Lisboa, IAC.

The Blind Man, no.2, May 1917

Nota Biográfica

(1970), arquitecto (FAUP 1996), é Professor Auxiliar na Escola de Arquitectura da Universidade do Minho.

A Convite do Instituto das Artes e do Ministério da Cultura integrou a exposição Metaflux na representação portuguesa na Bienal de Arquitectura de Veneza (2004) e representou Portugal na Bienal de Arquitectura de São Paulo (2005).Em 2007 concluiu a tese de doutoramento sob o título Arquitectura como Imagem, Obra como Representação: Subjectividade das Imagens Arquitectónicas. É autor do livro "Projectos Específicos para um Cliente Genérico" e co-editor do livro "Eduardo Souto de Moura: Atlas de Parede, Imagens de Método" (ambos da Dafne Editora)

Performing the Drawing – Performing Lament in Public Domain

Monika Weiss

"It is the freedom of a life that does not give itself to separate, differentiated forms of existence, the freedom of a people for which art is the same as religion, which is the same as politics, which is the same as ethics: a way of being together… I am referring to the more modest, almost imperceptible way in which the collections of objects, images and signs… are increasingly shifting from the logic of dissensus to the logic of the mystery, of a testimony of co-presence." (Rancière, 2006)

1. Antiphonal Structures

antiphon [Greek: ντίφωνον]
ντί "opposite" + *φωνή* "voice"

1. "*Expulsion (Spitting)*" 2009. 39 volumes of Goethe's writings published in Germany in 1942, black ink, artist's body. Self-shot photography.

The way we experience the repetition and accumulation of drawn marks bears a close resemblance to the intonations, hesitations, and inflections of speech. In my work, states of silent durational immersion in elements such as water, paper, canvas and other materials, including cultural artifacts, provide a potential site for alternative forms of knowing and perceiving. I immerse my body in water-filled sculptures seeking exposure of gradual, imperceptible changes. I lie down on top of open books--the cultural heritage, tainted with history—with my eyes purposefully closed. I draw with both hands, leaving another layer of meaning on top of the already existing meanings and histories contained in the books, in the narratives and in the objects. I lie down within the surface of a drawing understood as a site and as a landscape, a territory, marking blindly the spaces around my body, staining the white surfaces of the sheets, and mapping moment by moment, their gradual transition, the states of silent

emptiness and withdrawal. I film and photograph the scenes via unmanned cameras suspended from the ceiling or from nearby rooftop, or mounted onto an airplane. I later edit and compose new cinematic and sonic work based on these recordings. The act of lying down within public domain is for me woven into a political struggle, as it appears in contrast to the many historic and current traditions of militaristic thinking and acting, which I think of as the heroic dreams of conquering and *verticality*. Throughout history, set against this historical *verticality* is the contrasting notion of *horizontality*, flatness, porosity, empathy and sameness.

I invite others to join me in such carefully composed yet also conditional landscapes of silent and durational act of marking of our presence within the horizontal space of drawing. Vast sheets of fabric are spread on the ground, indoor or outdoor. The flatness, with the waves of fabric or paper undulating, and the skin-like properties of the drawing surface, suggest an enormous shroud. Shrouds are usually made from thin white cotton meant to touch and embrace the body, mine and yours, its presence, its fragility, its momentariness, its trace. More recently, my projects incorporate also silent gestures of lamentation. Sharing the affective, contingent and ephemeral qualities, gestures of drawing and lament join in the choreographed and prone to contingency process of mapping our presence, and consequently, the absence.

Historically lament was often performed in response to the absurdities and crimes of war. Ritual lamentations were traditionally enacted by organized groups of women, who would work together across cultural and political divides. Public acts of mourning were perceived as a form of an intervention into the public sphere, and were considered either dubious or, in some cases, illegal [for example in ancient Greece where women had no citizenship rights, public lamentation was equated with "pollution" of the City]. In this context, I incorporate drawing and lament in my work as potential forms of post-lingual gesture, as expressive systems of *pollution*, towards re-inhabitation of public domain.

2. "*Expulsion*" 2009. Plaster, ink, water, pump system, electronic sensor, pages from "Faust II" by Goethe, published in 1942 (Volume 40). The presence of spectator triggers the ink to flow and pour slowly like tears, through holes in the book pages, creating a growing puddle of ink on the ground. Courtesy Concentart, Berlin.

Both drawing and language relate to what they describe but at the same time withdraw from it into "pure" language or into "pure" drawing. In my recent work *lament* represents the moment of breaking of the speech and breaking of any possibility of re-presentation, and consequently, the moment of facing the loss of meaning. In my project "*Expulsion*", gallons of black ink mixed with water pour continuously, triggered by presence of random passersby, thanks to an electric sensor installed behind the artificially constructed wall. Pages from "*Faust II*" by Goethe, published in 1942 (Volume 40) are mounted on the wall and seem to leak. The tiny holes made in the book pages, allow the ink to pour very slowly, perhaps like tears, creating a gradually growing dark puddle on the ground.

This and other recent works with book pages and with historical materials and sites in general, relate to my interest in the construction of the archive. A recording of phenomenological experience, the archive appears in my work not as an evolution in time or as a depository of gradual accession and accretion, but rather as a flat, non-linear, layered surface, composed of multiple narratives, which offer the potential to overcome the structures of power. Fragmentary and non-hierarchical, the database of the archive is traversed in search for meaning. Both drawing and lament assume a form of expression, which is excluded or expelled from language—the latter understood as a system or design of meaning in relation to event. As a loss of language, lament is the drawn mark that traverses the flat surface of the archive.

2. Lethe Room

I lie inside a rectangular container, which resembles a stone tomb. Inside, hundreds of thin sheets of paper move gently under the pressure of my body. My hands hold chunks of graphite. I mark the sheets, cutting through their delicate surfaces as lines appear gradually around my body. The viewers have been asked to remain silent. One hears the paper crackling, shimmering like the waters of a remote river.

> "Does one then pass through this aporia? Or is one immobilized before the threshold... What we are apprehending here concerning what takes place also touches upon the event as that which arrives at the river's shore [arrive à la rive], approaches the shore [aborde la rive], or passes the edge [passe le bord]." (Derrida, 1993: 33)

3. "*Lethe Room*" 2004. Plaster, wood, metal, electric motor, newsprint paper, graphite, the artist.
The movement of the motor that moves the base of the sculpture up and down was inspired by a fragment of music by Hildegard of Bingen, the 11th century composer and mystic. Courtesy Lehman College Art Gallery, CUNY

In 15221 Hans Holbein the Younger painted "The Body of the Dead Christ in the Tomb" on a canvas of unusual proportions, elongated and narrow, as if representing the tomb itself. In her essay "Holbein's Dead Christ" Julia Kristeva points at the physical appearance of the painting as if constraining the body within the canvas "which is merely twelve inches high, and intensifies feeling of permanent death." (Derrida, 1993: 114). Among many interpretations of such dimensions, Kristeva follows the most probable opinion stating that the painting was created for a predella, which was to occupy a raised position with respect to the visitors. In her essay Kristeva goes on discussing the lack of "beyond" in Holbein's painting, the symbolic lack of transcendence, and the lack of any indication of hope for the viewer, stripping down any religious conviction from its potential splendor since "the most disturbing sign is the most ordinary one."

4. Hans Holbein the Younger "*The Body of the Dead Christ in the Tomb*" 1522

Defining the painting's historical context, Kristeva reminds us that Holbein painted it in times of Reformation's war against images and against all representational forms or objects other then words or sounds. However she goes deeper into the underlying compositional reasons for the painting's visual austerity. Holbein needed to replace materialistic adornment and hedonistic desire with aloofness and disenchantment, proposing therefore *"the desirability that one can give to the very withdrawal of desire," where "the idea that truth is severe, sometimes sad, often melancholy,"* (Derrida, 1993: 127) was being born in Europe, a paradoxical painterly idea.

5. Monika Weiss *"Kordyan"* 2005, charcoal and pages from 19th century Polish poet Slowacki's "Pisma" on rice paper, 38 x 74 in.
Installed in an elevated position in the gallery, as inspired by Hans Holbein's work.

In the oldest examples of Lament, the intercourse between the world of living and the world of the dead is performed as a dialogue either between two beings, one present here and one absent, on the other side, or between two antiphonal groups of mourners. The imagined dialogue between a traveller and a tomb was full

1"The underlying coat bears the date 1521," (Derrida, 1993: 107)

6. View of the survey exhibition "*Monika Weiss: Five Rivers*" at Lehman College Art Gallery, City University of New York, 2005-2006

of austere brevity characteristic of the archaic style, which later developed into a refrain, the choral *ephymnia*, incantation, repetition, and echoing. ABA – a ternary form of lament--has been a recurring expressive form that has possibly influenced, among others, certain forms of European music, for example the sonata with its earlier structure, allegro-adagio-allegro. In the traditions of Lament, the address (an opening) would be followed by an appeal (intervening narrative/recollection of past events) and finally the reiteration of the initial address, which is a compositional format that I often employ in my sound compositions as well as cinematic works. This three-part form was cultivated in *threnos*, but was also shared by the *hymnos, enkomion*, and *epitaphios*. The origins of this ternary form, in which the prayer is first stated, then enacted as thought fulfilled, and finally repeated, are to be sought in primitive ritual and "*the form was developed in all kinds of ritual poetry"* (Alexiou, 2002).

7. "*Anamnesis II (Canto 2)*" 2013. Still from video. Based on performance executed at FBAUP Museum, University of Porto.

In contrast to *hymnos, enkomion* and *epitaphos*, the development of three-part form did not in *threnos* lead to the disappearance of the refrain. The lament was always in some sense collective, and never exclusively a solo performance. There seems to be no example in Greek antiquity of a lament, which has lost all traces of refrain. The word *epode* means "after-song" but also "after-someone," a magic incantation, designed to bring that someone back, if only in imagination, if only in the moment of incantation, the moment of enunciation. The word *epode* means "after-song" but also "after-someone," a magic incantation, designed to bring that someone back, if only in imagination, if only in the moment of incantation, the moment of enunciation.

The strong tendency for women to be agents of lamentation is seen by the anthropologist Maurice Bloch as part of a more general association of women with death by early tribal societies, who t ended to perceive death as analogous to birth, both fundamental biological processes, and both seemingly controlled by women, who by the act of giving birth, were already "contaminated" or anointed by the "other side" while men, whose position in society was to be more public, *"were thus left comparatively free of death pollution"*(Rutherford, 2008).

3. Drawing and the Pollution of Polis

8. "*Drawing Lethe*" 2006. Installed and performed at the World Financial Center Winter Garden, New York. Curated by The Drawing Center, New York

Hannah Arendt's definition of public sphere as "the space of appearance" prescribes that the public sphere (*polis*) is associated with the field of vision. Visual interventions into public space are intended to amend what Jacques Rancière would later term the *realm of the sensible*, where art is *"political insofar as it frames not only works or monuments, but also a specific space-time sensorium, as this sensorium defines ways of being together or being apart, of being inside or outside, in front of or in the middle."* (Rancière, 2006)[8]

The agency of performative gesture executed within public domain may be understood in the context of Giorgio Agamben's notion of "mediality" and Maurice Merleau-Ponty's concept of "visibility":

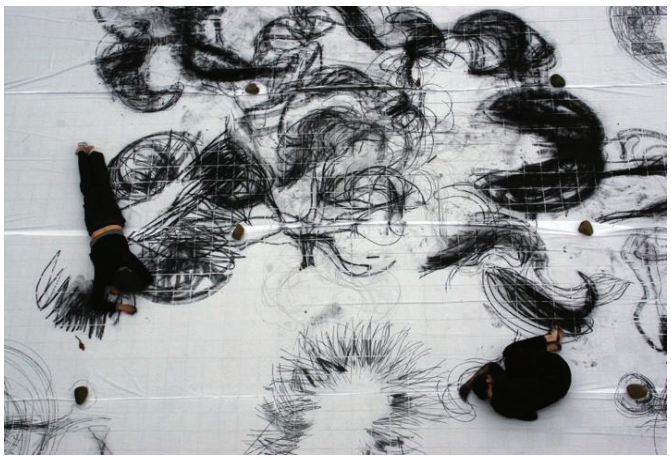
> "The gesture is the exhibition of a mediality; it is the process of making a means visible as such. It allows the emergence of the being-in-the-medium of human beings and thus it opens the ethical dimension for them (...) the gesture is communication of communicability. It has precisely nothing to say because what it shows is the being-inlanguage of human being as pure mediality. However, because being-in-language is not something that could be said in sentences, the gesture is essentially always a gesture of not being able to figure something out in language."(Agamben, 2000).

In "The Archive and Testimony," the fourth chapter of *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*, Giorgio Agamben speaks of the enunciation, which is not about what is said but rather about that it is

said, the event of language as such, which is by definition ephemeral: "Enunciation is what is the most singular, unique, and unrepeatable while at the same time it is always repeated without having any "lexical reality." What seems particularly relevant to my project is Agamben's discussion of the actuality of *testimony*, especially testimony by "infamous people" (Foucault) as bearing witness to their encounter with power, and the construction archive.

9. "*Anamnesis II (Canto 1)*" 2013. Still from limited edition video.
Based on performance executed at FBAUP Museum, University of Porto.

Merleau-Ponty's consideration of vision was that it was an operation of thought, where the body sees itself seeing, is visible and sensitive to itself. In *The Visible and the Invisible*, Merleau-Ponty writes about the "strange adhesion" of the seer and the visible: "There is vision, touch, when a certain visible, a certain tangible, turns back upon the whole of the visible, the whole of the tangible, of which it is a part, or when suddenly it finds itself surrounded by them, or when between it and them, and through their commerce, is formed a Visibility, a Tangible in itself, which belong properly neither to the body qua fact nor to the world qua fact - as upon two mirrors facing one another where two indefinite series of images set in one another arise which belong really to neither of the two surfaces, since each is only the rejoinder of the other, and which therefore form a couple, a couple more real then either of them."



10. "*Horos II*" 2008. Limited edition photography based on performance and public project. Courtesy BWA Opole, Poland.
11. "*Ennoia*" 2002. Limited edition self-shot photography based on 6-hour performance. Water, cast-concrete, artist' body, sound. Courtesy Diapason Gallery, New York.

Through the immediacy, the proximity that, more than any other medium, it appears to offer, drawing becomes an event, or as Levinas would say the dramatic event of "being immersed in being". But it is an event that is also a thing, in its materiality, the event of its happening is laid and preserved in charcoal and graphite on the white sheets. The drawing's relation to language lies not in language as a goal, but in exposing its mediality, which is the condition of language. We seem to conceive the language as one that does not evolve, does not come to being gradually; instead it is there all at once, catastrophically, or not at all. Communication as exposure breaks with this otology. Drawing as trace becomes lament.

12. "*Horos*" 2007. Limited edition photography based on performance and public project.
Courtesy Real Art Ways, Hartford and Hans Weiss Newspace Gallery, MCC, Manchester. Collection Galerie Samuel Lallouz, Montreal.

Both drawing and lament fail to express (or contain) yet through this attempt something occurs, other then the meaning, the true *"non-meaning of the Thing"*. The gestural acts of drawing are essentially melancholic, perhaps due to their predominant lack of color and the predominance of line over surface or the often unbounded, inconstant edge. Perhaps the act of leaving trace is by its nature a *"melancholy moment, an actual or imaginary loss of meaning."*(Kristeva, 2006). Drawing retains its prehistoric qualities, as coextensive with the human as such. It becomes archaic in the age of mechanical reproduction and virtual reality, yet this archaism makes contact with the tactility of the most up to date mediums. An act of reclamation—the reclamation of the visual—in the registration of actions something can be seen, retrieved, brought into existence and only just named.

4. **Postmemory**

Maps of cities are flat, yet their histories contain vertical strata of events. Where in the topography and consciousness of a city can we locate its memory? Maps of the Polish city Zielona Góra depict an empty unmarked rectangular area located on Wrocławska Street, across from the Focus Park shopping mall. Located centrally within the city this area looks abandoned, being composed mostly of broken masonry and wood debris. Inquiries to citizens of Zielona Góra indicate that many of them do not know the history of this abandoned area, including those who grew up near the site. On June 9th I flew on a small airplane to film this territory and its surroundings. The flight marked the beginning of my new project that will eventually develop into a film and a multi-layered dialogue with the citizens of Zielona Góra.

During the Second World War the site was a forced labor camp, which later became a concentration camp designated primarily for Jewish women. The camp was developed on the site of the German wool factory,

Deutsche Wollenwaren Manufaktur AG, which supplied the German war machine with military clothing. (It has since been converted to a shopping mall.) During the war about 1,000 young women worked there as seamstresses and eventually became prisoners of the concentration camp complex governed by KZ Groß-Rosen. Towards the very end of the war the prisoners were sent on one of the most tragic of the forced Death Marches where many of them died.

13. "*Shrouds*" 2012. Limited edition photography based on performance and public project, 1 of 3. Courtesy BWA Zielona Góra, Poland.

NOTE:

It is important to remember that the camps appear together with the new laws on citizenship and the denationalization of citizens including the Nuremberg laws but also the laws in almost all European states. The dislocation and localization (suspension of law in a "no-where" space of exception and a localization without order: the camp as a permanent space of exception) are the core of the current politics, in which we are still living, we can argue after Agamben. The "camp" is a new and fourth element, which disturbed and broke the old trinity of state, nation (birth), and land. The politics exists thanks to the act of separation that a human being does (through language) to oppose itself to its own bare life, while continuing to relate to that bare life, which is thus both included and excluded (from the *polis*).

14. "*Shrouds*" 2012. Still from video and sound, edition 1 of 3.

15. "*Shrouds II (Cairo)*" 2013-. Upcoming, project in progress. Architectural Drawing by Yu-Cheng Hsieh for Monika Weiss Studio.

Looking down from the airplane we see well-kept buildings surrounding the ruins of the former camp, as though it were an open yet forgotten wound in the body of the center of the city. During the performative phase of the project, I invited a group of young women from Zielona Góra to spend some time in silence on the site of the camp. The women wore black scarfs, which later were taken off and abandoned amongst the ruins of the camp. In part of the resulting film projection we observe a torso of a woman wrapping bandages onto her naked chest in a slow, fragile gesture of defense, or perhaps caress. Her body stands for our common body, anonymous as if it were a membrane between the self and the external world. Awareness of our marginality becomes elevated into the realm of meaning through our brief encounter with memory and history.

The body of a city may be compared symbolically to our body and its memory. One of the manifestations of a city's memory is its architecture and how it is inhabited and occupied by the citizens, such as in the case of Tahrir Square. To paraphrase Saskia Sassen, cities are potential spaces of resistance to military power: they are "weak regimes." While cities cannot destroy power, they can contest it.(Sassen, 2006)

Lament is extreme expression in the face of loss. Ultimately, as Judith Butler wrote, *"grief furnishes a sense of political community of a complex order, and it does this first of all by bringing to the fore the relational ties that have implications for theorizing fundamental dependency and ethical responsibility."*(Butler, 2004) Group mourning is an act of political force, and not only a response to individual grief. We should ask then, whose life is or is not worthy of grief? In the context of war, loss is often about the loss of the Other. but in reality the Other is also a part of oneself. Empathy and collective mourning, including mourning the loss of others who are supposed to be our enemies, can become a powerful political tool, in opposition to heroic, masculine fantasies of conquest and power.

Bibliography

Agamben, Giorgio (2000), *Means without Ends: Notes on Politics*. University of Minnesota Press

Alexiou, Margaret (2002), *The Ritual Lament in Greek Tradition*. New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Boulder.

Butler, Judith (2004), *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso.

Derrida, Jacques (1993), "Aporias. Dying—awaiting (one another at) the 'limits of truth'" ("Apories: Mourir-s'attendre aux 'limites de la vérité'". In *Le Passage des Frontières: Autour du travail de Jacques Derrida*, Editions Galilée, 1993) English translation by Thomas Dutoit. Stanford, CA: Stanford University Press.

Kristeva, Julia (1992), *Black Sun. Depression and Melancholia*. New York: Columbia University Press.

Rancière, Jacques (2006), *The Politics of Aesthetics*, Continuum Publishing Group.

Rutherford, Ian (2008), "When You Go to the Meadow…The Lament of the Taptara-Women in the Hittite Sallis Wastais Ritual." In Suter, Ann (ed.) (2008), *Lament: Studies in the Ancient Mediterranean and Beyond*. Oxford: Oxford University Press.

Sassen, Saskia (2006), *Territory, Authority, Rights*. Princeton University Press.

Biographical Outline

Monika Weiss is a Polish-American contemporary artist based in New York City. She works primarily with installation, video projection, performance, sound and drawing. Her transdisciplinary approach investigates relationships between body and history, and evokes ancient rituals of lamentation. Her work has been exhibited in over twenty solo exhibitions and numerous group exhibitions internationally. In 2005, Lehman College Art Gallery organized and published a retrospective of the artist's work, *Monika Weiss: Five Rivers*, which was reviewed by The New York Times. Weiss has given lectures on her work at institutions around the world and her writings have appeared in numerous publications, including *New Realities: Being Syncretic* (Springer, Wien/New York) and *Technoetic Arts* (Intellect, London). The artist splits her time between New York and St. Louis, where she is Professor at Washington University's Sam Fox School of Design & Visual Arts and faculty affiliate in the Performing Arts Department. Weiss' work is represented by Galerie Samuel Lallouz, Montreal and can be found in public and institutional collections worldwide.

'Enhancing Education Through Drawing'

Ana Cachucho

Ana Luísa Rodrigues / Paulo Freire de Almeida

Courtney D. Coyne-Jensen

Eduardo Fernandes

Graça Magalhães / Fátima Pombo

James Walker

Mário João Mesquita

Merike Trubert

Rachael Allen

Sandra Neto / Miguel Fernandes

Silvia García González

Sílvia Simões

Susana Jorge / Suzana Dias

Teresa Pais

Atlas de Imagens: a Hipótese de um Novo Paradigma do Saber na Educação Artística

Image Atlas: the Hypothesis of a New Learning Paradigm in Artistic Education

Ana Cachucho
anaccachucho@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo dar continuidade ao estudo desenvolvido durante o Mestrado em Ensino de Artes Visuais, sobre o ensino/aprendizagem do Desenho no ensino secundário e a hipótese do atlas de imagens fluir neste contexto escolar, enquanto dispositivo visual de conhecimento.

Num mundo cada vez mais repleto de mensagens visuais, torna-se fundamental que, no âmbito da Educação Artística, se procure entender criticamente os fenómenos da imagem, da disposição de imagens e dos espaços que as separam. Neste sentido, sugere-se que a inquietação que o atlas de imagens desencadeia seja favorável, quer à problematização das narrativas visuais, dos seus princípios de ordenação e das formas de raciocínio implícitas na sua produção, quer à investigação dos processos de interpretação dos mesmos e à construção de novos relatos.

A disposição das imagens em rede no atlas, distante de qualquer hierarquia e permeável à contínua reformulação, apresenta grandes semelhanças com o espaço rizomático em que vivemos hoje, constituindo, por isso, um dispositivo visual de conhecimento com o potencial de favorecer, através de uma nova estética da montagem, um novo modelo epistemológico do saber. O atlas, ao possibilitar encontros de similitudes e diferenças pela disposição de coisas díspares numa mesma lâmina, permite o exercício de um pensamento que se movimenta numa extensão heterogénea.

Procura-se, assim, refletir sobre este universo do desenho e da imagem enquanto possibilidade de abertura a um novo paradigma do saber que permita, não só revisitar conteúdos, narrativas e discursos, como constituir uma forma generativa de conhecimento, no ensino de Artes Visuais, a partir da análise da proposta didáctica: "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens".

Palavras-chave: desenho, imagem, atlas, educação artística

Abstract

This article furthers the study developed during the Master of Arts in Visual Art Education on teaching/learning drawing in secondary schools, and the hypothesis of the image atlas flowing within this school context as a visual knowledge device.

In a world increasingly filled with visual messages, it is essential to seek within the Artistic Education a critical understanding of the phenomena of the image, layout and the spaces which separate them. In this sense, it is suggested that the unrest triggered by the image atlas is favourable not only to the questioning of visual narratives, their ordering principles and reasoning forms implicit in their creation, but also to the research of interpretation processes of the same and the construction of new accounts.

The networked image arrangement in the atlas, far from any hierarchy and permeable to continuous reformulation, presents great similarities with the rhizomatic space in which we live today. It therefore constitutes a visual knowledge device with the potential to foster a new learning epistemological model through a new aesthetic of the assemblage. Besides enabling the confluence of similarities and differences through the disparate arrangement of things in a same plate, the atlas also allows the exercise of a thought which moves within a heterogeneous extension.

Thus, this work seeks to reflect on this design and image universe as a possibility to a new learning paradigm that allows not only to revisit contents, narratives and discourses, but also to construct a generative form of knowledge in Visual Art education from the presentation and analysis of the didactic proposal: "Unrolling the learning *clew* by constructing an image atlas".

Keywords: drawing, image, atlas, artistic education

Nota Introdutória

Neste artigo, procura-se consubstanciar o estudo desenvolvido durante o Mestrado em Ensino de Artes Visuais, em torno do ensino/aprendizagem do Desenho no ensino secundário e a possibilidade do atlas de imagens constituir um dispositivo visual de conhecimento pertinente para este contexto escolar e, de um modo geral, para o campo da Educação Artística.

Partindo de uma contextualização teórica específica das noções de imagem e de atlas, onde a figura de Aby Warburg recebe particular reconhecimento, apresenta-se o atlas de imagens, enquanto realidade heterogénea, que serve o propósito de provocar um novo *imput* epistemológico, além de favorecer uma aproximação à imagem dialética e à estética da sua montagem. Neste enquadramento, será fundamentada uma nova arqueologia da imagem, que reconheça a dimensão dinâmica da mesma e edifique um novo conceito de arquivo.

Num segundo momento, exploram-se estas questões ligadas ao atlas de imagens, a partir da proposta didáctica que ensaiamos em contexto escolar, durante o estágio curricular decorrido, no ano lectivo 2011/2012, na Escola Artística e Profissional Árvore. Gera-se, desta maneira, a oportunidade para a análise da metodologia e das estratégias consideradas na concepção da proposta, das dificuldades sentidas na sua implementação e das respostas obtidas. Deve-se, ainda, referir que a proposta que se apresenta não é (nem teve a pretensão de ser) expressão superlativa das possibilidades do atlas de imagens enquanto dispositivo visual de conhecimento, mas a proposição possível, atendendo às circunstâncias proporcionadas pelo contexto escolar, na experiência de estágio.[1]

Contextualização do Atlas de Imagens

Imagem Dialética

Ao colocar a imagem no centro dos seus estudos, tanto Aby Warburg no *Bilderatlas Mnemosyne* (1924/1929), como Walter Benjamin n'O *Livro das Passagens* (1927/40) formularam, através das suas *montagens*, novos entendimentos sobre o saber histórico. É através da imagem que se rompe a *falsa continuidade* da história, dando lugar a uma nova síntese. Síntese essa que se torna tese até ao momento em que o desdobramento do sentido da imagem permite uma nova antítese, gerando uma nova síntese, num processo em cadeia infinito. É este o jogo de sentidos que a imagem promove e que distingue o seu carácter dialéctico.

Segundo Walter Benjamin, a imagem dialética é uma imagem crítica, que advém do confronto problemático entre o passado e o presente: "Não é preciso dizer que o passado esclarece o presente ou que o presente esclareça o passado. Uma imagem, pelo contrário, é aquilo em que o Outrora encontra o Agora, num clarão para formar uma constelação (…) só as imagens dialéticas são imagens autênticas" (2006: 504). Com base nesta concepção de imagem, Walter Benjamin declara o fracasso da visão positivista, reclamando um novo paradigma para o conhecimento histórico. A imagem dialéctica cristaliza essa desintegração, enquanto momento desconstrutivo, constituindo-se como crítica pela legibilidade que apresenta. Neste sentido, a imagem, ao possuir uma temporalidade de face dupla - Outrora e Agora –, produz, no confronto, um efeito de cognoscibilidade. Inaugura-se, por assim dizer, a procura de uma *verdade messiânica*, difícil de encontrar mas que se persegue.

Esta nova concepção da história promove, ainda, uma certa leitura arqueológica da imagem, negociando os limites da sua temporalidade. O arquivo é a base para uma nova *arquitectura* das imagens, na qual a *verdade histórica* surge nessa dobra dialéctica onde o Agora e o Outrora se tocam. Deste modo, a imagem não se reduz a uma representação mimética. Pelo contrário, afirma-se como "o intervalo tornado visível, a linha de fractura entre as coisas" (Didi-Huberman, 2000: 114), como fissura que torna exposta a abertura e que permite "ler o nunca escrito" (Idem, 2011). As características de uma tal imagem são, desde logo, a disseminação, no sentido em que se desagrega a continuidade da história e da homogeneidade do tempo; o clarão, que permite ver uma nova constelação onde a leitura do autêntico surge enquanto fenómeno originário da história; e, a actualidade, uma vez que, do confronto entre o Agora e o Outrora, se desenha o futuro. Neste sentido, a grande valência da imagem será pertencer a uma modalidade futura, reescrevendo a própria noção de arquivo como fonte do devir.

Para elucidar esta noção de imagem dialéctica, Didi-Huberman recorre à metáfora do relojoeiro que desmonta o relógio para ver como funciona (2000: 120). Este, ao deixar de funcionar, opera uma sincope, que permite o reacerto para uma nova temporalidade. Por outro lado, o acto de *desmontar* possibilita ver a verdadeira dimensão das coisas, nos seus ínfimos detalhes, sendo portanto uma imagem que nos surpreende e fascina pela novidade e pela problemática associada ao suposto conserto.

Plano de Montagens e Iconologia dos Intervalos

O plano de montagens onde Warburg organiza e reorganiza as suas imagens assumia a particularidade de seccionar a harmonia das grandes narrativas, para

1 Acrescenta-se que as noções aqui apresentadas encontram-se mais desenvolvidas no relatório apresentado, em 2012 na FBAUP/FPCEUP, na prova final do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, intitulado "Desenrolar o novelo: das aprendizagens do desenho até ao atlas de imagens na educação artística".

propor uma consequente reescrita a partir dos fragmentos reunidos. Nessa reescrita, premeia a independência das imagens, assumindo não haver nenhuma conexão cronológica necessária entre as mesmas. As noções de *estética do pathos* e de *iconologia dos intervalos* foram métodos inovadores de análise das imagens, através dos quais estas deixam de ser o simples reflexo da realidade, possibilitando a quebra do fio narrativo de uma história contínua, no sentido de restaurar os seus significados corrompidos e colocar a descoberto novos contextos e novas leituras. A montagem warburguiana poderá, assim, servir o propósito de pensar o não pensado, recuperando, através de um arquivo redescoberto, uma memória perdida "na extensão movediça do não pensamento" (Foucault, 2005: 361). Assim, mais que as imagens seleccionadas, importa pensar a sua disposição e o espaço que as une/separa, de modo a, nas palavras de Didi-Huberman (2011), "ler o nunca escrito".

Ensaia-se aquilo que, mais tarde, viria a ser designado por Jacques Derrida como *desconstrução* da narrativa histórica. Esta desconstrução, longe de uma destruição, visa uma desmontagem, uma decomposição dos elementos da *escrita* imagética, para a restaurar, reescrevendo-a e descobrindo partes do texto dissimuladas no espaço que separa as imagens. Podemos ainda apelidar os planos de montagens de Warburg de produzirem um efeito heterotópico, ao apresentarem uma aparente desordem de cujos fragmentos emergem inúmeras ordens possíveis. Esta noção, derivada do pensamento de Foucault, afasta-se da ideia "consoladora" da utopia para se aproximar mais do carácter "ameaçador ou inquietante" da heterotopia (Didi-Huberman, 2011: 51). Warburg, nas suas montagens, acaba por denunciar esses "espaços de crise e de desvio, ordens específicas de lugares incompatíveis e tempos heterogéneos (...) máquinas específicas de imaginação que criam um espaço de ilusão que denuncia como ainda mais ilusório todo o espaço real" (Didi-Huberman, 2011: 51-52). É esta iconologia dos intervalos que Warburg põe em prática, revelando todo o seu carácter problemático e não axiomático, em oposição às grandes narrativas, ao idêntico e ao constante. Assiste-se, com Warburg, à inauguração de uma nova gramática da imagem marcada pelo dissemelhante, pelo contraste e pelo jogo, aparentemente, inoperante e insondável do cogito.

Desenrolar o *Novelo* das Aprendizagens Através da Construção de Atlas de Imagens

O Enunciado da Proposta

Após esta breve incursão pelas diversas leituras em torno da imagem e do atlas, apresenta-se o enunciado da proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens", realizada na disciplina de Desenho de Representação e Comunicação (DRC), com o 1º ano do curso de Desenho Digital 3D, durante o estágio curricular na Escola Artística e Profissional Árvore. Para contextualizar o momento lectivo em que decorreu, importa referir que esta proposta foi pensada no âmbito da terceira unidade significat

iva de aprendizagem de Desenho de Representação e Comunicação – o módulo de Representação Espacial – numa altura em que se sentiu que seria importante o reencontro com as matérias leccionadas nos módulos precedentes, no sentido de proporcionar a tomada de consciência das potencialidades da aplicação dos conteúdos e procedimen tos desenvolvidos anteriormente, na prática projectual de preparação para a Prova de Avaliação Final.

"Proposta: (…) construção de um atlas de imagens no âmbito da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação (DRC), a partir das imagens, das narrativas e dos conteúdos apresentados nas aulas ao longo do ano lectivo. Para o desenvolvimento desta proposta didáctica, deverão organizar-se em pequenos grupos (3 a 5 alunos/as) para, a partir das imagens apresentadas nas aulas, compiladas e disponibilizadas em formato digital, construir um atlas de imagens (painel), no qual a contiguidade das imagens deverá representar uma perspectiva transversal e dialógica sobre os conteúdos programáticos (conceitos, métodos, procedimentos) da disciplina. Para além das imagens disponibilizadas no CD [com as imagens, propostas de trabalho e fichas de apoio], poderão pesquisar outras e/ou associar fotografias dos trabalhos individuais desenvolvidos nas aulas. O painel deve ser acompanhado de uma memória descritiva e justificativa das redes de transmissão e relação estabelecidas no mesmo. (…) Tempo de execução: 3 aulas de 150 minutos. Objectivos: (1) revisitar o arquivo individual das aprendizagens; (2) promover a partilha de saberes, aumentado os conhecimentos de cada um; (3) estimular a pesquisa e o questionamento; (4) lutar contra amnésia das imagens; (5) criar constelações de sentido(s); (6) promover a construção de pequenos relatos em torno do desenho, aproximando os(as) alunos(as) do exercício crítico, analítico e participativo; (7) desenvolver a responsabilização individual, a socialização e o trabalho colaborativo; e, (8) escutar as diferentes leituras dos conteúdos abordados na disciplina de DRC."

Tal como os objectivos deixam transparecer, propunha-se um trabalho de grupo em que, a partir do arquivo de imagens referência das propostas e exercícios desenvolvidos nas aulas, disponibilizado em formato digital[2], configurassem um painel, no qual a rede de relações entre imagens representasse uma perspectiva transversal e dialógica sobre os conteúdos desenvolvi-

2 Com o enunciado da proposta, foi entregue, a cada grupo, um CD com todas as imagens de referência às propostas e exercícios desenvolvidos nas aulas de DRC, ao longo do ano lectivo. No processo de compilação das imagens, identificou-se cada imagem (apenas) com um número, não havendo a preocupação de as ordenar de acordo com a sequência temporal ou temática dos exercícios.

dos na disciplina. Procurando alargar a rede de conexões, sugeriu-se a inclusão de fotografias dos trabalhos individuais desenvolvidos nas aulas e/ou a pesquisa de outras imagens.

Ao contemplar a memória descritiva e justificativa nos elementos de entrega, pretendeu-se fomentar a escrita enquanto movimento propício à ordenação das relações e das reflexões produzidas no processo de configuração do atlas de imagens. Escrever implica e proporciona colocar em ordem o pensamento, em função do(s) sentido(s) que se procura perseguir. Assim, associar a construção do atlas com a escrita, em simultâneo, teve o propósito de colocar em confronto dois processos de pensamento distintos e, com isso, relevar a ponte estabelecida entre ambos como condição de uma actividade profunda, avivando a inquietação e o questionamento.

Na apresentação da proposta aos estudantes, procurei não só completar e clarificar, no discurso oral, o enunciado escrito, como partilhar as imagens que serviram de referência para pensar a proposta[3]. Esta partilha de imagens de referência à planificação da actividade originou alguns comentários e perguntas sobre as imagens em si e sobre a proposta. Apesar do cuidado em referir que não se mostrava aquelas imagens enquanto modelos ou fórmulas a seguir, era provável que os seus atlas fossem contaminados por elas.

Análise da Proposta e dos Resultados Obtidos

Tendo-se apresentado o enunciado da proposta "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens", importa, agora, fazer uma análise reflexiva sobre o desenvolvimento da mesma e os resultados obtidos.

Depois da exposição do enunciado da proposta, procedeu-se à formação de grupos e à organização da logística necessária. Ainda na aula de apresentação da proposta, os vários grupos começaram por fazer uma aproximação às imagens, surgindo algumas dúvidas. Temos de incluir, no atlas, imagens de todos os exercícios/propostas? Há problema em configurar o painel a partir das imagens de, apenas, uma proposta? Podemos utilizar imagens de trabalhos realizados noutras disciplinas? Temos de fazer referência a todos os conteúdos abordados, durante o ano lectivo, em DRC? Podemos incluir texto? As imagens apresentadas nas aulas, compiladas e disponibilizadas em formato digital eram o ponto de partida do trabalho. Para além do formato do painel (A0), das indicações sobre a instrução da memória descritiva e da extensão dos ficheiros, evitou-se fixar outras fronteiras. Acima de tudo, este seria um espaço de experimentação, mas no qual deviam sempre procurar justificar as suas opções.

Neste reencontro com as imagens que tinham servido de referência à realização das propostas de trabalho, ao procurarem reconhecer os diferentes momentos de aprendizagem, estavam a revisitar o *arquivo* individual das aprendizagens, pelo que nos interessava perceber até que ponto seriam capazes de identificar os diferentes conteúdos programáticos, temas e exercícios. A partir da visualização das imagens do arquivo, as conversas em grupo, com facilidade, divagavam por outros assuntos, para além do âmbito da disciplina de Desenho de Representação e Comunicação, seja tocando conteúdos de outras disciplinas, seja abordando temas claramente relacionados com interesses exteriores à Escola. Essa era a intenção da proposta: criar um espaço para que os/as alunos/as pudessem, a partir de imagens, estabelecer relações, questionar *certezas* e construir novos discursos, sendo importante o pensamento crítico e divergente. Assim, a validade desta abordagem cartográfica, através do atlas de imagens, assume-se num tempo e espaço onde a flexibilidade e permeabilidade de contaminação por outros interesses e conhecimentos se demonstra uma exigência, tendo em vista que estes movimentos transdisciplinares promovem a diluição de fronteiras, num apelo à busca de significados múltiplos, complexos e descontínuos.

Na apresentação, cada grupo explicou a estrutura formal do seu painel e a rede de relações que teceram entre as imagens, com os diferentes elementos do grupo a contribuírem para a construção de um discurso verbal não linear, *sinuoso* ou *ramificado*, reflexo de uma procura de significados em múltiplas direcções. Esta multiplicidade de pequenos relatos, na oralidade, espelha não só a complexidade e a pluralidade de significados das conexões estabelecidas entre imagens, como a diversidade de experiências e saberes de cada aluno(a). Já nas memórias descritivas, tal não se verifica. Estas não traduzem a multiplicidade de relações intricadas, nem os sentidos plurais das conexões, pensando que fique a dever-se, quer ao facto de não terem sido realizadas em simultâneo com a configuração dos painéis (tal como tínhamos sugerido), quer à necessidade de *pôr em ordem* palavras, conceitos e pensamentos que possibilitem a escrita.

O que nos chamou mais à atenção quando analisamos o conjunto de painéis concluídos foi a ausência de espaços entre as imagens que, ao sobreporem-se, aden-

3 Enumero, aqui, as imagens de referência usadas na apresentação da proposta: [01] Fotografia de Gertrud Bing, Warburg e Franz Alber, Roma, 1928; [02] Painel A do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1927-1929; [03] Painel 46 do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1927-1929; [04] Painel 79 do *Bilderatlas Mnemosyne*, 1927-1929; [05] Eduardo Souto Moura: *Atelier*, 2010; [06] Ana Cachucho: *Bulletin board.* 2012; [07] Erwin Blumenfeld: *Dada Metropolis. M94*, 1930; [08] John Heartfield: *Arbeitsmaterial.*[Material de trabalho], ca.1933; [09] Salvador Dalí: "Le Phénomène de l'extase"*, in Minotaure, revue artistique et littéraire,* 1933; [10] Stefan Themerson: *Przygoda,* ca. 1928; [11] Hannah Höch: *Album*, 1933; [12] Karl Blossfeldt: *Urformen der Kunst* [As formas originárias da Arte] (Painel 10), 1905-1925; [13] Marcel Duchamp: *Boîte-en-valise*, 1935-1941; [14] Gerhard Richter: *Folha de Atlas n.º 7*, 1962; [15] Christian Boltanski: *Inventaire des objects ayant appartenu a une vieille dame e Baden-Baden*, 1973; [16] Sol LeWitt: *On the Walls of the Lower East Side*, 1976; [17] Hans Peter Feldmann: *Voyeur*, 2009; [18] Vítor Silva: *Henrique Pousão: Infância, Experiência e História do Desenho*, 2011.

sam assim toda a narrativa histórica. Qual seria, então, a razão para este recurso exaustivo de sobreposições? Penso que a resposta a esta questão se encontra em *Dada Metropolis* de Erwin Blumenfeld e *Arbeitsmaterial* de John Heartfield que, talvez pela estética da sua montagem, quando apresentados no lançamento da proposta, despertaram o interesse dos discentes. Outra característica que ressalta em todos os painéis é a necessidade de estabelecer uma hierarquia entre as imagens "ou fragmentos delas", dando maior destaque a algumas imagens e propondo um centro visual, que invariavelmente coincide com o centro geométrico do painel.

Fig. 1 *Um homem na cidade,* 2012

A procura de uma razão geométrica parece ainda entrar em colisão com algumas expressões referentes à natureza generativa dessa mesma composição. No Grupo 1 (fig. 01), apesar do princípio de composição, assume-se que na matriz desse preenchimento/dispersão se encontra uma "explosão". As imagens sucedem-se segundo uma inquietante desordem resultante desse *vigor explosivo,* que possibilita essa divagação num movimento centrífugo.

Fig. 2 *Sem título,* 2012

Com um semelhante princípio de composição, o Grupo 2 (fig. 02) procede, igualmente, ao destaque de uma imagem, colocando-a no centro visual. As restantes imagens parecem ter dificuldade em *sobreviver* a uma fusão que as recorta e as funde numa narrativa que preenche, satura e *panfletiza* o painel. Julga-se existir uma vontade implícita em agrupar as imagens num cenário visual que serve os princípios discursivos.

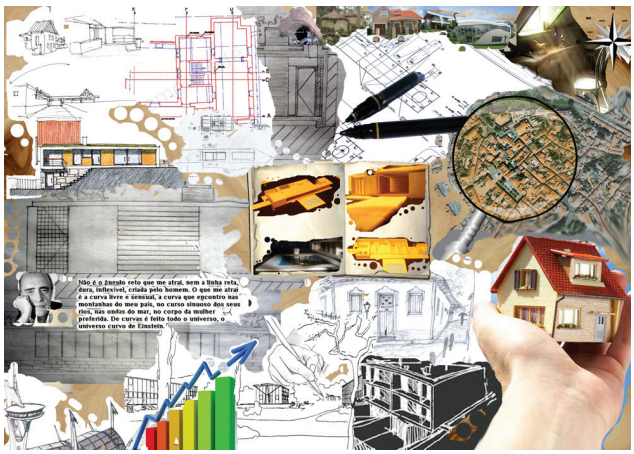


Fig. 3 *O mundo da arquitectura,* 2012

Depois de delineada a ideia, o Grupo 3 (fig. 03) inicia a montagem do seu atlas, recorrendo a imagens que saem fora do arquivo disponibilizado. Mostram, deste modo, vontade em perseguir um determinado objectivo que os próprios enunciam: apresentar a "evolução da habitação" e as "fases de desenvolvimento de um projecto". Desenvolvendo a composição em espiral, estes discentes propõem um percurso de ancoragem das imagens que, no conjunto, conformam um tecido visual heterogéneo.

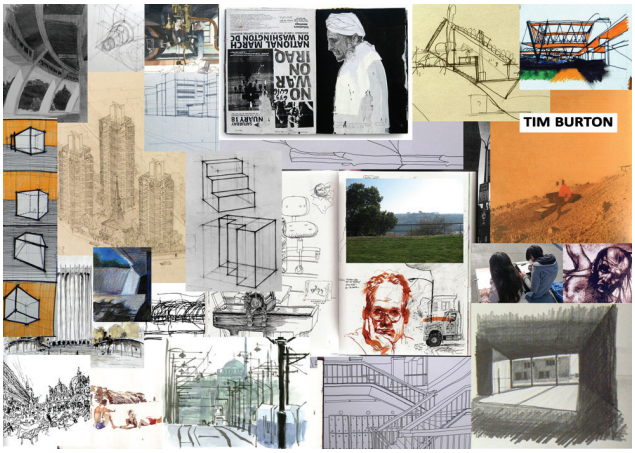


Fig. 4 *Um ano num trabalho,* 2012

O painel realizado pelo Grupo 4 (fig. 04) apresenta a particularidade de ser o único em que, na sua configuração, apenas se recorre à sobreposição ou à ferramenta "*crop*" para isolar parte de um todo. Apesar de se preservar a *identidade* das imagens, também não se opta por criar vazios, espaços de desambiguação, que deixem respirar as imagens.

Conclusão: a Hipótese de um Dispositivo Visual de Conhecimento em Educação Artística

Qual a pertinência da construção de atlas de imagens para o campo da Educação Artística? Que tipo de experiências é que os estudantes agenciam através da construção de atlas de imagens? Quais as possibilidades deste dispositivo visual de conhecimento fluir dentro do contexto escolar? Num mundo cada vez mais repleto de mensagens visuais, torna-se fundamental que os/as alunos/as, na sua generalidade, e os de Artes Visuais, em particular, entendam criticamente os fenómenos da imagem, da disposição de imagens e dos espaços que as separam. Neste sentido, a configuração de atlas de imagens provoca, não só estranheza e questionamento, como favorece o estudo dos modelos de produção de sentido nos enunciados visuais, a investigação sobre os processos de interpretação e a criação novos relatos. Esta inquietação que o atlas de imagens provoca, desencadeia, assim, tempos de suspensão que permitem a reflexão, e, por conseguinte, a problematização das narrativas visuais, dos seus princípios de ordenação e das formas de raciocínio implícitas na sua produção. A estrutura em rede de disposição das imagens no atlas, distante de qualquer hierarquia e permeável à contínua reformulação, apresenta grandes semelhanças com o espaço rizomático em que vivemos hoje, constituindo, por isso, um dispositivo visual de conhecimento com o potencial de favorecer um saber mais fluído.

Do ponto de vista metodológico, o atlas de imagens abre espaço, tal como referimos, ao exercício da dúvida e da pesquisa, mas também à transdisciplinaridade e à incorporação das memórias dos estudantes e dos seus interesses fora do contexto escolar, permitindo, através da experimentação de novos posicionamentos, formas de compreensão e de actuação, a decomposição das narrativas que as imagens veiculam, a formulação de novas ordens e, bem ainda, a desconstrução dos discursos curriculares e das práticas docentes. O atlas, ao possibilitar encontros de similitudes e diferenças pela disposição de *coisas* díspares numa mesma *lâmina*, permite o exercício de um pensamento que se movimenta numa extensão heterogénea: desde o estabelecer de relações de continuidade, entendidas no contexto das metonímias, até o operar rupturas de sentido(s), mais próximo da metáfora. A lógica do vazio, do espaço *entre*, ou até de um não-espaço, abre lugar para o outro, para novos espaços, para novas imagens. Este espaço intermédio e intermediário é aquele que possibilita a adequação à identidade do(a) aluno(a), flexibilizando, agilizando e criando espaços (outros) para a construção da memória do(a) aluno(a) e para a sua subjectividade.

Por outro lado, a proposta de abertura da área disciplinar do Desenho as problemáticas inerentes à imagem, enuncia o interesse em identificar no desenho determinadas propriedades comuns ao campo das imagens e partilhar com este a sua definição. Esta abertura do desenho à imagem implica um novo entendimento sobre o desenho, que o reconheça como "categoria ambivalente e divergente, que se situa entre o concreto e o abstracto, entre o real e o pensado entre o sensível e o inteligível" (Wunenburger, 1999: xi).

Neste sentido, a configuração e experimentação da proposta didáctica "Desenrolar o *novelo* das aprendizagens através da construção de atlas de imagens" constitui um ponto de partida que nos convida a operar deslocamentos de posicionamento para, no futuro, procedermos ao (re)ajustamento progressivo da mesma e ao equacionamento de outras, em função do sentido que se procura perseguir: (1) acalentar a hipótese de um pensamento que se articula, exponencia e vive da imagem; (2) estudar os modelos produtores de sentido(s) nos enunciados visuais; (3) investigar as vibrações entre as imagens e destas com os sujeitos.

Bibliografia

Benjamin, Walter (2006), *Passagens*. Trad. de Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Didi-Huberman, Georges (2000), *Devant le Temps: Histoire de l'art et anachronism des images*. Paris: Minuit.

Didi-Huberman, Georges (2011), *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Foucault, Michel (2005), *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70.

Wunenburger, Jean-Jacques (1999), *Filosofia delle Immagini*. Traduçao de Sergio Arecco, Torino: Guilio Einaudi Editore.

Nota Biográfica

Nasce no Funchal em 1980. Em 2005 licencia-se em Arquitectura pela FAUP e em 2012 conclui o Mestrado em Ensino de Artes Visuais pela FBAUP e FPCEUP, com o relatório de mestrado intitulado "Desenrolar o novelo: das aprendizagens do desenho até ao atlas de imagens na educação artística". Atualmente, presta serviços no secretariado do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS) e lecciona a disciplina de Desenho de Representação e Comunicação no curso de Desenho Digital 3D, enquanto professora convidada, na Escola Artística e Profissional Árvore.

Da Geometria como Fundamento nas Operações Iniciais de Projecto. Análise do Processo Gráfico num Exercício Académico de Projecto de Arquitectura.

Of Geometry as the Basis in the Initial Operations of the Project. Graphic Process Analysis in an Academic Exercise of Architectural Project.

Ana Luísa Rodrigues
luisar@arquitectura.uminho.pt

Paulo Freire de Almeida
pofa@arquitectura.uminho.pt

Resumo

O texto proposto baseia-se na análise de processos gráficos de alunos no contexto didáctico de um exercício iniciático do curso de arquitectura, desenvolvendo a organização do espaço à escala da cidade.

O processo gráfico na arquitectura decorre da necessidade de visualização, mas desenvolve-se porém sobre uma sintaxe abstracta e especializada. No contexto deste exercício à escala urbana e de escassas competências ao nível da representação, essa especialização decorre do uso da geometria para resolver problemas de projecto, promovendo as transformações sobre a matriz – planta – rigorosa. Essa será a abordagem do espaço vazio sem relação com a escala humana, segundo uma simplificação da sintaxe espacial: cheios, vazios, adjacências, acessos, aberturas, obstáculos; e correspondendo a uma sintaxe gráfica igualmente abstracta de formas desincorporadas: tramas, linhas de trajecto e ligação, sublinhados e cores arbitrárias.

No contexto da escala da cidade, as representações cenográficas são pouco operativas. Em parte, porque a maqueta oferece a leitura de volume e tridimensionalidade necessárias e também porque o "esquisso" tende a representar parcelas.

As consecutivas reduções de escala introduzem a dimensão humana e, na presença do observador, a perspectiva, a mancha e a cor, resgatam o processo da abstracção inicial para a figuração dos volumes, mas também dos elementos: a luz, a água, a floresta.

A sequência indicada corresponde genericamente à evolução do desenho no processo: da abstracção à figuração. Todavia, no contexto da escala urbana e deste exercício, argumenta-se e pretende-se demonstrar a necessidade da geometria rigorosa nas operações do projecto, numa fase matricial de processo de concepção. Contrariando abordagens meramente intuitivas, defende-se a necessidade de regulação métrica e dedução rigorosa da relação entre volumes não ortogonais entre si. A ausência desse rigor tornará as decisões inconsistentes ao nível da solução de problemas de organização do espaço, conduzindo a uma redução da complexidade e da pesquisa processual.

Palavras chave: projecto, geometria, processo gráfico.

Abstract

The proposed text is based on the analysis of graphic processes of students in a didactic context of an initiatic exercise of the course in architecture, developing the organization of space at the city scale.

The graphic process in architecture is the need for visualization, but develops on a specialized and abstract syntax. In the context of this exercise on an urban scale and scarce skills in the representation, this specialization comes from the use of geometry to solve design problems, promoting the transformations on the rigorous matrix – plant. That will be the approach of empty space unrelated to human scale, according to a simplification of space syntax: fullness, voids, surroundings, accesses, openings, obstacles; and corresponding to a graphical syntax also disembodied abstract shapes: frames, lines route and binding, and underscores arbitrary colors.

In the context of the scale of the city, the scenographic representations are little operative. Partly because the scale model offers the necessary reading of volume and three-dimensionality and also because the "sketch" tends to represent plots.

The successive reductions of scale introduce the human dimension and, in the presence of the observer, the perspective, the stain and the color, recovers the initial process of abstraction to figuration of volumes, but also the elements: light, water, forest.

The sequence shown corresponds generally to the evolution of the design process: from abstraction to figuration. However, in the context of urban scale and in this exercise, it is argued, and we intend to demonstrate the need for rigorous geometry on the project operations, in a matrix phase of the design process. Contradicting approaches merely intuitive, one defends the need for metric regulation and rigorous deduction of the relationship between volumes not mutually orthogonal. The lack of that rigor will make the decisions inconsistent in terms of solving problems of organization of space, leading to a reduction of complexity and research process.

Keywords: project, geometry, graphic process.

O desenho é a linguagem do arquitecto para projectar, visualizar, pensar, registar e comunicar as suas ideias construtivas. Apesar das muitas variáveis neste pressuposto, são estáveis três constantes: o arquitecto usa sistemas geométrico-projectivos de modo a assegurar a coerência espacial da representação[1], tal como sintetizado por Edward Robbins (Robbins, 1994: 20); o processo gráfico evolui da concepção abstracta para a formalização ou "exploração" (Herbert, 1993, 113), terminando na figuração onde se realiza a condição aparente do projecto; o processo gráfico depende de convenções gráficas garantindo o trabalho em equipa (Herbert, 1993: 87). No âmbito desta narrativa, atribui-se ao desenho rigoroso um papel de concretização e convencionalidade das ideias formais experimentadas anteriormente por esquissos e esboços à *mão-livre,* ou como escreve Ana Leonor M. Rodrigues *"Os desenhos mais livres e inacabados, os esquissos, uma vez que esboçam as primeiras divagações sobre o que se quer fazer, são muitas vezes executados numa fase inicial; porém, é comum, a meio do desenvolvimento do projecto, retomar-se esse modo mais livre de cogitação"* (Rodrigues, 2000: 225). Desse modo, e segundo as noções mais comuns, a geometria surge apenas como consolidação das ideias e não como instrumento de concepção [2] (Rodrigues, 2000: 205). Por sua vez, Joaquim Vieira resume as metodologias do projecto em três fases: perceptiva; estatística/analítica e crítica/analítica:

> "… um método de ensino do projecto implicará a presença das três formas de aprender que referi atrás. A primeira forma é aquela que sempre assumiu a caracterização empírica do projecto: domínio da percepção da forma, das tipologias, dos materiais, do espaço e da luz e o domínio da composição, da simbologia e da retórica. A segunda implica com a reprodução de modelos, de formulários, de sistemas; é um método estatístico – analítico, dominando processos construtivos, estruturais, técnicos e científicos. A terceira relaciona-se com um método crítico – analítico, mas mais interpretativo (…)" (Vieira, 1995: 81).

Nesse contexto do projecto, se a percepção envolve o posicionamento subjectivo no mundo, a metodologia estatística/analítica dirá respeito a procedimentos associados à geometria. Interpretando as palavras de Vieira, a geometria oferece a possibilidade de determinação de lugares específicos e posições no espaço, para os quais, a intuição não é suficiente.

1. Sobre o Enunciado do Exercício Prático

A construção do vazio é o título que se atribui ao primeiro exercício de Projecto de Arquitectura do aluno que frequenta o Curso de MiArq da EAUM[3]. Porque *"tudo tem importância na organização do espaço – as formas em si, a relação entre elas, o espaço que as limita",* parafraseando Fernando Távora (1982: 30), pretende-se, antes de mais, que o aluno confronte as problemáticas relativas à organização de um espaço imaginário, através da concepção de um território abstracto, descontextualizado, desprovido de texturas, reentrâncias, ou seja, desvinculado de quaisquer referências reais, trabalhando apenas com massas de formas regulares, com superfícies lisas, opacas e impenetráveis. Assim, pretende-se que este exercício incinda apenas sobre questões cruciais relativas à estrutura, hierarquia e fronteira do campo organizado, qualificado, de forma intencional, onde o espaço não ocupado – dito *vazio* – requer a sua máxima concentração por se prever que seja percorrido por uma possível vivência humana, simulando zonas de *circulação* – dinâmicas, com variação da imagem no tempo – e de *estar* – estáticas, que correspondem a espaços de paragem –, revelando diferentes formas, intencionalidades, hierarquias, regra e excepção. Ou seja, estando implícitas referências basilares da experiência arquitectónica que se prendem nomeadamente com a escala humana e respectivas sensações vivenciais.

Na estruturação compositiva desse espaço, o aluno dispõe de um considerável número de pequenos sólidos (cubos, paralelepípedos e prismas de forma triangular, de diferentes tamanhos) que devem agrupar-se sobre um sector rectangular definido por dois planos horizontais com um diferencial de cotas correspondendo a 10m de desnível – que simula um acidente topográfico – desenhando um corte no terreno, sujeito a um determinado ângulo incompatível com a perpendicularidade dos sólidos. Este dado do exercício implica um acrescido grau de dificuldade, uma vez que o aluno deve relacionar duas malhas, resultantes do paralelismo dos dois lados que definem o ângulo, e considerar a respectiva triangulação, encontrando a solução arquitectónica adequada e tendo em conta a referida complexidade geométrica.

Existe ainda um outro elemento, o *espaço natural,* formalizado numa massa uniforme (que simula água – *mar* ou *rio* –, ou massa arbórea – *floresta*) mas não definida por medidas rígidas. Este ajuda a colmatar os espaços de fronteira e a dar sentido aos percursos, do ponto de vista da proposta geral, ou seja, explorando as potencialidades dos espaços de transição e salientando os intuitos do projecto.

1 "Twentieth-century architectural drawings are generally relational, projective, and geometrical techniques for depicting a three-dimensional object in two dimensions", (Robbins, 1994, 20).

2 Como exemplo desta relação do processo com a geometria leia-se A. L. M. Rodrigues: "Em primeiro lugar, consideremos o desenho de notação rigorosa codificada, que inclui todos os registos afins à linguagem geométrica e que são a tradução final da ideia arquitectónica.", (Rodrigues, 2000, 205).

3 A estrutura da primeira fase do exercício é da autoria do Prof. Sergio Fernandez.

Numa segunda fase do exercício,[4] ao pretender aproximar a dimensão à *escala humana,* propõe-se a eleição de um dos sólidos do território criando *"condutores de espaço"*. Isto é, tramos rectos gerados a partir de um processo de escavação, segundo eixos visuais que perfuram os topos numa relação de abertura ao exterior, implicando a consideração de movimentos de carácter linear e interior, à escala do corpo humano. Estes são concebidos a partir da introdução de planos contínuos, verticais e horizontais (que simulam paredes laterais, chão e tecto), mas admitindo inclinações variadas (em ambos os eixos, X e Y), devendo conter em si, relações de sobreposição, tangência, intersecção e transparência. Neste exercício, a ginástica mental exigida na compreensão da sua tridimensionalidade, implica o uso da geometria descritiva. Esta indispensabilidade é assumida do ponto de vista da representação gráfica, mas encontra-se fundamentada na própria base da concepção espacial.

A resolução dos problemas suscitados faz-se recorrendo, sobretudo, à intuição enquanto ferramenta de *projecto,* assente na experimentação contínua, na maturação de diferentes soluções, testadas e testemunhadas a partir do *"processo"* que deve expressar as intenções projectuais, representadas bidimensional e tridimensionalmente. Este registo deverá ser gráfico, desenhado, à *mão-livre* e a rigoroso, com exigências de diferentes escalas, acompanhado igualmente pela materialização de maquetas tridimensionais.

2. Sobre a Evolução do Desenho no Processo: da Abstracção à Figuração e ao Regresso à Abstracção

Retomando a aplicação do desenho no projecto, várias narrativas do processo gráfico mostram um primeiro *esquisso* rápido e abstracto como origem fundamental do projecto, revelando poder de síntese e simultaneamente a clarificação gráfica de um conceito.[5] Todavia, esse momento inspirado é atribuído maioritariamente ao arquitecto virtuoso, não sendo certo que esse *rasgo de inspiração* seja acessível a todos ou, eventualmente, que seja até fundamental na concepção de um projecto.

Deve-se compreender como esta narrativa do processo gráfico se aplica a alunos de um primeiro ano de um curso de arquitectura, quando não são garantidas competências básicas ao nível do desenho, nem experiência ao nível da visualização mental do espaço. Se a aptidão para o desenho à *mão-livre* ajuda a consolidar o processo, tornando-o mais seguro e coerente, permitindo explorar tridimensionalmente, a partir de esquissos rápidos – axonométricos ou perspécticos – facilitando a visualização da solução preconizada mentalmente, na verdade não se pode, ou deve, exigir ao aluno do 1º ano tal habilidade apriorística. De facto, poucos são os alunos que entram no Curso com o domínio das proporções, com exactidão e firmeza no traço de modo a representar com rigor a imagem que constrói a solução porque o desenho à *mão-livre* ainda não é sustentado nem por mecanismos de percepção, nem por modelos geométricos consistentes (fig.1). Espera-se, pelo contrário, que este tipo de representação gráfica seja aprendido, apreendido, sedimentado, com a experiencia e com o passar do tempo. Dessa ausência de recursos de representação resulta uma condição crítica na concepção da forma. Ou seja, se ao aluno é exigido o testemunho gráfico que conte a história da concepção do projecto, da solução preconizada na entrega final que está sujeita a avaliação, apenas ao fim de três meses, então o aluno deve dominar, desde logo, outra técnica que lhe permita ser rigoroso e exacto. A nosso ver, o domínio da geometria descritiva é ferramenta indispensável no contexto didáctico deste exercício iniciático.

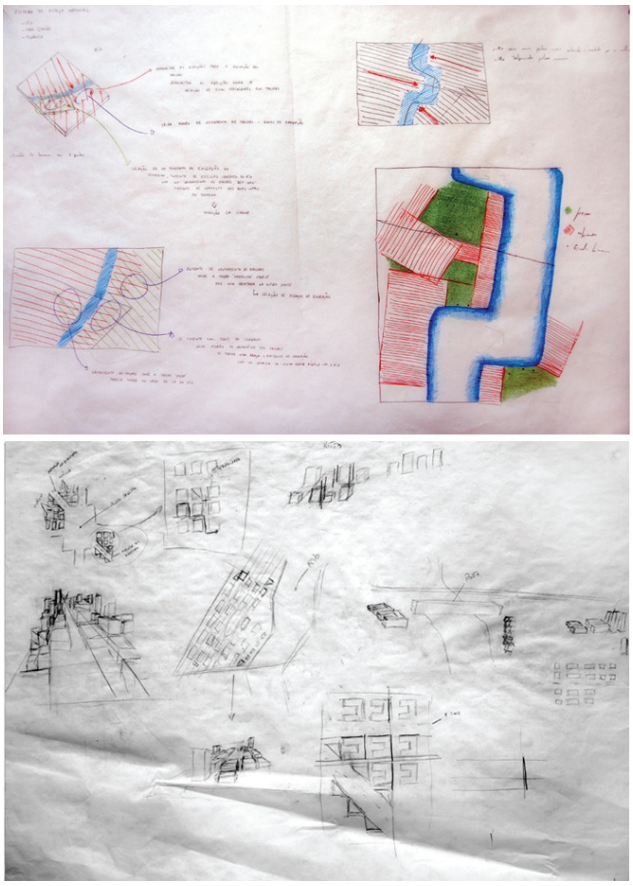


Fig. 1 Primeiro desenho do aluno (Rui, Nuno).

Contudo, aqui, a partir da análise comparativa de *"processos"* de vários alunos[6] – elaborados entre 2008-2013 – pretende-se identificar certos procedimentos, reiterados nos vários anos em análise, registando diferentes ritmos de aprendizagem, bem como de

4 Esta segunda parte do exercício foi introduzida pelo docente Nuno Sampaio, com base no exercício elaborado na disciplina de Projecto do 2º ano do antigo Plano de Estudos, sob a regência do Prof. Blanco.

5 Como exemplo veja-se (Durand, 2003, 82), ou (Herbert, 1993, 41) com exemplos de Alvar Aalto, Louis Kahn, Tadao Ando e Le Corbusier.

6 Alunos de Projecto I da EAUM, nos anos lectivos: Rita Santos (2008-09); Carolina Mendes (2011-12); Nuno Carvalho (2011-12); Rui Jesus (2012-13); Filipa Duarte (2012-13).

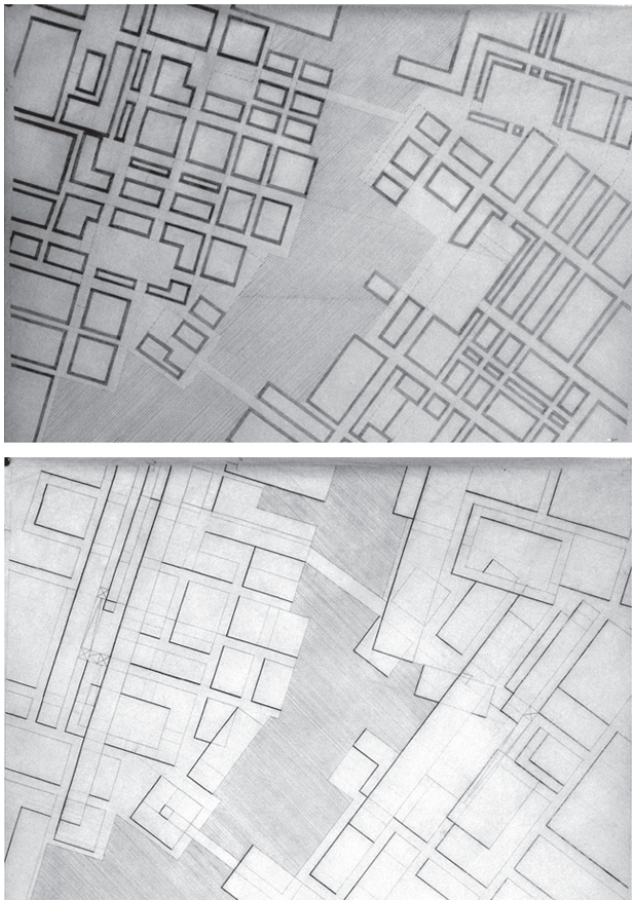


Fig. 2 Evolução da solução arquitectónica (Filipa).

aptidão para o desenho à *mão-livre,* mas que demonstram uma coincidência na utilização da geometria descritiva não só como instrumento crucial do processo de concretização, mas também como impulsionador na sua produção, no processo de concepção, superando as eventuais dificuldades no domínio do desenho figurativo.

Será necessário, porém, reconhecer que o primeiro grau de dificuldade prende-se com a **compreensão subjectiva** do problema subjacente ao enunciado. Isto é, antes de mais, o aluno deve inteirar-se das questões fundamentais que caracterizam a própria composição arquitectónica, a sua gramática, a linguagem implícita no acto de projecto, para desencadear um imprescindível espírito critico que permite discernir entre a solução

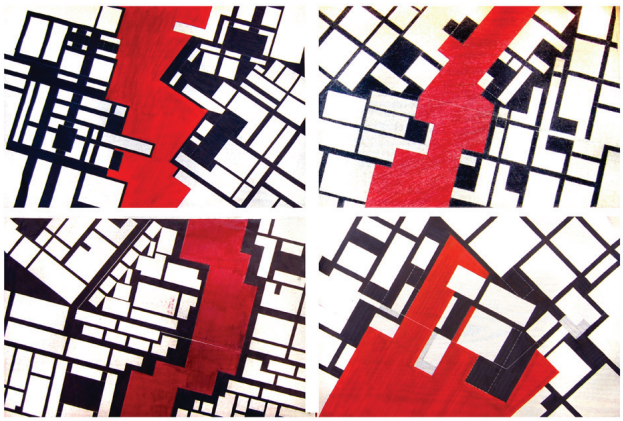


Fig. 3 Primeiro exercício obrigatório. Representação Cheio/Vazio (Nuno, Filipa, Rita, Carolina).

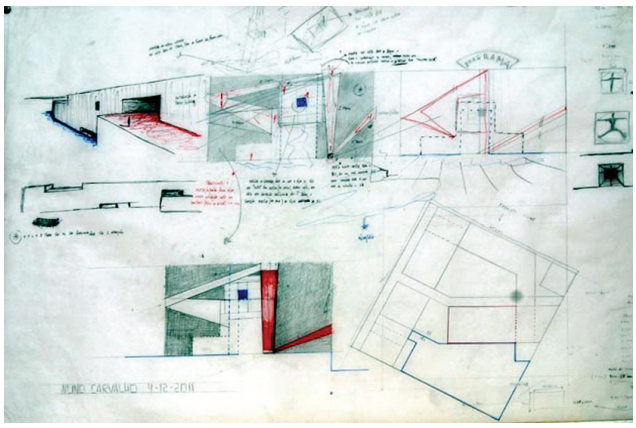


Fig. 4 Condutores de espaço. A medida e o rigor tridimensional (Nuno).

absurda e a harmoniosa (fig.2). Designadamente, numa primeira fase, o modo como se dispõem os sólidos e organizam o tabuleiro, permitirá uma organização diferenciada, onde se interpreta a hierarquia do construído e do vazio. Isto é, onde seja legível a diferenciação ponderada do espaço vazio (penetrável), do ponto de vista da escala, da forma e da função (de circulação ou de estar) (fig.3). A variação da solução preconizada deverá prever uma certa coerência volumétrica em relação à estrutura geral do campo, bem como a consciência da sua tridimensionalidade, lida a partir dos diferentes níveis de cota, nas suas diferentes camadas. Numa segunda fase, o exercício exige uma considerável ginástica mental, de rigor, de compreensão tridimensional e de noção de medidas exactas, de modo a tornar viáveis as soluções pretendidas (fig.4).

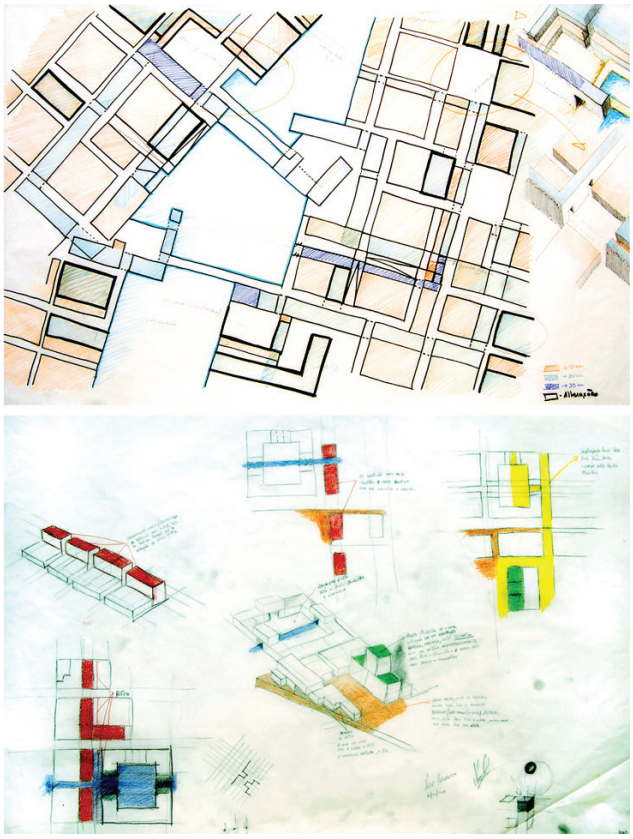


Fig. 5 O uso da cor como estratégia de auxílio (Nuno, Carolina).

Só depois se exige a sua **compreensão objectiva,** permitindo a comunicação da proposta. É de sedimentação mais simples porque parte da uma técnica, da utilização das regras básicas da geometria descritiva que visa compreender, percepcionar, o espaço numa constante leitura tridimensional lida pela planta, corte e alçado. A partir desta prática, o aluno consolida a expressão ideal e constrói imagens mentais gradualmente consubstanciadas no desenho à *mão-livre*, no esquisso perspéctico ou axonométrico, utilizando outros recursos - nomeadamente a cor abstracta e simbólica (fig.5) - como estratégia de auxílio à descodificação do próprio desenho geometrizado.

Logo, não só se pretende que o aluno procure uma solução arquitectónica coerente, tendo em conta os pressupostos do exercício, mas também espera-se que se consciencialize da sua abordagem. Pretende-se, assim, que o aluno tenha a percepção do processo metodológico, com o fim de poder explorar ao máximo as potencialidades que este pode induzir, revitalizando a própria criatividade, alimentando a pesquisa e o respectivo aperfeiçoamento da solução. Facilmente se identificam três momentos importantes que consolidam a solução e confirmam o referido processo de desenho:

a) Abstracção: a utilização da planta, corte e alçado

Num primeiro momento, onde é exigido um elevado grau de abstracção da realidade, procura-se a consolidação da malha tendo em conta os dois eixos de referência, provocados pelo corte do terreno. Aqui, no encaixe dos sólidos (sustentados apenas em ângulos rectos), o aluno é confrontado com o entrelaçar das duas malhas e respectiva incompatibilidade dos ângulos, isto é, ao consolidar-se sobre a perpendicularidade de cada lado, produz-se uma inevitável triangulação nos espaços sobrantes (fig.6). Na linha de intersecção das malhas, forma-se uma sucessão de espaços de formas irregulares, contrariando o simples efeito de ortogonalidade. A criação desta linha crítica não é satisfatoriamente percebida nem interpretada a partir de simples desenhos à *mão-livre*, nem mesmo de imagens perspécticas, que apenas poderão oferecer um resultado sugestivo e aproximado. Como se referiu anteriormente - neste momento - parte significativa dos alunos ainda não possui rudimentos instrumentais e percetivos de desenho, pelo que a representação de situações espaciais complexas ainda se torna mais agravada. É nesse sentido que o traçado geométrico, enquanto método quantificado e dedutivo, não só permite a construção gráfica sustentada, como também determina, com rigor, pontos de intercepção entre linhas obliquas. Nomeadamente, a aplicação de medidas exactas permite uma avaliação concreta do espaço, de modo a dar uma percepção de largura e profundidade do vazio. Ou seja, o aluno confronta um duplo problema de representação: por um lado deve considerar um sistema complexo de formas, de volumes e vazios, relativos a um espaço de grande escala; e, simultaneamente resolver a relação e composição do confronto entre malhas, sem descurar as respectivas relações tridimensionais que se lêem percepcionadas por camadas (*layers*).

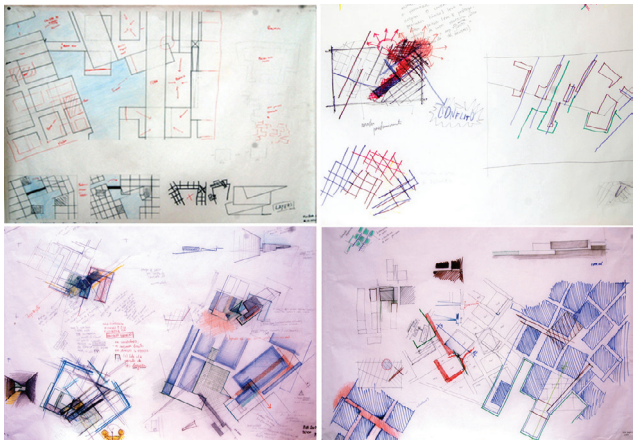


Fig. 6 Confronto das duas direcções da malha (Filipa, Rita).

Apesar do suporte de definição, garantido pelo traçado geométrico, a aplicação do rigor não se destina apenas a concluir a representação, mas pelo contrário, a gerar o processo operativo de transformação e de avaliação crítica das diferentes partes do processo. Como se observa na fig.6, surge uma série de desenhos feitos sobre a matriz rigorosa, onde o aluno produz as sucessivas alterações e deslocações dos volumes, mantendo a coerência do conjunto. Também nesses registos se nota o uso espontâneo do desenho, bem com o recurso intensivo dos elementos gráficos: linha, mancha e cor. Porém, estes elementos servem apenas propósitos abstractos, ou "conceptuais" (Wong, 1972: 4): acentuar contrastes, evidenciar vazios, ligações, destacar elementos e registar deslocações.

Relativamente ao estatuto da geometria, salienta-se o seu valor operativo não limitado a um plano de implantação sucessivamente transformado por transparências e decalques, tal como descrito por Lebahar (Lebahar, 1983: 63) mas, de forma decisiva e fundamental, permite a relação de espaços não ortogonais e desnivelados. Num exemplo elementar, Lebahar refere a necessidade da geometria na solução de problemas de representação de escadas e telhados de uma casa, pela precisão em estabelecer o contacto entre superfícies inclinadas. (Lebahar, 1983: 97). Nas palavras do próprio, e tomando como exemplo a solução de representação de uma escada em corte, Lebahar escreve: *"corte de solução de problemas em oposição a um simples corte de verificação ou de visualização de hipóteses, uma vez estabelecido torna-se autónomo do motivo que representa e equivale a um problema de geometria."* (Lebahar, 1983: 97). Pela mesma razão, a ausência de ortogonalidade produz relações não imediatas cuja representação

aproximada não soluciona. Os problemas a resolver são essencialmente geométricos. Os espaços vazios gerados por essas relações traduzem-se em formas irregulares e particulares (não repetíveis nem padronizadas) tornando-se precisamente o âmbito de exploração por parte do aluno. A deslocação de alguns milímetros pode gerar vazios muito distintos, implicando qualidades espaciais, acessos e obstáculos específicos, em suma, soluções arquitectónicas diferentes. De facto, julga-se que neste contexto específico a aproximação do esquisso, especialmente num aluno inexperiente, não é suficiente para avaliar e criticar o resultado gráfico de cada momento e tirar as necessárias ilações sobre o projecto.

b) Figuração: a utilização da perspectiva e da axonometria

Apesar do aluno, desde o início, se servir da maqueta concretizada em esferovite, como suporte à visualização do espaço que projecta, numa fase intermédia do processo, exactamente quando se exige o aprofundamento da escala (a passagem da escala 1:1000 para 1:500) este recurso é mais evidente. Nesta fase do exercício, propõe-se uma redução da área de intervenção, com o propósito de se focarem nas zonas de charneira com o espaço natural: rio, mar ou floresta. Nesta sequência, o aluno procura ilustrar o processo com uma série de imagens onde pretende visualizar o desenvolvimento das soluções espaciais mais próximas, seleccionando porções territoriais mais reduzidas, e tenta simular vistas, primeiro aéreas, depois à escala do observador. De facto, a redução de escala e a consequente introdução da escala humana – daí a necessidade de aproximação – dão azo ao uso de imagens perspécticas e axonométricas de modo a facilitar a compreensão espacial, valorizando a volumetria e respectivas relações espaciais.

Ainda que num regime sustentado maioritariamente pela coordenação geométrica, a axonometria é o recurso mais usado nas primeiras imagens que conformam estas intenções processuais, ao permitir a visualização dos volumes numa veracidade evidente, sem deformação, e de um modo fácil e acessível, do ponto de vista da técnica. É muito usada para ilustrar vistas áreas, e de conjuntos de volumes, tendo em conta a solução geral e abrangente, forçando o distanciamento da imagem em relação ao observador. J.P.Xavier afirma a este respeito:

> "Mas arrisco que a axonometria continua a servir, até a um ponto antes insuspeitável, o sentido objectual da coisa. Na arquitectura isto tem especial importância. Decerto repararam que quando me referi à arquitectura falei preferencialmente de objecto arquitectónico e não de espaço – realmente a axonometria coloca-nos sempre do lado de fora, é uma visão de quem está situado no Sol - "l'occhio del sole", no dizer de Pietro Accolti (Lo inganno degli occhi, 1625). Se queremos penetrar no espaço, mergulhar no seu interior, de modo a que os nossos pés passem a estar assentes na terra, tornamo-nos observadores, presumivelmente reais, e produzimos perspectivas, tanto mais conseguidas, quanto mais elas forem expressão da nossa visão interior, "l'occhio interiore", de que já falava Plotino."
>
> (Xavier, 2000: 4)

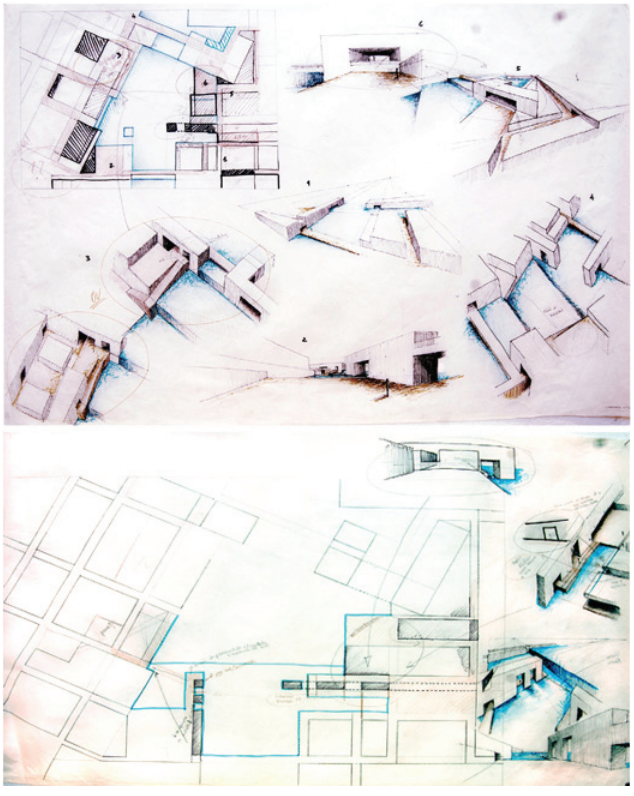


Fig. 7 Uso do desenho figurativo (Carolina).

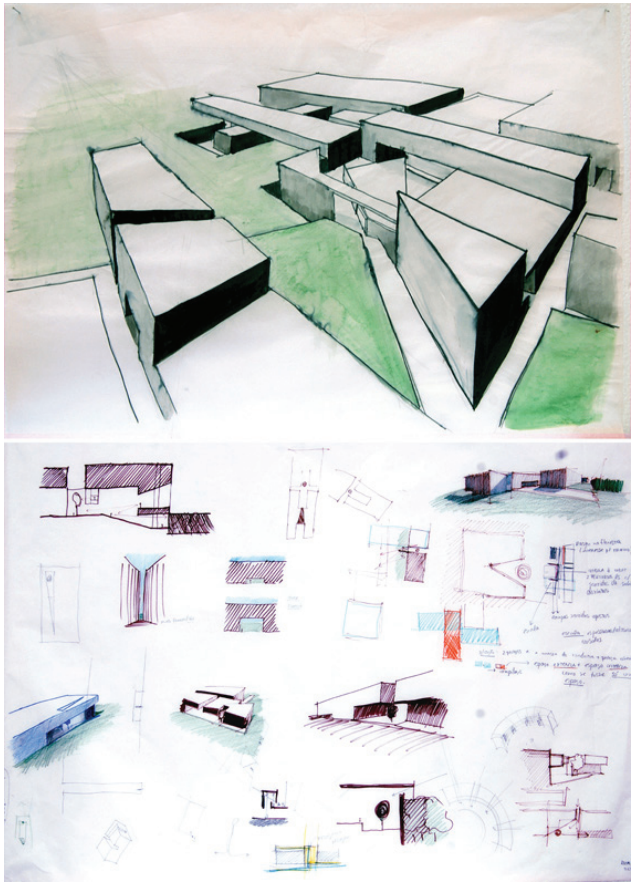


Fig. 8 Uso do desenho figurativo (Rita).

Por outro lado, a perspectiva, apesar do seu fundamento igualmente geométrico, permite a simulação do olhar do observador, e da experiência da deslocação no espaço, como efeito de uma visita por meio do desenho. À abstracção anterior, opõe-se a figuração e a ilusão pelo desenho. Introduz-se: a cor e a luz, evocativas da atmosfera e profundidade; a referência às matérias – água, floresta, construção; e uma virtual alusão à experiência do espaço (fig.7 e fig.8). O desenho adquire uma função ilustrativa pelo recurso, não só da geometria projectiva através do uso da figuração perspéctica e axonométrica, mas também da introdução de outros valores que descodificam a imagem e ajudam à configuração espacial, nomeadamente o uso da cor e da luz. Julgamos, assim, que a interpretação espacial que procura a compreensão do pormenor construtivo recorre à geometria projectiva como solução eficaz.

c) Abstracção: regresso à secção (planta e corte)

Numa fase mais avançada, dos *condutores de espaço*, quando o enunciado introduz a um elevado grau de complexidade, mudando o paradigma do próprio exercício – com a introdução de planos que cortam e escavam uma massa sólida –, exige-se ao aluno uma perfeita compreensão da solução tridimensional. Aqui, o espaço torna-se interior e a escala humaniza-se. A aproximação da escala vai desde a 1:500 à 1:50, onde a dimensão exacta exige informação adicional, como a consciência das medidas de um degrau. Nestas condições, o desenho rigoroso é crucial.

Sendo esta a terceira fase do exercício, seria de considerar uma relativa desvalorização do uso da geometria como modo de resolver problemas projectuais, à medida que o desenho à *mão-livre* assume uma maior operacionalidade e conveniência na conformação espacial. Porém, dada a complexificação do enunciado, a natureza oblíqua e desnivelada das superfícies resultantes das operações permitidas - elaborados a partir da introdução de planos de corte - a representação debate-se com configurações irregulares de elevada complexidade. Como se observa nas folhas de processo (fig.9 e fig.10), as perspectivas são complementadas com registos geométricos de consulta e verificação, pois o uso ainda rudimentar da perspectiva à *mão-livre* não permite a representação operativa dos espaços. Constata-se que na complexidade geométrica do espaço, quase nunca existem ângulos rectos, dificultando fatalmente a sua visualização. Logo, o aluno socorre-se do seccionamento (uso de cortes verticais e horizontais) para confirmar a validade da solução protagonizada (fig.11). Nestes cortes, o aluno vai concebendo, pelo rigor geométrico, a consistência das relações produzidas, resultante de diversas operações de intersecção, subtracção, tangência, etc., de planos

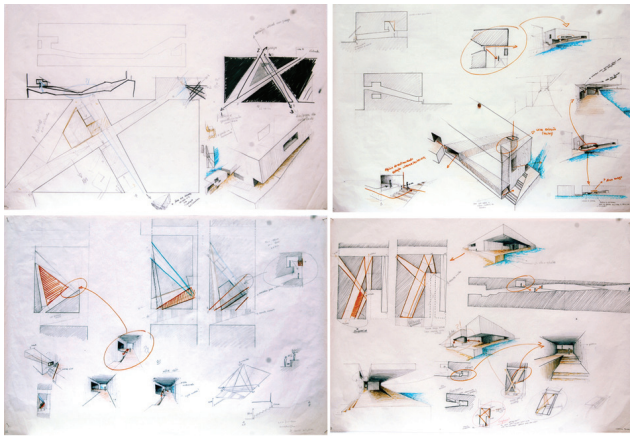


Fig. 9 Dificuldade do desenho à mão-livre, na segunda fase do exercício. (Carolina)

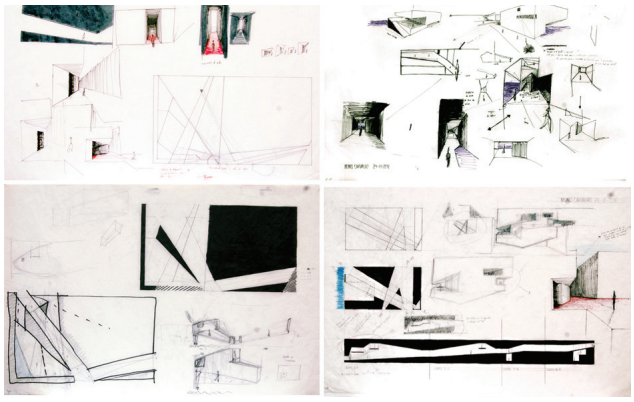


Fig. 10 Dificuldade do desenho à mão-livre, na segunda fase do exercício. (Nuno)

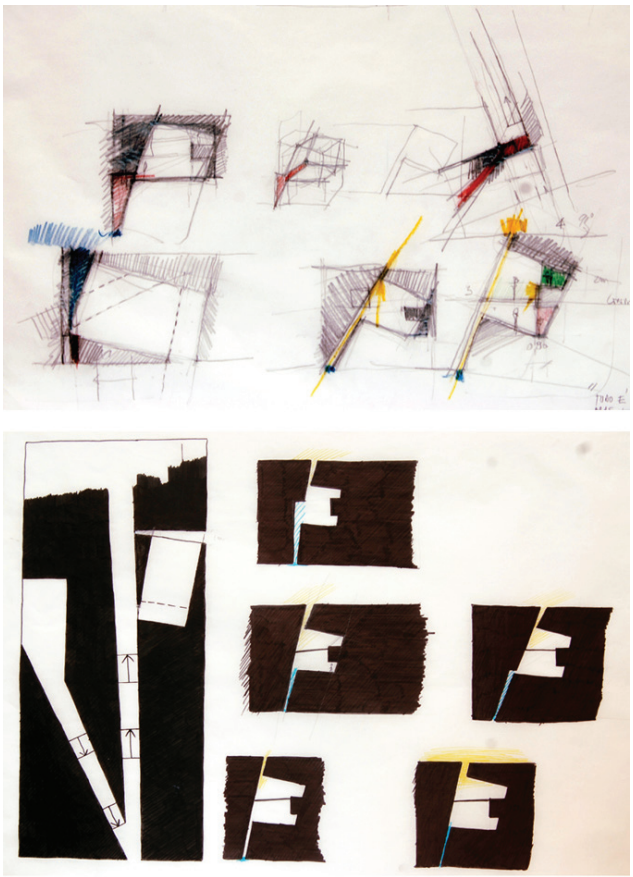


Fig. 11 Uso do corte na fase 2. (Rui)

designadamente oblíquos. Mais uma vez, a geometria alcança a localização de pontos espaciais relevantes, permitindo ao aluno resolver e decidir as soluções do projecto.

3. Sobre as Considerações Finais

Contudo, apesar de estarmos conscientes da necessidade, eficácia e operacionalidade da geometria descritiva e projectiva, nos processos elementares e basilares de concepção do projecto de arquitectura, será que se pode, então, depreender que o uso do desenho à *mão-livre* é dispensável? Será que, com tudo o que foi dito até aqui, se demostra que a formação do aluno de arquitectura deve sustentar-se maioritariamente no conhecimento e domínio da geometria, retirando a importância do desenho à *mão-livre?* Será que o desenho, livre, do mais elaborado ao esquisso rápido, por ser mais falível e implicar uma aptidão natural, bem como uma prática consolidada, não tem cabimento na formação do aluno de arquitectura?

Não, pelo contrário, estamos convencidos que o desenho à *mão-livre,* que responde de um modo quase directo às solicitações do intelecto e da percepção, é fundamental na procura da solução mais adequada, na resolução dos problemas do projecto arquitectónico, em qualquer circunstância. No entanto e dada a particularidade do enunciado deste exercício, a configuração do vazio e das superfícies escapa à simples relação de ortogonalidade, criando relações espaciais cuja complexidade coincide com reduzidos hábitos de desenho.

Provavelmente trata-se de práticas complementares que se concretizam em momentos diferentes, com registos e intencionalidades diferentes, com propósitos diferentes, com velocidades diferentes. Poder-se-á dizer que a geometria constrói de modo ponderado, demorado, confirma, consolida, cristaliza. O desenho, por seu lado, alimenta a criatividade, a construção de ideias, a hipótese rápida, especula, inquieta, suscita. Acreditamos que ambos fazem parte de um mesmo processo, são *dois lados da mesma moeda.*

Mas curiosamente, pretendeu-se demonstrar a necessidade básica da geometria, sustentando o nível rudimentar e iniciático, ajudando à compreensão elementar do exercício. Como se afirma de forma peremptória que quando é exigido um elevado grau de complexidade, a geometria assegura um nível máximo de exigência, de rigor e viabilidade construtiva, estando presente quer no processo de concepção como de representação do projecto de arquitectura. (fig.12).

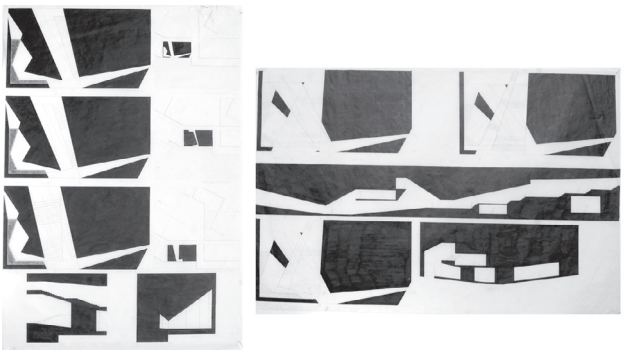


Fig. 12 Desenho final da fase 2 (Nuno).

Bibliografia

Durand, Jean Pierre (1993), *La Répresentation du Project*, Paris: Editions de la Villette;

Herbert, Daniel M. (1993), *Architectural Study Drawings*, New York: Van Nostrand Reinhold;

Lebahar, Jean Jacques (1983), *Le Dessin de l' Architecte*, Marseille: Editions Parentheses;

Robbins, Edward, (1994), *Why Architects Draw*, Cambridge/ Massachusetts: MIT Press;

Rodrigues, Ana Leonor Madeira, (2000) *O Desenho, Ordem do Pensamento Arquitectónico*; Lisboa: Editorial Estampa;

Távora, Fernando (1982)*, Da Organização do Espaço.* Porto: Edições do Curso da ESBAP;

Vieira, Joaquim (1995), *O Desenho e o Projecto são o Mesmo?*, Porto: FAUP, Colecção Seis Lições;

Wong, Wucius (1972), *Principles of Two Dimensional Design*, New York: John Willey & Sons;

Xavier, João Pedro (2000), *A axonometria como método descritivo,* Boletim da APROGED, in Repositório Aberto da Universidade do Porto, <http://hdl.handle.net/10216/62352>

Nota Biográfica

Ana Luísa Jardim Martins Rodrigues, nasceu em Lourenço Marques em 1969. Licenciou-se em Arquitectura, na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP) em 1994. Em 2000 obteve o grau de Mestre em "Planeamento e Projecto do Ambiente Urbano" pela mesma Faculdade. Em 2009 obteve o grau Doutor no Ramo do Conhecimento: Cultura Arquitectónica, na Escola de Arquitectura da Universidade do Minho.

Em 1993 inicia a prática profissional como Arquitecta Estagiária. Entre 1996 e 2003 integra a sociedade João Figueira e Associados, Arquitectura e Planeamento Lda., com vista, designadamente, à elaboração do Plano e Projectos de Execução da Nova Aldeia da Luz. Em 1995 inicia a carreira docente. Actualmente é Professora Auxiliar, Presidente do Concelho Pedagógico e Vice-Presidente da EAUM, onde Lecciona nos cursos de MiArq e no Programa de Doutoramento em Arquitectura (PDA). É Professora Convidada no Programa de Doutoramento em Arquitectura (PDA) na FAUP desde 2011.

Paulo Freire de Almeida, nasceu no Rio de Janeiro em 1968. Licenciado em Artes Plásticas, Pintura, pela ESBAP em 1993. A partir de 1997 é docente na área de Desenho na Escola de Arquitectura da Universidade do Minho onde se doutorou em 2008. Desde então é Professor Auxiliar, leccionando nos cursos de MiArq, na Licenciatura em Design de Produto e no Mestrado em Tecnologia e Arte Digital. É Vice-Presidente da Escola de Arquitectura.

Desde 1993 participou em diversas exposições de artes plásticas.

The Future of the Sketchbook between Physical and Virtual Realms

Courtney D. Coyne-Jensen
courtney@cantab.net

Abstract

On the one hand, the ubiquitous use of digital drawing tools in architectural education opens abundant, new design potentials. On the other hand, pervasive use of computers for drawing – principally confined indoors – intensifies a neglect of first-hand studies of the interrelationships between designers and the built environment. In many architecture schools today, one witnesses an increasing abandonment of on-site ('place-based') visual journaling praxes. So, despite numerous advantages of computers, they simultaneously contribute to tendencies of architecture of, and for, the eye: to decontextualised, self-referential, iconic buildings, and to architecture reduced to image alone. Most computer software and interfaces are predominantly disembodied affairs; relying principally on perspectival and orthographic visions, and significantly impeding pre-reflective cognition. Ocularcentrism is privileged – one 'looks at', but doesn't necessarily 'see'.

Architectural design inquiry mustn't abandon the vital practice of first-hand, drawn investigations into the limits and possibilities of architecture *within* a specific cultural context and in relation to concrete conditions in everyday situations. Just as Wittgenstein wrote about "ethics and aesthetics as one", we must now (re)address the balancing nature of perception and participation as one: 'drawing-within-experience'.

This paper focuses on aspects of teaching visual literacy ('place-based drawing dialectics') to architecture students. The following cases argue and appeal for a phenomenological approach to studying and designing built environments, and demonstrate how this can translate into invaluable design research methods: [1] the analogue/digital shift occurring in architectural drawing; [2] Denmark's study tour and sketchbook tradition; [3] 'Visual Journal' courses taught by the author. This paper endeavours to elucidate the essentiality of questioning, understanding, re-presenting and designing architecture as a place-based and people-centric activity; historically-situated and corporeally-grounded in the lived world. Diverse examples aim to reveal the dialectical movement between thinking visually and visual thinking, and the interrelationship between re-presenting the world and participating in it.

Keywords: Architectural Education, Drawing-within-experience, Embodiment, Visual Journal

Body of Paper

Drawing in context ('drawing-within-experience') is essential to the acquisition of spatial knowledge. It's amongst the most basic of tools used to make sense of our built environments, and our own situatedness within them. Drawing-within-experience has traditionally been embedded in the praxes of generations of architectural practitioners, as well as theorists and historians; people who only feel confident in their understandings and stances of a given place once they have visited and sketched it first-hand. This tradition is fading rather rapidly in light of recent digital drawing developments. To apprehend space and place is, in part, to measure it – and this includes measuring in ways that go beyond conventions of meters or feet alone, and beyond purely visual concerns. This paper delves into some of the key connections between drawing and architecture education, and aims to discuss and encourage drawing as an embodied practice. Therefore, in order to explicate the crucial importance of drawing-within-experience, the text is formed around three main case studies: [1] a look at one of the principal transformations occurring in architectural education during the last few decades, namely the shift from formerly drawing/designing manually to doing so chiefly digitally today; [2] a consideration of the sketchbook and study tour tradition in Danish architectural education and practice; [3] reflections on 'Visual Journal' courses taught by the author to architecture students in Denmark, Spain, England, South Africa, New Zealand, and the United States.

Case Study I: Mind the Gap

Is information technology (IT) capable of bringing true revolution to drawing practices in architectural education? Or is *revolution* losing out to *banalisation*? Let's begin to unfold this questioning by pinpointing just a

few of the major dilemmas resulting from architects' shift away from drawing/designing manually, to doing so principally via computers today. One of the leading predicaments relates to the fact most digital drawing has arisen from mainly formal and economic bases: from desires for new formal expressions, increased speed, and fiscal efficiency. Irrefutably, drawing digitally opens abundant possibilities that are otherwise unattainable via manual drawing alone. Yet, in the same breath, most of the shifts occurring are merely opportunities for extension of 'form for form's sake'; trans-*form*-ations. And while many drawing software applications – and those using them – may claim their works as expressions of radical interpretations of Euclidean geometry and perspectival space, they have in fact done nothing more than further sever their works – and themselves – from the critical and cultural dialogue that *is* architecture (Ackerman and Wolfgang, 2000: 24). Unfortunately, and in many cases, digital drawing tools aren't being engaged within architecture schools in order to help students hone critical thinking/making abilities. One may even argue that reflective praxis[1] design skills are being jeopardised as a result of digital drawing's ubiquity; as many schools seem content in churning out seductive graphic 'renderers' above society-serving architects. In most cases, ocularcentric penchants and retinal architecture are expanding, whilst occasions for embodied knowledge and pre-reflective cognition become further hindered. Juhani Pallasma refers to this shift as a distinction between two architectures: "architecture as image" and "architecture as essence"(Pallasmaa, 2005: 5).

Interrelated to these points above is another dilemma inherent in the analogue-digital gap: most digital drawings being created today are being visualised in the decontextualised, abstracted, and often gravityless 'screen spaces'. Rarely are such 'voids' positioned in tangible relations to the corporeal contexts of the lived world. Rather, the hegemony of panoptic vision swells as architects draw in pixelated vacuums using software and interfaces that rely mainly on instrumental processes, perspectival projections, conventional orthographics, and other quantitative parameters.[2] Many students become easily engrossed in this vacuity; generating 'iconic', self-referential buildings devoid of any truly meaningful contributions to the wider contexts and issues in which they are sited. In this, there exists a great forgetfulness that architecture is never simply or solely about its visual manifestation(s). Divorced from place-based drawing practices – be they digital or analogue – one more easily comes to disregard architecture's (inter) dependence on fully embodied experience.

A further, parallel predicament is the fact that conventional computer interfaces encourage students to draw/design highly disembodied from lifeworld experience; mainly confined to sitting in studios/labs in order to convenience the computers' needs for power and network access, glare-free screen lighting, and dust-free atmospheres. This is but one manifestation of what we may call 'the confines of the screen' In such scenarios, there frequently arises a lack of touch with, and consideration for, the actual physical, cultural and socio-economic conditions at play. When bound to digital drawing machines (mostly indoors), many students fail to see and experience – and thus also fail to draw and understand – architecture as something which is mutually-dependent upon the performative occasions and concrete circumstances in which it exists and in which it plays active parts. Drawing digitally – even if parametrically – one is still restricted to seeing/drawing interrelationships in-between parts(s) and whole(s), in both simultaneity and entirety. The interactive, dialectical processes between thinking visually and visually thinking becomes considerably fragmented and reduced; processes that otherwise occur quite intuitively when drawing-within-experience. Students increasingly become caught-up in instrumental re-presentation; in trying to 'make meaning' within the self-constructed, simulated realities of their drawings, instead of realising that meaning is always already there in everyday life and in the exchanges between people and the built environment. The most meaningful attributes of places often lay latent and/or tacit… waiting to be *drawn forth*.

Certainly countless architects today long for ever faster digital drawing devices, bundled with the most advanced virtual reality (VR) and augmented reality (AR) capabilities. Amongst other things, such IT innovations enable one to create life-size, 3-D digitally projected 'models' that are viewable from any angle – and often in 'real time'. However, even when such technology becomes commonplace and feasible, there'll still be limitations; a notable one being the fact that no matter how much one rotates or morphs a 3-D digital model, it is still (in most instances) a *very* 2-D experience. It's still principally reliant on perspectival vision. The image, even if projected into or onto an existing built site, is displayed on a flat surface… much akin to a computer screen. In such projected environments, a perceiver doesn't (yet) freely, fully walk around; surveillance and spectacle overshadow participation and phenomenological engagement. In drawing such projected virtual environments, students are potentially free from engaging

1 The ancient Greeks used 'praxis' to refer to thoughtful practice that was purposeful, deliberate and informed. My interest in this, relative to the topic of this paper, is specifically in the critical reciprocity between architectural praxis and reflection – something which philosophically has its origins in Plato, in the relationship between the Greek concepts of *methexis* (participation), *logos* (reasoned discourse), *ergon* (work), and *phronesis* (practical wisdom). I moreover tie this to a Gadamerian understanding of praxis as a process that involves interpretation, understanding, and application in 'one unified process'. It is something we engage in as human beings and it is directed at other human beings. (Cf. Gadamer, 1998: 275).

2 In this paper, 'hegemony of the image' and 'hegemony of the eye' draw foremost from related concepts termed and explored by W. Benjamin, T. Adorno, G. Debord, and J. Pallasmaa.

with some the most poetic 'given' building materials of all: gravity, scale, and daylight. The fully sensate, sketching and perceiving body is left behind in the occasions where drawing 'games' grow increasingly obsessed with vision and visuality. So, somehow, even in light of all the remarkable IT potentials available, an 'old school' (analogue) sketchbook continues to prove to be amongst the most 'high-tech', versatile, and sustainable drawing devices of all. Amongst other things, it's adaptable to receive innumerable types of drawing media and projections – and it's not rendered useless when confronted with moisture, sun (glare), 'dust bunnies' and the like. It moreover enables registrations of places through a balance of visuality and hapticity. The combination of sketchbooking[3] and circumambulating[4] sites first-hand consistently presents the drawing-student with deeper ways of knowing; with spatial knowledge that is rooted in touching the world via the cocktail of embodied vision and meaningful mark-making. Drawing-within-experience and drawing *upon* experience are cohorts. Just as working on site with sketchbook in-hand, bridges reflecting *in* practice and reflecting *on* practice.[5] Participation in a place by drawing-within-experience makes it possible to radically shift meanings, which not only affect the drawing-student but also the place itself.

A final obstacle related to the 'confines of the screen' regularly occurs when students sit isolated 'in' virtual realms. On the whole, and typically due to financial restraints, students rarely print-out their digital drawings frequently enough. As a result, key design problems/solutions are inclined to become matters of 'privileged access', viewable only by one's professors and select classmates. Due to this confinement and isolation, opportunities for sharing and exposing one's works to collective, collegial discourse are diminished; especially those of an impromptu nature, which are so characteristic and essential to architectural education. Correspondingly and recurrently, several students become prone to engage with digital drawing(s) as fossilised graphics – rather than as design embryos. The components of design education traditionally tied to opportunities for openly and freely seeing, discussing, and *drawing upon* one another's works (and ways of working) become drastically reduced. In such situations, all are considerably short-changed.

Each of these aforementioned dilemmas reveals to us that the current prevailing practices of digital drawing most often forget and/or deny the fact that human meaning, understanding, and symbolic expression are grounded in our embodiment, as well as in the ways in which we make sense of our experiences via metaphors and other imaginative devices (Cf. Lakoff and Johnson, 1980: 3). The first-hand studying of the built environment via drawing-with-experience practices is but one such expression of this reality. Moving beyond banalisation, drawing and architecture exist in an equitable state: as symbolic and collective expressions and interactions, which depend upon our embodiment. So perhaps it is in this reality that a true revolution awaits?

Case Study II: a Living Tradition

Personal experiences from working with architecture students and practitioners across three continents reveal that, on a general level, attitudes and approaches towards architecture are quite divergent. More specifically, wide variances are revealed in the strategies and levels of design literacy and design inquiry existing in each land. Assuredly there are also myriads of commonalities and overlaps, but to further focus the thesis of this paper, we must concentrate on one major distinction between that which one readily encounters in Denmark and the other aforementioned nations. This chief difference is the long tradition in Danish architectural education and practice for studying and recording built environments first-hand through the procedure of making study tours and field studies with sketchbook in-hand.

In a country of just over 5.5 million inhabitants, Denmark has historically had just two schools of architecture: The Royal Academy of Fine Arts School of Architecture (1754) and The Aarhus School of Architecture (1965)[6]. Any architect graduating from any one of these schools, at any point in the last 259 years, has been educated with obligatory study tours being a key component of their curricula (Cf. Keiding and Dirckinck-Holmfeld, 2004). Where the 'Grand Tours' common throughout the 18C and 19C were customarily undertaken by individuals as solo pilgrimages to sites of classical antiquity, contemporary study tours are generally collective/group endeavours. Integrated into each year of the curriculum is a range of local and international study tours; concurrently focusing on vernacular, historical, and modern precedents. Drawing-within-experience is accentuated.

Interestingly, for most architects educated in Denmark, this academic study tour tradition continues well after graduation. This happens not only at an individual level, as a good number of architects tend to align their vacations with desires to visit specific places/buildings of interest, but also within the collective practices of

3 'Sketchbooking' (verb) is a self-created word I use to refer to the act/practice of drawing in sketchbooks *in the field*. Depending upon the context, it may be analogous to 'drawing-within-experience'.

4 Cf. The ecological approach to perception pioneered by James Gibson (1979), and unfolded further by Tim Ingold (2011).

5 CF. D. Schön's concepts of 'Knowing in action', 'Reflection-in-action' and 'Reflection-on-action' in *Educating the Reflective Practitioner* (1987), and *The Reflective Practitioner* (1983).

6 This duopoly has changed a bit in the last decade, with Aalborg University launching an architecture program of its own.

architectural offices. This is encouraged furthermore by The Danish Architects' Association (AA), which established a regulation requiring employers to set aside a fixed percentage of each employee's salary for continuing education (CE) purposes. Not surprisingly, the majority of the time, such CE takes the form of group study tours and field studies – be it as nearby as Malmö or as distant as Tokyo.[7] It's therefore not at all uncommon for an entire office in Denmark to temporarily close down and embark on a study tour together; to experience and analyse projects that can provide immediate inspiration and insight to the office's own undertakings. In the same vein, AA also organises its own diverse offering of national and international study tours that are open to all registered architects.

What all this may be seen to emphasise is that it is one thing to travel and look, but something wholly other to travel to experience, draw, and see[8]. Through first-person embodied involvements, 'spaces' become 'places', and 'places' become (experienced and grasped as) 'senses of place'. Drawing-within-experience, the drawing-student (or the 'body-subject' to Maurice Merleau-Ponty) and the world are interwoven; "intelligently embodied"(Merleau-Ponty, 1968). A student drawing-within-experience is therefore not merely within an environment – deeply co-joined to a precise geographical locality – but is also encountering this in all its fullness. As Merleau-Ponty so aptly notes, the body-subject and the world are realised as the "same fabric".[9]

The sketchbook and study tour tradition in Denmark is a living tradition; a practice exemplifying the dialectical movement in-between re-presenting the world and "being-in-the-world"[10]. Sketchbooking is a material practice and record, where meaningful mark-making can be seen to embody one's experiences and encounters. And in such cases, praxis and re-presentation are indivisible (Merleau-Ponty, 1968: 98-153). Sketchbooking is never merely a resultant sketch alone; but rather a constellation of the situations, our experiences, and the constantly open-ended, negotiated understandings in-between them. Each is reciprocally understood and transformed according to the values and visions of the practice itself.

So, as multitudes in architectural education (and practice) today race to embrace and harness the 'latest and greatest' digital drawing tools, it remains imperative that we at the same time do not fully abandon the important practice of keeping sketchbooks and drawing-within-experience. As noted prior, IT's speed, immediacy, and virtuality bring many potentials for innovation. However, this often creates and encourages a 'loss of nearness'[11]; something which the living tradition of sketchbooking counters quite innately. Within the speed of IT also lays the risk of hurrying students in their investigations into the limits and possibilities of architecture within specific social and cultural contexts and in relation to the concrete conditions in everyday life. Paul Ricoeur pertinently argued that "critical thinking is also a tradition" – and this is unquestionably a tradition that needs continued improvement today, and in architectural education in particular (Cf. P. Ricoeur, 1986: 300-336).

Case Study III: Lines of Inquiry

In architectural education, one of the greatest challenges consistently facing educators is the creation and cultivation of practices and processes for teaching students how to critically think/draw/make. Drawing-within-experience is one such mode that can be integrated across all years of study to enhance visual literacies and design skills. This paper will therefore now briefly focus on a 'foundational' drawing course that is built upon the tradition discussed in the previous case study, as well as personal experiences from teaching various 'Visual Journal' (VJ) and re-presentation courses to architecture students in Denmark, Spain, England, South Africa, New Zealand, and the United States will form the bases of the reflections.[12]

As a general background, VJ is typically a semester-long course, open to 1st through 5th year students. It aims to develop a series of embodied drawing methods and analytical tools for probing, recording, and communicating design problems/solutions in architecture and related design fields. In VJ, architecture is studied in relation to 'place', not as 'space'. VJ'ing is a place-based, people-centred praxis and students are taught to think *with* place, rather than only about it. VJ skills

7 For examples of study tours offered by AA, see: http://arkitektforeningen.dk/search/luceneapi_node/studietur (Accessed 30.03.13).

8 The following quote by Le Corbusier's resonates clearly here: *"When one travels and works with visual things – architecture, painting or sculpture – one uses one's eyes and draws, so as to fix deep down in one's experience what is seen. Once the impression has been recorded by the pencil, it stays for good, entered, registered, inscribed. The camera is a tool for idlers, who use a machine to do their seeing for them. To draw oneself, to trace the lines, handle the volumes, organise the surface… all this means first to look, and then to observe and finally perhaps to discover…and it is then that inspiration may come."* (cit. Jencks, 1974).

9 It is Merleau-Ponty's conclusion that the living body is primordially and permanently interwoven into the fabric of the world, and thus our perception of the world is no more and no less than the world's perception of itself – both in us and through us. (Merleau-Ponty, 1962: 98-153).

10 Cf. "In-der-welt-sein" (Heidegger, 1972).

11 Undeniably, new technologies of communication, such as IT, shrink distances. "Yet," according to M. Heidegger, "the frantic abolition of all distance brings us no nearness. Short distance is not nearness. Nor is great distance remoteness." It can be argued that what Heidegger observed in his zeitgeist as a 'loss of nearness' is just as valid in light of today's IT advances: place becomes reduced to coordinates in space and being is forgotten. Human experiences become more generic and uniform. For Heidegger (Cf. 1977), the increased accessibility and formality of rationalistic technologies tended to deprive the most intimate lived human experiences.

12 The VJ course reflected upon in this section is one I've created and taught at the Danish Institute for Study Abroad (DIS); from 2000 to present. Prior to this, an allied course was run at DIS by architects Lars Gemzøe and Erik Skoven.

and strategies are obtained and enhanced foremost via the dedicated practice of keeping well-documented and highly detailed sketchbooks ('visual journals') *on site*. Admittedly, most methods taught in the course are still analogue-based, though students are continuously challenged to bridge in their preferred/existing digital drawing tools and methods. An underlying requirement for all journal(er)s is that they concurrently are: analytical and inquisitive; interpretative and descriptive; conceptual and abstracted; experimental and personal. Analysis and synthesis are understood to be two lobes in the same seed.

VJ meets once per week, and approximately one third of each session is dedicated to lecture, demos and warm-ups, whilst the remaining time the group draws on site.[13] On average, VJ explores 15-25 different sites per semester, and all outings concentrate equally on contemporary and historical precedents. Every assignment is wed to a specific site and to particular critical thinking/drawing strategies. But every assignment brief is also presented as a mere point of departure for the investigation at-hand; with the added requirement being that each student must always devise their own 'lines of inquiry' to supplement the given brief. A major underlying objective in all sessions is to get students drawing-within-experience as regularly as possible, and in self-directed ways. Leaving the studios/labs and engaging the lifeworld simultaneously strengthens one's abilities in: [1] drawing and visual acuity; [2] drawing and visual literacy; [3] drawing and analyses.

Once fully engaged in VJ'ing praxes, it's quite common for previously sketching-apprehensive students to fill 2-4 sketchbooks in a semester. In the process, they also considerably expand their design (studio) skills. By midterm, at the latest, it is quite natural for all VJ students to demonstrate improved capabilities in examining, abstracting, and re-structuring their work. Most display access to richer levels of understanding; ones previously inaccessible and/or unattainable to the students before they began a steadfast VJ practice. One also readily witnesses that the personalised questions/issues that students unfold on VJ field studies become inseparable from those being grappled with in their studio.

At the start and end of every VJ session, all lay their sketchbooks on the ground and gather around to hold informal critiques. These collective discourses are strategically positioned to counterpoise the previously discussed isolations commonly resulting from the 'confines of the screen'. Students are encouraged to draw whilst speaking; to continue *drawing forth* their lines of inquiry as word/image syntheses. These exchanges promote a spirit of meaningful dialogue and reflection – between students, drawings, professor and place alike. They also help strengthen the accountability of each student to positively contribute to the intellectual life of the class-as-a-whole. Once initiated, these critical and creative – and verbal and visual – dialogues inevitably flow freely back into the studio. This is additionally strengthened by the fact that the group of diverse students, who often stem from different years of study and different nations, has now established first-person experiential records of common precedents. These first-person common references prove quite other-*wise* to precedents encountered solely in lectures, libraries, and online.

The advantages considered above can be understood to stem from the basic fact that the structure and content of VJ constantly challenges students to situate and define the nature of their own practice in relation to wider traditions and current debates. And for those who take-up such challenges, one of the most immediate and unremitting rewards is increased visual literacy, coupled with a capacity to undertake and re-present architecture as a critical visionary practice. Students learn and remember foremost through their bodies (experiencing through all the senses), as much as they do through the actual construing and constructing of drawings. Thus, it is one thing for an architectural educator to stand before a class and assert that architecture depends upon embodiment and that meaning is tied to the body, but is wholly another and far greater thing to let students experience and learn this for themselves… through their own participation, play, and praxis.

Conclusion: Quo Vadis?

It would be unfortunate and inaccurate to comprehend this paper's focus on drawing-within-experience as any sort of lamenting, withdrawal, or rejection of digital drawing technologies and practices. On the one hand, this paper has been intended to critique certain inadequacies and mistakes in the use of IT drawing tools in architectural education to-date, whilst concurrently shedding light on specific qualities of 'old school' sketchbooking methods that prove consistently successful. On the other hand, and in concluding, this paper can also be seen to question the future of the sketchbook between analogue and digital drawing practices; between physical and virtual realms. And as such, this paper is also posited as a call. It is a call for new, syncretic models of drawing/design inquiry; praxes that contemporaneously reject the Cartesian paradigm and embrace the digital-analogue state of being as 'the ass between two chairs'.[14]

13 Each session meets for 3 hours per week, but it is expected that students use the same amount of time – or more – outside of class time each week in order to thoughtfully complete the given assignment.

14 Cf. www.copenhagenfreeuniversity.dk/ass.html (Accessed 30.03.13). I have borrowed – and re-contextualised – from Howard Slater of Copenhagen Free University. Exclaiming "Put the ass between two chairs!", Slater encourages an of embrace the in-betweenness of 'to know' and 'to feel'.

Our new modes of architectural re-presentation should endeavour to fuse the best operational strategies from analogue VJ'ing practices with the best from computer-aided practices. To solely pursue any one path alone will only continue to widen an already massive and detrimental gap; and will necessarily fail. Architects in academia and practice alike must collaboratively take-up these challenges, reconciling this problematic re-presentational divide. We must encourage the rawness, sensuousness, and immediacy inherent to drawing-within-experience within our pixelated drawing programs, interfaces, and practices as well. Moreover, coding should be as integral to 'foundational' curricula as is keeping a dedicated sketchbook; thereby enabling students to better understand and control the drawing software they use. This should also include the design of the IT interfaces themselves; for example, designing new forms of digital sketchbooks that can propel us beyond the limits of the tablets, iPads, and cameras available today. A culture of critical discourse and serious play[15] ought to be readily cross-pollinated with the cultures of 'guerrilla AR', 'makerspaces', tinkerers, hackers, and the like. With focus and effort, student-led creations of IT codes, software and interfaces could become as everyday and informal as students 'tricking out' their analogue sketchbooks. From this could sprout true design innovations.

Above all, this is a call for (re)new(ed) architectural drawing practices, which remain grounded in embodied ways of knowing and create meaningful narratives that negotiate the lived world. Regardless of the vehicle – analogue, digital and/or hybrid – the key is that we drive with a clear intention of where we want to go. Having such intention will serve us – and the profession, and our societies, and the planet – in both our short and long-term journeys. What must therefore remain central within our concentration is how we can ethically create and conduct the intentions and methods that guide our diverse re-presentational praxes. And in doing so, our critical thinking/making abilities will be constantly strengthened and honed, just as the qualities and experiences of our built environments will be reciprocally enhanced as well. Win-win.

Bibliography

Ackerman, James and Wolfgang Jung (2000), *Conventions of Architectural Drawings: Representation and misrepresentation*.MIT Press.

Bakhtin, Mikhail (1984), *Problems of Dostoevsky's Poetics,* ed. and trans. by Caryl Emerson. University of Minnesota Press.

Borgmann, Albert (1984), *Technology and the Character of Contemporary Life: A philosophical inquiry*. University of Chicago Press.

Dewey, John (1974), *John Dewey on Education: Selected Writings*. University of Chicago Press.

Gadamer, Hans-Georg (1996), *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*, trans. by Nicholas Walker, ed. and intro. by Robert Bernascioni, Cambridge University Press.

Gadamer, Hans-Georg (1998), *Truth and Method*, 2nd rev. ed., trans. by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall.Continuum.

Gibson, James (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin.

Grosz, Elizabeth (2001), *Architecture from the Outside: Essays on virtual and real space*. MIT Press .

Heidegger, Martin (1972), *Being and Time: A Translation of Sein und Zeit*, trans. Joan Stambaugh. Harper & Row.

Heidegger, Martin (1977), *The Question Concerning Technology and Other Essays*, trans. by William Lovitt. Harper & Row.

Ihde, Don (2001), *Bodies in Technology*. University of Minnesota Press.

Imrie, Rob (2003), *Architects Conceptions of the Human Body*,. Environment and Planning D: Society and Space.

Ingold, Tim (2011), *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.

Jencks, Charles (1974), *Le Corbusier and the Tragic View of Architecture*. Cambridge.

Johnson, Mark (2002), 'Architectuur en de belichaamde geest' *Architecture and the Embodied Mind* in *OASE* #58, 2002, pp. 74-93.

Johnson, Mark, and George Lakoff (1980), *Metaphors We Live By*. (University of Chicago Press.

Keiding, Martin and Kim Dirckinck-Holmfeld (2004), *Dansk Arkitektur 250 År Danish Architecture 250 Years]*. Arkitektens Forlag.

Lefebvre, Henri (1991), *The Production of Space*, Blackwell Publishing.

Laseau, Paul and Norman Crowe (1986), *Visual Notes for Architects and Designers*, Wiley.

Merleau-Ponty, Maurice (1962), *Phenomenology of Perception*, trans. by Colin Smith, Routledge.

Merleau-Ponty, Maurice (1968), *The Visible and the Invisible*, Northwestern University Press.

Norberg-Schulz, Christian (1971), *Existence, Space and Architecture,* Studio Vista Limited.

Pallasmaa, Juhani (2000), "Hapticity and Time: Notes on Fragile Architecture", in *Architectural Review*, June 2000, pp.78-84.

Pallasmaa, Juhani (1996), *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*,. Academy Editions.

Pallasmaa, Juhani (1969), *The Visible and the Invisible* and *The Phenomenology of Perception*. Northwestern University Press.

Pallasmaa, Juhani (2005), "Touching the World: Architecture, hapticity and the emancipation of the eye", in *EAAE News Sheet*, No. 73, 2005.

Perez-Gomez, Alberto and Stephen Parcell (ed.) (2004), *Chora: Intervals in the Philosophy of Architecture*. McGill-Queens Press.

Pérez-Gómez, Alberto and Louise Pelletier (2000), *Architectural Representation and the Perspectival Hinge*, MIT Press.

Polanyi, Michael (1967), *The Tacit Dimension*. Doubleday.

Ricoeur, Paul (1986), "Hermeneutics and the Critics of Ideology" in *Hermeneutics and Modern* Philosophy, B.R. Wachterhauser (ed.), State University of New York Press, pp. 300-336.

Schön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner*. Basic Books.

Schön, Donald (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Veseley, Dalibor (2004), *Architecture in the Age of Divided Representation: The Question of Creativity*. MIT Press.

Biographical Outline

Architect m.a.a./Ph.D. (Royal Danish Academy of Fine Arts, School of Architecture); M.Phil. (Cambridge University); B.Arch. (DAAP). Independent architecture and urban design professional based in Copenhagen, Denmark. Associate Professor at DIS, Architecture and Design Department (www.disabroad.org). Co-founder and co-editor of DEAR publication (www.dearpublication.com). Recipient of residency at Danish Art Workshops and '2-year Starting Fellowship' from the Danish National Arts Foundation. Previously teaching in NZ, ZA, UK, US, and ES; and practicing with design offices in DK, ZA, DE, UK, and US.

15 Hans-Georg Gadamer constantly accentuates the gravity of 'play'. For him, 'play' and 'seriousness' are inseparably joined: a kind of playful seriousness. He states that they *"interact with one another, and those who have looked deeply at human nature have recognized that our capacity for play is an expression of the highest seriousnes"* (Cf. 1996).

Nulla Dies Sine Linea
Research by Drawing in the Teaching of Theory of Architecture

Eduardo Fernandes
eduardo@arquitectura.uminho.pt

Abstract

"*Nulla dies sine linea* (no day without drawing a line) is a dictum of Viollet-le Duc that Fernando Távora quoted, regarding the education of students of architecture. Being undisputed for Architectural Design classes, it is equally valid for the teaching of Theory of Architecture.

Understanding the role of the architect in a Vitruvian philosophy, as a *specialist generalist* (a technician/artist who knows how to relate with other technicians and other artists), implies an idea of comprehensive education (not specialized) of the architecture student, so that he can become a professional who, by the scope of his training, can organize the synthesis of all the elements that have to converge in the process of architectural design. Drawing, understood as the ability to create and manipulate images that express ideas, is an instrument that allows us (in conjunction with writing) to relate different areas of knowledge, and should be taught as a tool for interdisciplinary research, both in the Studio classes and in theoretical units.

Architecture students should be taught to use images as tools for interdisciplinary research, but this *research by drawing* should not be confused with mere representation: the consideration of the concepts implied should always be a criterion for the evaluation of the images produced.

This kind of work takes place in the Design classes, but can also be developed in the teaching of Theory, where students can develop analytical research as a support for the communication of ideas.

This paper will show examples of the work done in classes of Theory and History of Architecture, where students articulate the study of different themes (physical and cultural context, geometry, function, tectonics, etc.) and where the relationship between text and image (drawings, photos and diagrams) is crucial for the communication of ideas.

Keywords: Drawing, Theory, Research, Education, Architecture

What is the specific scientific field of Architecture?

In the last decades, triggered by the increasing number of Master and PhD thesis developed in this area of knowledge, this question has been posed over and over again.

Architecture is a very ancient activity with a long tradition of research but has a relatively recent scientific status; there is little tradition in the University Canon in promoting, accepting and validating architectural research. It is much easier to define architectural studies as scientific when they are being developed on the edges of other related fields: construction, sociology, history, philosophy, urban and territorial planning, environmental sustainability, etc. Most of these research fields have a long scientific tradition, so their themes, methods and results are easily recognizable as academic; but I believe that a thematic research that only focuses on one of these fields of investigation cannot be called Architectural Research.

We can establish a general consensus on what is the main role of an architect: the response[1] to a programmatic necessity,[2] proposing a particular form and space[3] to a given site.[4] In most cases, architectural practice has to consider **simultaneously** questions related to aesthetics, physical and cultural context, patrimonial values, functionality, accessibility, individual and collective behaviour, stability, acoustics, energy efficiency, etc. So, Architectural Research must be an activity in which different fields of knowledge are related, and not a thematic research in which the scholar studies the problematics of a single scientific area.

1 One may disagree in whether it is an artistic or technical response, but that is not relevant for this definition.

2 This programmatic necessity may be public, private or even be created by the architect as an abstract exercise, but that does not mean that we can consider that architectural activity can exist without a related programmatic intention...

3 The relation between architecture and form can be more or less connected to the binomial construction/technology; an architectural proposal can even be elaborated without intention of construction, but it always implies some intention in the relationship between form and space.

4 Even in abstract exercises, without intention of construction, the minimum features of an imaginary site are always implied in the options of the architect.

Drawing, understood as the ability to create and manipulate images that express ideas, is the main instrument that allows architectural practice to relate different knowledge areas. So, architects must be experts in *research by drawing*; that should be the aim of any architectural school, if you believe in the Vitruvian[5] conception of the *education of the architect*.

The Generic Specialist in the Present Days

In "De architectis instituendis", first book of *De Architetura Libri Decem*, Vitruvius explained that the architect, besides the knowledge of theory and practice of architecture (and of its meaning and its significant), should know how to write and draw, be an expert on geometry, optics and arithmetics, have good knowledge of history and philosophy, be acquainted with music and know a little bit about medicine, law and astrology. This holistic conception has always been one of the basic principles of the education of the architect in the western society.

Because the *barbaric of specialization* (Ortega y Gassett, 1937) is still very dangerous to the architect, the Vitruvian concept of teaching is still valid: the architect must be a **generic specialist** (someone that knows a little about many things) before he decides if he wants to embrace one or more areas of specialization.[6]

Today this is harder to achieve, because the architectural field is much more complex: a generic specialist must still know theory and practice of architecture (and urbanism), history, geometry, philosophy and law, and must also be capable of understanding basic concepts related to engineering (stability, thermal behaviour, acoustics), ecology, art, photography, anthropology, economy and public relations; and, of course, he must still know how to write and how to draw (by hand and with CAD systems).

Most architectural schools try to address nearly every one of these areas in the syllabus, but Studio classes have always been considered nuclear in the structure of the course. Throughout the last century, architectural schools left the "Beaux-Arts" paradigm of teaching classical drawing and composition for a modern approach, inspired by the Bauhaus[7] school: a new way of seeing the education of the architect, with emphasis on laboratorial practice, that aimed to promote a link between craftsmen's work sensibility and industrial design technique. This method reunited scientific and artistic education, and brought the "Beauxs-Arts" tradition of the "Atelier" a new sense: students working in laboratory conditions, with the supervision of the masters/professors, trying to find out their own personal method to conceive, draw and construct buildings in the modern spirit, responding to current technical, theoretical and artistic concerns. This idea has survived to the present day, and represents the paradigm of most of the contemporary teaching strategy in Studio classes.

Research by Drawing in the Studio

The architect must be someone that *"creates ideas about buildings and buildings that are ideas"* (Wigley, 2005). So, we should not confuse *research by drawing* with representation; even though the ability to create good images is very useful for a student or an architect, the concepts behind the design should always be considered more important than the quality of the image in itself.

Communication drawings, the images architects produce to explain their work to others (to the client, to the engineers, to the construction workers, to readers of Architectural Press, etc…) are not the most important component of architectural research. These are just a part of this field: 2D or 3D images, made with or without computers, are useful to the architect with different purposes besides the communication with others.

In the design process, architects and students produce *research drawings*, sketches done with the only purpose of searching for an idea or testing a solution for the problem they are facing. These are not communication drawings because they are not made with the intention of presentation to others: sometimes they are not complete or carefully made (it can happen that nobody else can understand them, except the author), but they can still be very valuable in the process of architectural design.

Sometimes, this *research drawings* lead to images that explain the concepts (the ideas that justify the options of design), beyond the actual form of the building that they are representing. This is another kind of architectural means of research in the process of design: *analytical drawing*. When those drawings become useful to explain their ideas, architects (or students) can use them as *communication images*.

The ability to *research by drawing*, the capacity to create and/or manipulate images that express ideas (*research* or *analytical drawings and communication images)* is the most useful instrument of an architect, as it allows the relating of different areas of knowledge: history, aesthetics, functionality, construction, cultural and physical context, urban planning, historical and patrimonial values, environmental sustainability, etc...

Thus, the architecture students are taught to use images as tools for interdisciplinary research in the Studio classes. Being the centre of architectural teaching, the Studio is the place where the information of every one of the different areas in the curriculum becomes operative. But relating all this knowledge to Studio exercises

5 Related to the theories of the roman architect Vitruvius, author of *De Architetura Libri Decem,* the first known treaty of Architecture (written in the 1st. Century a. C.).

6 On this subject, see also Giedion (1941: 38-44).

7 The bibliography on the subject is vast… for a small synthesis, I suggest the writings of Walter Gropius compiled in *Scope of Total Architecture* (Gropius, 1956).

was never easy; so, why not use these acquired skills in other Curricular Units?

Can we try *research by drawing* outside the Studio?

Research by Drawing Outside the Studio

I believe that we should not leave to Studio classes all the responsibility in making the synthesis of all the knowledge that scholars gain from all the different subjects they study. My experience of teaching theoretical and historical subjects in architectural courses has shown me that students can address various fields of knowledge (communication values, in text and images, relationship between building and context, patrimonial values, functionality, geometry, individual and collective behaviour, etc.) when they produce analytical work while studying the ideas and the works of famous architects. In the process of studying famous works by Palladio, Brunelleschi or Corbusier, students can make a synthesis of what they have learnt, not only by writing a traditional "paper", but also by presenting images (drawings, photos and diagrams) that support their ideas and explain them in a visual way. This kind of work makes students understand the process of design of the author they are studying in a reverse order: they start with an analysis of the final drawings and try to understand the ideas behind them.

This awareness of the utility to focus the work done in theoretical subjects on *research by drawing* was initiated in 1999, when I started my teaching career in the Faculty of Architecture of the University of Porto, as an assistant of Professor Manuel Botelho in Methods and Languages of Contemporary Architecture, and increased in the following year, when I was the assistant of Professor Domingos Tavares in History of Architecture of the Modern Period. Working with Botelho and Domingos I could learn from their experience in supervising students' practical work and understand the importance of analytical drawing in theoretical research. It was rewarding to notice that students approached this kind of work in a very enthusiastic way, and not only comprehended better what they read in books and magazines, but also seemed to be able to understand the way these contents they learned could be useful in their own Studio exercises (Fig. 1).

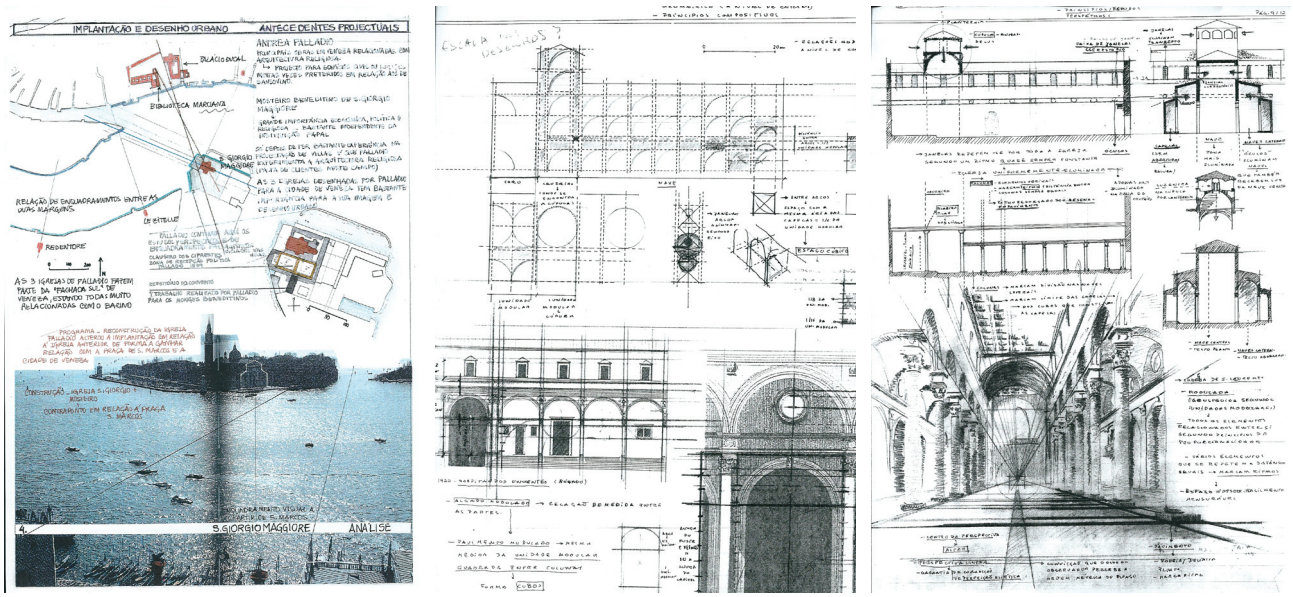


Fig. 1 Three pages of students' work in History of the Modern Period (2000-2001): analysis of Palladio's Church of S. Giorgio Maggiore by Maria Chicau and analysis of Brunelleschi's Church of San Lorenzo by Sandra Figueiredo.

Since 2001, in the School of Architecture of the University of Minho, I have been responsible for several courses in the area of Theory, and have created many practical exercises that have one thing in common: the idea that Theory of Architecture can and should be both an autonomous field of thinking and a tool to support the practice of Design.

In the attempt to accomplish this notion, most of my exercises demand the use of *analytical drawing*, with very direct relationship between text and image. Most of all, students should understand the need to use images as instruments of analysis and communication. In this kind of work, text and image must be complementary, as their interactions should be essential for the understanding of the ideas implied: the image should not be mere illustration and the text should not have an autonomous discourse (Fig. 2).

This kind of work takes a lot of time, and needs to be supervised by a professor on a weekly basis, as in a Studio exercise. But it was possible to do this in theoretical subjects because in most Portuguese Architecture Schools the Curricular Units of Theory and History of Architecture had both theoretical and practical classes.

However, in the last 10 years, based on a restricted understanding of the "Bologna Process", most Schools

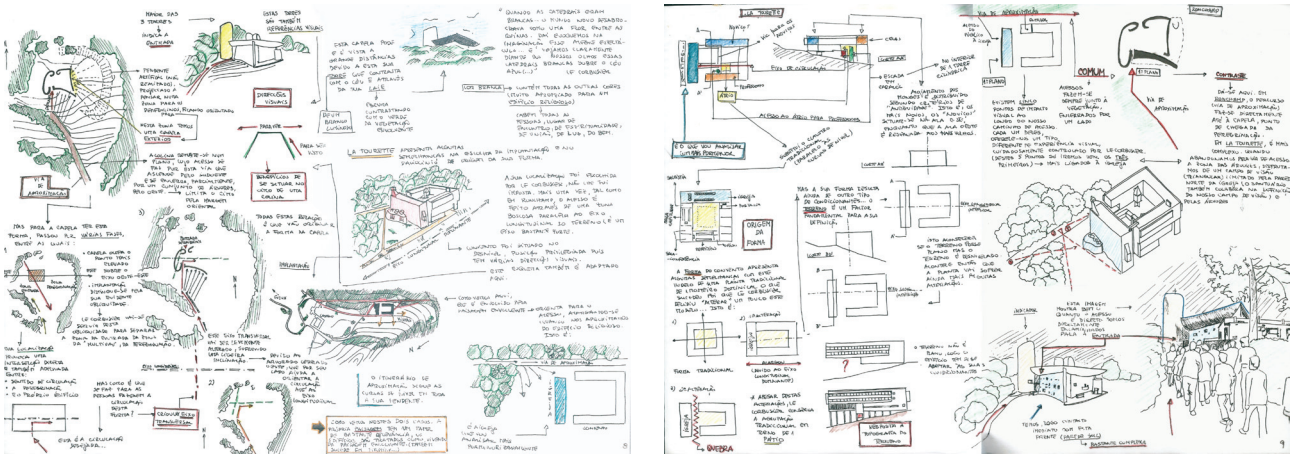


Fig. 2 Two pages of students' work in Theory of Architecture I (2001-2002): analysis of Corbusier's Chapel of Notre-Dame du Haut in Ronchamp and Monastery of La Tourette in Eveux-sur-Arbresie, by Ana Silva.

of Architecture compressed their curriculum to 20/25 hours a week. With the exception of the Studio classes, were the professor can still have long hours of dialogue with the students, every other subject in the syllabus had the number of weekly hours reduced to a minimum of subsistence and was transformed into an "auditorium subject", with little time for the students to interact with the professor. So, as a result of this "Bologna compression", it is now difficult to proceed with this line of work in theoretical classes.

For the last four years I've been responsible for Theory III, one of the post-Bologna-two-hour-a-week-auditorium-subjects, with 60 students and little time to interact with them. But I still believe that in a Theory class the student should be assessed by his ability to think, and should have a chance to demonstrate this skill in practical work. So, I've been experimenting with different approaches to induce mixed fields of research; mainly, using the work done by the students in Studio classes as a subject for theoretical research.

In Theory III (in 2009-10) I asked the students to do an exercise in which two colleagues had to make a critical approach to a previous Studio work that they both shared, comparing their ideas on an analytical study and on a multimedia presentation (Fig. 3 and 4).

I was pleased with some of the results, although the limitations of time made it very difficult to give the adequate support to the students; this experience made me realize that this kind of exercise, supported by Studio work, was very useful to maintain the practice of *research by drawing* in post-Bolonha conditions. Nevertheless, the experience revealed that it is difficult for the students to theorise when the subject is their own design and that they seem to produce richer and more useful work when they are studying the buildings of famous architects: because there is a theoretical background to gather information from, but also because the subjects of study are much richer and complex.

In the first semester of the present year, I tried a different approach: the work of the students of Theory III must relate the themes of my theoretical lessons with the work that is being done in the Studio classes, at the same time. This is useful for the Design work, but presents another difficulty for my purposes: students find it difficult to design and analyse their project at the same time.

This kind of challenges is particularly difficult to settle when one has 60 students and little time to interact with them. However, in the last three years, I had the opportunity of testing these teaching methods in better conditions. Being responsible for "Theory and Treaties", in the first semester of the fourth year of our Architectural course, I have 3 hours of lessons per week with a class of 20/25 students, which permits a different level of interaction with the teacher. Besides, there is a very tight relation between the Curricular Units of

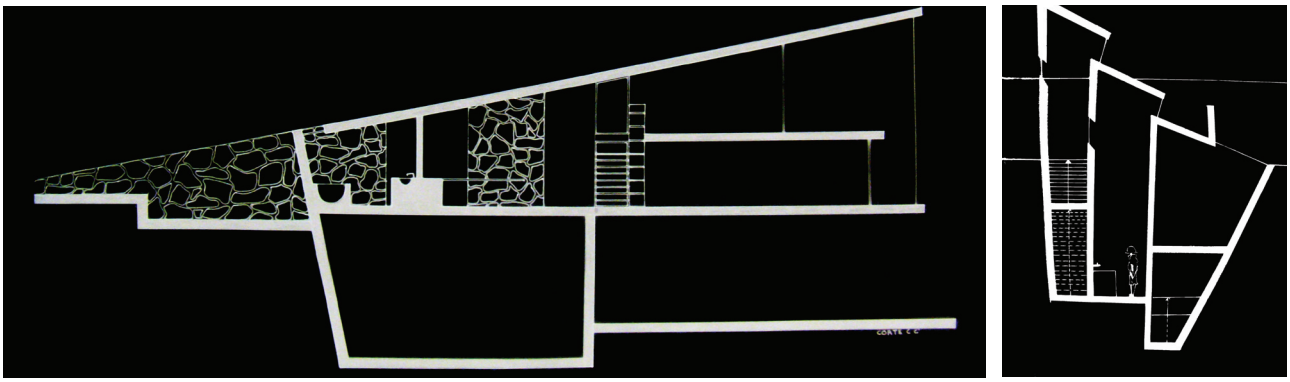


Fig. 3 Graphic comparison between two different responses to "Mr. Valery's holiday house" exercise (developed in Project III, 2008-09), from a presentation in Theory III (2009-10) by Marta Machado and Helder Castro.

Fig. 4 Graphic comparison between two different responses to "Mr. Valery's holiday house" exercise (developed in Project III, 2008-09), from a presentation in Theory III (2009-10) by Adriano Silva and Gonçalo Vasconcelos.

Studio (where students are asked to draw a project of reuse of a pre-existing building of patrimonial value), Seminar (where they learn about theory and practice of rehabilitation) and Theory and Treaties (where they address the possible relations between the classical and contemporary theory of architecture). So, I have the opportunity to maintain a tight collaboration with my colleagues that teach in the other two Curricular Units, sharing a common goal.

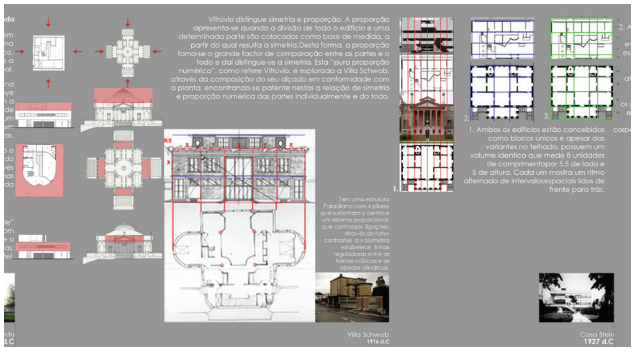


Fig. 5 Extract from Filipa Pereira and Ana Moura response to the first exercise in Theory and Treaties, comparing the theory and practice of Palladio and Corbusier, using the famous Colin Rowe analysis from "The mathematics of the ideal villa" (Rowe, 1947).

After a first exercise in which students compared ancient treaties with the writings of architects from the 20th or 21st century (Fig. 5), they were asked to do a *prospective memory* (Fig. 6 and 7) of the exercise they were doing for Studio, clarifying their position on the contemporary debate on patrimony rehabilitation, explaining the options they made and assuming the influences on their work. This exercise started in the middle of the semester and accompanied both the Studio work and the Seminar classes (where more practical matters related to the same subject were discussed). So, the students were confronted with the need to address the same problem in three different ways: drawing a project (in Studio) and studying the relation of that project with the theory and practice of rehabilitation, both in Seminar (where they had to address practical questions of construction) and in Theory and Treaties (where they were free to approach the problem in a more abstract view). This was a very demanding experience, but it was very rewarding, because the students responded to the various solicitations with quality work.

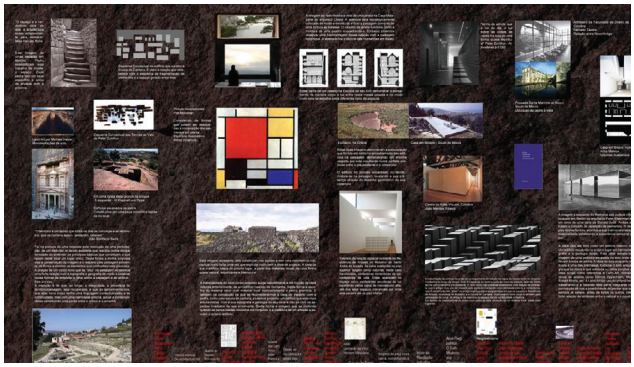


Fig. 6 *Prospective memory* presented in "Theory and Treaties" by Humberto Neves (original size 60 x 105 cm).

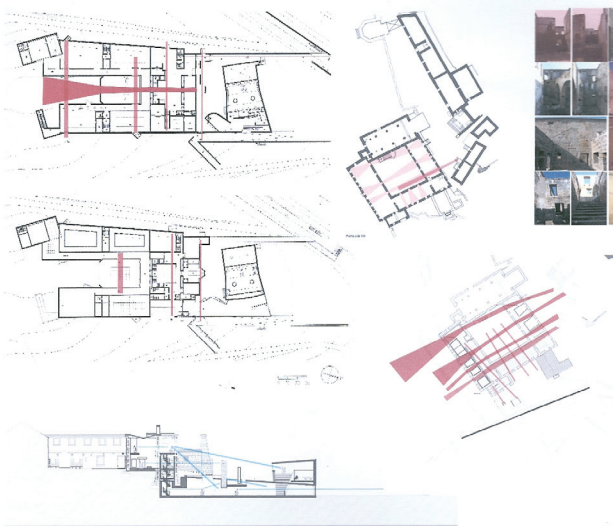


Fig. 7 Extract from the *Prospective memory* presented in "Theory and Treaties", by Ana Isabel Silva.

Nevertheless, the experience of the first two years confirmed that it is difficult for the students to theorise when the subject is their own design; mainly because they are not able to design and analyse their project at the same time, but also because it seems to be difficult to look at their own work as a subject of study. They seem to produce richer and more useful work when they are studying the architecture of others.

So, in the last year, I have abandoned the *prospective memory* in Theory and Treaties, replacing it with an exercise in which students are asked to compare two famous projects of reuse of pre-existing buildings of patrimonial value. Again, I insisted on the necessity of a very direct relationship between text and image in the communication of their ideas. The results showed once again that this kind of work exercises the ability to create and manipulate images that express ideas, relating concepts of different fields: aesthetics, functionality, construction, cultural and physical context with patrimonial values (Fig. 8).

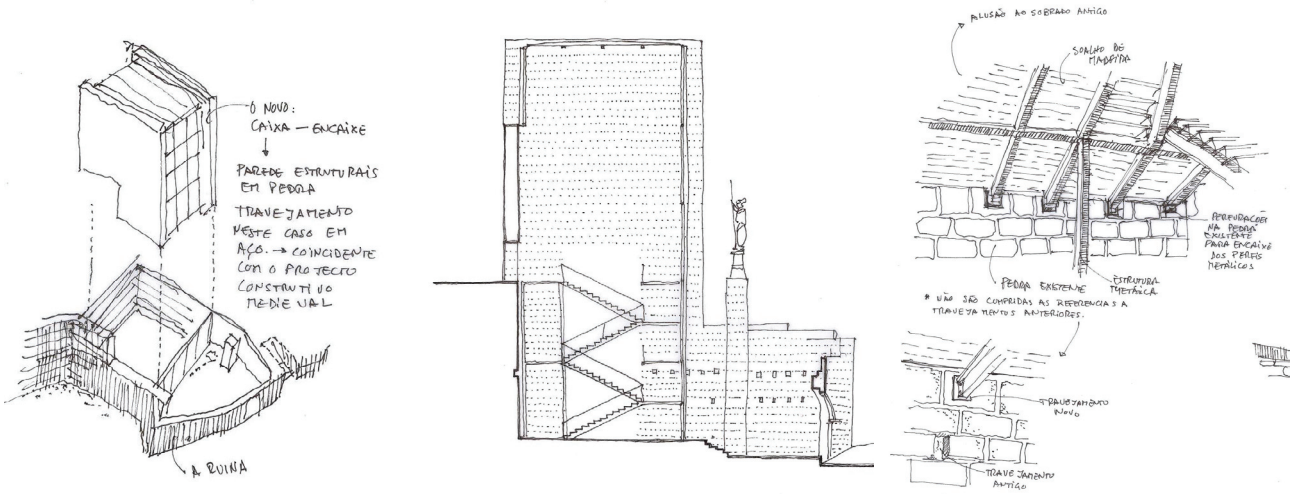


Fig. 8 Extract from the analysis of Fernando Távora's "Torre dos 24" presented in "Theory and Treaties" by João Pedro Fonte and Gil Lima.

Conclusion

Understanding the role of the architect in a Vitruvian philosophy, as a *specialist generalist* (a technician/artist who knows how to relate with other technicians and other artists) implies an idea of comprehensive education (not specialized) of the architecture student, so that he can become a professional who, by the scope of his training, can organize the synthesis of all the elements that have to converge in the act of creation of architectural work.

Drawing, understood as the ability to create and manipulate images that express ideas, is an instrument that allows us (in conjunction with writing) to relate different areas of knowledge, and should be taught as a tool for interdisciplinary research, both in the Studio classes and in theoretical units.

In an Architectural School, students should be trained in using their ability to create and manipulate images (drawn by hand or with the computer, captured with a camera or reproduced from a magazine) to show what they learn and to express their concepts: their work should show research on representation and communication, but also express ideas related to different areas of the syllabus.

Nulla dies sine linea (no day without drawing a line) is a dictum of Viollet-le-Duc that Fernando Távora (2002: 86) quoted regarding the education of students of architecture.

Being unquestionable for Studio classes, it is equally valid for the teaching of Theory of Architecture.

Bibliografia

Giedion, Siegfried (1941) *Space Time and Architecture*. Cambridge: Harvard U. Press.

Gropius, Walter (1956) *Scope of Total Architecture*. New York: Harper & Row.

Ortega y Gasset, José (1937). *La revolte des Masses*. Paris: Stock.

Rowe, Colin (1947) "The mathematics of the ideal villa". *The Architectural Review*. March 1947, London.

Távora, Fernando (2002) "Universidade do Minho, Faculdade de Arquitectura, Guimarães, 1996-…"in *Távora*. Guimarães: DAA UM; Museu Alberto Sampaio; Asociación Primeiro Andar.

Vitruvius (1st. Century a. C.) *De Architetura Libri Decem* (Portuguese Edition: *Vitrúvio, tratado de arquitectura*. Lisboa: IST Press, 2006).

Wigley, Mark (2005) "Global processes versus local singularities in architectural education", Simpósio Internacional La Formació de L'Arquitecte (Barcelona, Abril 2005) in *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*. Barcelona: Collegi d'Arquitectes de Catalunya.

Biographical outline

Eduardo Fernandes; born in 1966, Porto, Portugal.

Architect since 1992 (Faculty of Architecture, University of Porto).

Master in Planning of the Urban Environment since 1998 (Faculties of Architecture and Engineering, University of Porto).

Lecturer at the Faculty of Architecture at the University of Porto between 1999 and 2001; lecturer at the School of Architecture of the University of Minho since 2001.

PhD in Architectural Culture (School of Architecture at the University of Minho, 2011) with the thesis *The Choice of Oporto: contributions to update the idea of a School* (accessible at http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12009).

Assistant Professor (and current Course Director) of the Master in Architecture of the University of Minho, Portugal.

Author of several architectural projects and published texts.

Discutir o Desenho na Prática do Projecto

Discussing Drawing in Design Practice

Graça Magalhães
gracamag@ua.pt

Fátima Pombo
fpombo@ua.pt

Resumo

Este texto baseia-se na análise e interpretação da prática do desenho para a compreensão do projecto. A experiência do desenho no projecto dá-se pelo confronto entre ambas, sendo o *modo de «ver»* que é suscitado pelo desenho gerador de ideias e imagens que desempenham uma função importante no estratificado processo projectual.

Consideramos ontologicamente a prática do desenho mantendo como referência a possibilidade que decorre da sua origem no *disegno* florentino como fundador da disciplina do desenho, competência ao serviço de outras disciplinas, quer artísticas quer científicas. Interpretando o desenho como um campo operativo alargado, interessa-nos o estudo de *porquê* e *como* o desenho intervém, condicionando e/ou participando na prática e pensamento projectual. Propomos como hipótese que a diferença ontológica entre ambos deriva da condição diferenciada que cada uma das disciplinas estabelece na relação com a outra.

Como estudo de caso, escolhemos *desenhos de projecto de designers e arquitectos* de relevo nacional.

Discutimos o desenho na prática do projecto a partir de 3 grandes perspectivas de análise: a representação do projecto através da mediação da técnica; a visibilidade da ideia através da mediação do programa e a expressão poética através da mediação da autoria. Interpretando os desenhos analisamos em que medida a representação (desenho) intervém no desenvolvimento da ideia (projecto) considerando as técnicas (meios) que lhe assistem.

Com este estudo procuramos contribuir para o debate crítico dentro das disciplinas de design e arquitectura, cruzando a prática do desenho e do projecto de modo a estimular a compreensão do potencial interdisciplinar desse cruzamento na geração de ideias e de soluções a que o projecto deve dar resposta.

Palavras chave: desenho, projecto, técnica, programa, autoria

Abstract

This paper is framed by the analysis and interpretation of drawing's practice in order to discuss some statements about project.

The experience of drawing in design arises from the confrontation of both disciplines. The way of *'seeing'* unfolded by drawing creates ideas and images that play an important role in the stratified design process. We consider ontologically drawing's practice stemming from its origin in the Florentine *disegno* enabling drawing as discipline to assist both artistic and scientifically many other disciplines.

Considering drawing as a broad operating field we were driven by the study of the *why* and the *how* drawing intervenes by restraining and/or participating in the design thinking and practice. We propose as hypothesis that the ontological difference between them is derived from the different condition they establish to each other. As case study, we selected design drawings of relevant Portuguese architects and designers. We discuss drawing within the exercise of design projects from 3 major analytical aspects: 1. the representation of the project through the mediation of the technique; 2. the visibility of the idea through the mediation of the program and 3. the poetic expression through the mediation of authorship. By interpreting drawings we assay to what extent representation (drawing) intervenes in the development of the idea (project) through the representation techniques (means).

We aim to contribute to the critical debate within the discipline of design, crossing drawing and project practices and to encourage interdisciplinary understanding to generate ideas and solutions pursued by the project.

Keywords: drawing, project, technique, program, authorship

Introdução

A análise que propomos procura contribuir para o estudo e desenvolvimento da disciplina de design partindo da análise e interpretação do desenho no âmbito do projecto. Pensar o design através do desenho resulta de este ser um instrumento da técnica mas, sobretudo, do facto de o desenho ser um modo de ver o design *per se*. Admite-se, portanto que o desenho seja a base sustentável do projecto por via da sua representação heurística através da sua resolução técnica, valores intervenientes na sustentabilidade do projecto.

Da leitura dos desenhos de projecto deriva um significado proveniente dos signos pelos quais eles tomam corpo enquanto são lidos a partir da interpretação de códigos (regras) disseminados culturalmente. Ou seja, qualquer acto de leitura acontece dentro de um contexto ao qual os desenhos pertencem. Trata-se pois, tal como refere Mieke Bal, de ir ao encontro de "ver o que há para dizer."(Bal, 2009: 213)

Consideramos os desenhos de projecto como a representação metafórica da realidade, valendo pela interpretação que fazem da realidade e não como valor icónico. A metáfora propõe uma compreensão estrutural que não se adapta a um modo de entendimento préfixado.[1] Por isso, a argumentação proporcionada pelo desenho acerca do objecto sobrepor-se-á ao valor limitado da definição programática do projecto o que faz com que não seja possível a normalização do desenho de projecto. *«Ver»* e analisar as imagens do projecto supõe intercepções visivas, sínteses, ressonâncias que do ponto de vista da interpretação transportam o sujeito para significados inesperados e surpreendentes.

Como é referido por Gottfried Boehm (Boehm, 2009: 48), o homem, na sua condição de sobrevivência, antes de ser observador atento e distanciado da realidade – condição pela qual se projecta – foi activo na construção da realidade. Na acepção que se tem de esta ser consequência da acção do fazer manual. Neste caso, o desenho praticado como manualidade é mais vasto e fundador para o desenvolvimento da ideia do que a resolução tecnológica do projecto. Analisar o projecto por via do desenho abrirá possibilidades ao projecto em relação à restrita problematização disciplinar. Ou seja, tratar-se-á de alargar o território projectual aproximando-o de outros campos disciplinares cuja abrangência é a do visível.

Enquadramento Teórico

A experiência do desenho dá-se no confronto gerador de compreensão. O desenho é a experiência de um possível 'regresso' à origem. Um retorno à desejável compreensão nunca plenamente alcançada. A espectacularização do mundo contemporâneo resulta do desejo desmedido de o representar muitas vezes 'a qualquer preço'. *"A atenção desloca-se da substância (conteúdo) para a forma, das obras para as imagens da realidade para a representação."*(Maccioco, 2010: 7)

As imagens já não são independentes da realidade, realidade e imagem misturam-se, aparecendo porventura indistintas, o universo das imagens torna-se difícil de definir.

A ideia da representação projectual fica, então, presa a um modo de ver desligado do corpo, torna-se numa visão sem sentido deslocada do sentir. *"(...) o homem contemporâneo que «vê sem sentir», tende a reproduzir a concepção da representação da realidade como réplica de um mundo ontologicamente adquirido que o afasta de uma posição construtiva de projectação de novos mundos."* (Maccioco, 2010: 8)

A ideia de projecto ligada a um entendimento construtivo altera-se já que a metáfora, como meio processual de criação, que organiza o conhecimento e o repropõe construtivamente, não é compatível com o *modo de «ver»* contemporâneo. A representação é hoje interrompida, fracturada ou desviante, ainda que, quando se relaciona com a compreensão, procure estruturar o conhecimento construtivo.

Por isso, a conformação do objecto necessita do projecto para se tornar conhecimento *de algo*. Paradoxalmente, à medida que, por via do desenho, a declinação da representação acontece (decréscimo acentuado da capacidade de desenhar) o fascínio pelas imagens aumenta tornando-se estas cada vez mais complexas, sedutoras e espectaculares.

A representação como acto simbólico alicerça o conhecimento na possibilidade interpretativa acerca do *outro*. O símbolo faz "alusão a", não indica ou determina. O apelo ao inatingível, à transformação do invisível em visível, aquilo que não pode ser dito, procura na representação a possibilidade de se expressar projectualmente tornando-se conformadora de uma presença.

Nunca como hoje as questões da representação projectual foram tão largamente expressas. Pelo lado do fazer, as imagens contemporâneas padecem de uma dualidade que deriva do seu ser duplo: por um lado, o crescente abandono da sua mediatização através do corpo, ou seja, dispensando 'a mão' como veículo preferencial da marca (símbolo ou signo). Por outro lado, dá-se importância crescente à sua concretização como experiência do simulacro cujos códigos adensam significados carregados de intenção.

No primeiro caso, o desenho encontrar-se-á, potencialmente em declínio, residualmente sujeito à potencialidade do seu ressurgimento poético através da compreensão ontológica da sua necessidade expressiva.

[1] "A sintaxe metafórica é caracterizada por uma polivalência produtiva de significados para a qual contribui com múltiplas determinações." (Boehm, 2009: 56).

Fig. 1 Rothko, *Birth of Cephalopds,* 1944

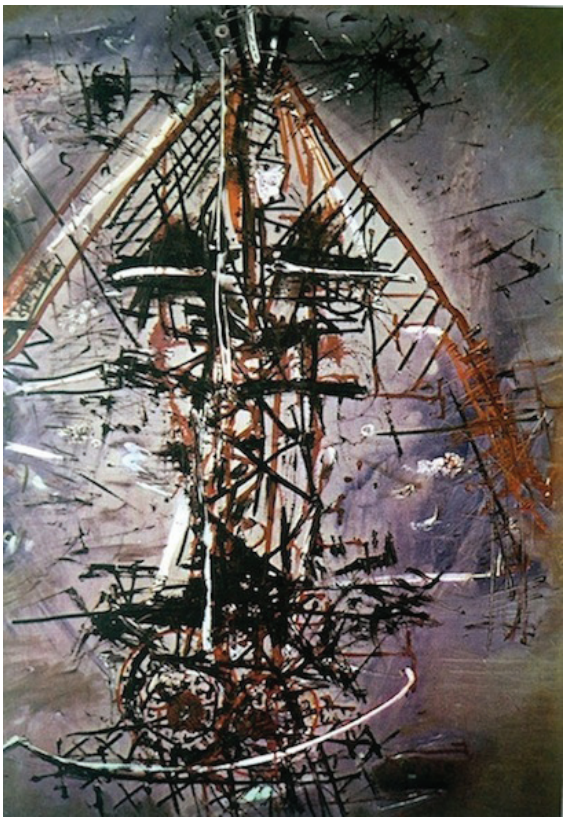


Fig. 2 Wols, *Le bateau ivre,* 1951

No segundo caso, as imagens cumprem uma função expressiva no processo condicionado da estratificação de significado. Neste caso, a tecnologia digital serve como fim representando-se como o corpo imaterial do desenho. O velho modo projectual cujo trajecto percorria o caminho dos conceitos às formas, das ideias às imagens, hoje não tem significado directo na realização do projecto. Primeiro, porque a linearidade construtiva da projectação, segundo uma ordem sucessiva de acontecimentos/operações, já não existe. Segundo, porque o próprio entendimento projectual é de uma complexidade divergente estimulando variáveis. Hoje o percurso projectual é orientado pela procura de *"relações entre o projecto e as sua percepção, representação e comunicação, e a potencialidade das próprias representações como úteis instrumentos projectuais."* (Cicalò, 2010: 25)

Desenhar no âmbito do projecto é ir ao encontro do motivo pelo qual a disciplina toma forma material (construção). Procurar o esclarecimento projectual através do desenho, fazendo significar o projecto por via do corpo do seu autor, resulta da 'necessidade' interna do projecto e não de uma proposição espectacular ou especulativa.

Neste caso, o desenho projectual apresentar-se-á como:

1. instrumento ⇔ da *técnica;*
2. ideia ⇔ da poética;
3. ente público ⇔ da ética.

A REPRESENTAÇÃO DO PROJECTO: MEDIAÇÃO ATRAVÉS DA TÉCNICA

instrumento ⇔ da ***técnica***

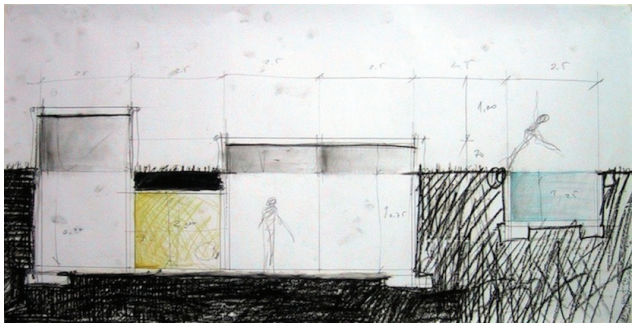


Fig. 3 N. B. Costa, *Friestas, 1999*

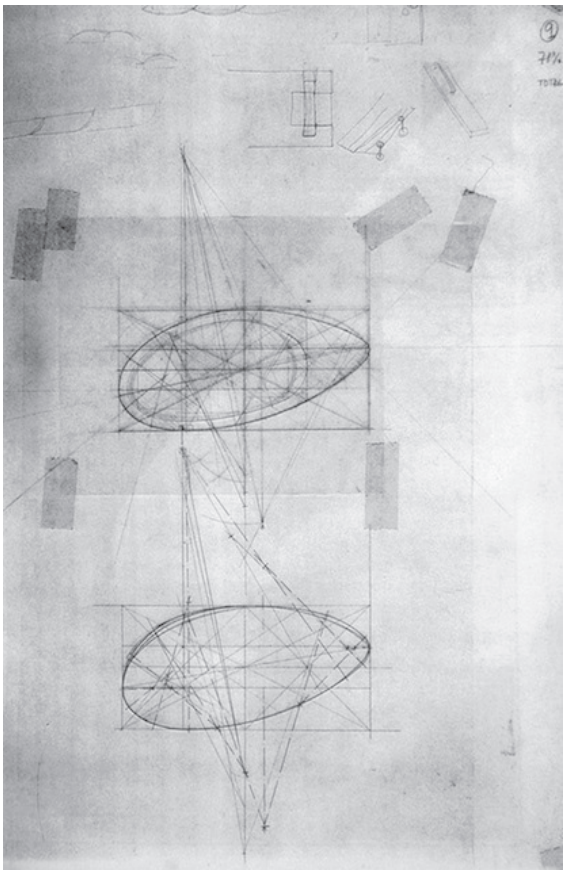


Fig. 4 P. S. Dias, *Contador IGOR,* 2001

A *proairesis* aristotélica enquanto *"realização 'na mente' do domínio da coisa, cumprindo aquilo que 'podemos'"* (Cacciari, Donà, 2000: 13) corresponde, no desenho de projecto, a uma possibilidade alargada no plano individual e ético. No domínio projectual, na *proairesis* existe já a compreensão da coisa calculada. Pelo contrário, no plano da arte, *'cumprir o que podemos'* impõe constrangimentos que passam pela consciência mediadora do sujeito admitindo que a compreensão acontece pelo acto de calcular.

No projecto, a *techné* serve de veículo da *proairesis* condutora do cálculo e não a *techné* como indutora na revelação do artístico. *"A 'techné' é, portanto, 'ab origine, pro-airesis', e como 'pro-airesis', antecipa eideticamente o produto final do movimento que cria."* (Cacciari, Donà, 2000: 19)

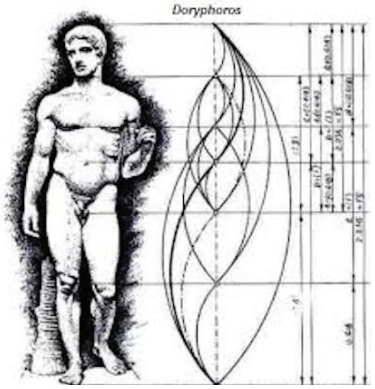


Fig.s 5 e 06 Policleto, *Doryphoros*, c. 420-410 a.C.

Para Aristóteles a techné *"tem como objectivo próprio a produção de um objecto (…), a techné distingue-se da praxis; (…) enquanto que o fim da produção difere da produção em si mesma, a acção tem por objectivo a acção em si mesma; o fim da produção é o objecto no qual a acção produtiva se cumpre."* (Cacciari, Donà, 2000: 79)

Poderemos através da diferenciação aristotélica da *techné* dizer que para a arte a *techné* se cumpre na concretização da acção artística enquanto que no projecto esta se realiza visando a produção do objecto. O fazer técnico como princípio de quem age e manipula a natureza difere assim na arte e no design. A *techné* está pois intimamente ligada ao objecto pelo qual a acção é praticada. Tal como a *techné* se encontra relacionada com o objecto pelo qual age também a ideia depende intimamente da *techné* à qual faz apelo. Somente, no domínio de uma *tecnhé* particularizada no objecto se poderá dar a projecção da ideia. A ideia que nasce do domínio projectual do objecto emerge como resultado de um conhecimento técnico pré-visível, fora do domínio da natureza. O emergir da ideia é o resultado da separação entre natural e artificial. "Aquilo que desde o princípio distingue o pior arquitecto da melhor abelha é o facto de ele ter construído a célula, na sua cabeça, antes de a construir em cera." (Cacciari, Donà, 2000: 81)

Consequentemente, a idealização do projecto é fracturante para com a natureza impondo-lhe a abstracção do conceito. Quanto mais o projecto se conceptualiza maior é a fractura com a natureza e o fazer técnico da *praxis*. A dimensão alternante do humano, tal como: fazer / pensar; racional / irracional; divino / mortal; alma / corpo, fazem do projecto a experiência de uma presença objectiva cuja natureza é técnica. Assim poderemos pensar que *"(...) o sentido originário da techné – ou seja daquele fazer operativo que 'actua', na medida da intenção – é fazer acontecer um 'depois' perfeitamente correspondente à visão da ideia precedente."* (Cacciari, Donà, 2000: 81)

Idealmente, o desenho enquanto forma de resolução da *techné* assume uma existência operante que actua 'não sabendo'. O desenho admite 'saber que não sabe' como alcance de um conhecimento 'esperado'. Por outro lado, a natureza do desenho de projecto guiado pela pré-visão das imagens que o constituem como um corpo teórico-prático, marcam a presença pela qual o objecto nasce e progride. Assim, a natureza técnica do projecto difere da natureza técnica do desenho. No design, a *techné* progride de uma verdade perfeita, ditada pela visão idealizada do objecto, para a imperfeição da sua realização; enquanto que a techné que preside ao desenho (expressão da arte) progride de uma visão 'defeituosa' para uma resolução que deriva da experiência.

A identificação do objecto de design como resultado do processo hierárquico entre ideia (*eidos proaireton*) e execução, fundada no modelo de *physis,* não é inteiramente compatível com o entendimento abrangente do desenho contemporâneo que convoca, simultaneamente, *eidos* e experiência. Na arte, o alcance produtivo é ilimitado, não parte de uma originalidade (origem) e não procura alcançar um fim.

O desenho constitui-se como um corpo residual do pensamento, diferenciando-se do desenho de projecto, considerado como a abstracção do pensamento racional que conduz ao objecto. O desenho conduzido pelo projecto é um desenho cujo alcance se relaciona com uma finalidade através da técnica, contrário ao desenho conduzido pela arte, cuja poética se opõe à finalidade. Tentar incorporar a prática do desenho (visto e pensado pelo lado da arte) na construção do objecto de design parece-nos, pois, uma atitude que trará ao objecto uma mais-valia acrescentada pelo lado da poética.

A Visibilidade da Ideia: Mediação Através do Programa

ideia ⇔ da poética

Fig. 7 F. Brízio *Window*

No início existirá o conceito mais ou menos clarificado quando o desenho é pouco esclarecido ou mesmo confuso. O desenho torna-se cada vez mais 'claro' à medida que o controle da complexidade da ideia vai acontecendo. Nesta condição, o desenho não é espontâneo e muito menos arbitrário. O acto construtivo e o símbolo facultam ao projecto a clareza dos contrários, o avanço por meio de explorações construtivas e soluções plásticas.

Peter Cook coloca uma interessante pergunta acerca da possibilidade do desenho de projecto, do seguinte modo: *"pode ou não o maneirismo um desenho ser sempre, definitivamente, apropriado para um conjunto de ideias?"* (Cook, 2008: 27)

Ou seja, no plano disciplinar a apropriação do desenho ajudará a resolver as questões projectuais ou poderá constituir-se como um impedimento para um fluir genuíno (programático) do projecto fazendo com que o projecto adquira soluções que derivam desses maneirismos individuais ou de escola? Ou seja, bloqueando soluções novas do ponto de vista da imaginação e da construção. Tornando o processo uma metodologia "própria" e, consequentemente, pouco inovadora. Ou ainda, no plano da autoria, o domínio subjectivo será sempre idóneo para a problematização e resolução projectual, independentemente da diferenciação ética e politica que cada projecto comporta?

Neste caso, as motivações do projecto iniciadas no conceito e expostas no desenho são representadas no projecto. Por isso, o desenho nunca é descomprometido como o não são as suas motivações. A motivação para o projecto, por via do desenho, será naturalmente uma motivação mais 'descontrolada' e consequentemente mais sintomática do que a motivação que deriva por via tecnológica ou programática, mas nem por isso menos intencional quanto à possibilidade de atingir um fim.

Eventualmente isto não corresponde a um percurso linear, será talvez mais próximo de um desabrochar de possibilidades: primeiro instrumento de decifração e, posteriormente, de projectação. A idealização, no desenho de projecto, é uma mistura híbrida de intenção, casualidade e atenção que escapam a qualquer tipo de catalogação.

O desenho apresenta-se como uma múltipla possibilidade expressa em diferentes modos de representação. A grafia não é apenas um sinal mnemónico mas, pelo contrário, pode tornar-se a base e motivo para que o projecto progrida através das reviravoltas do signo. As diferentes grafias serão o motor que indicia as perguntas que o projectista coloca na resolução programática do projecto.

Poderemos pois associar a maturidade projectual ao que Pereyson descreve como *"a estranha prerrogativa de fazer aparecer como problema a resolver o que na realidade é um embrião a desenvolver."* (Pareyson, 2004: 62)

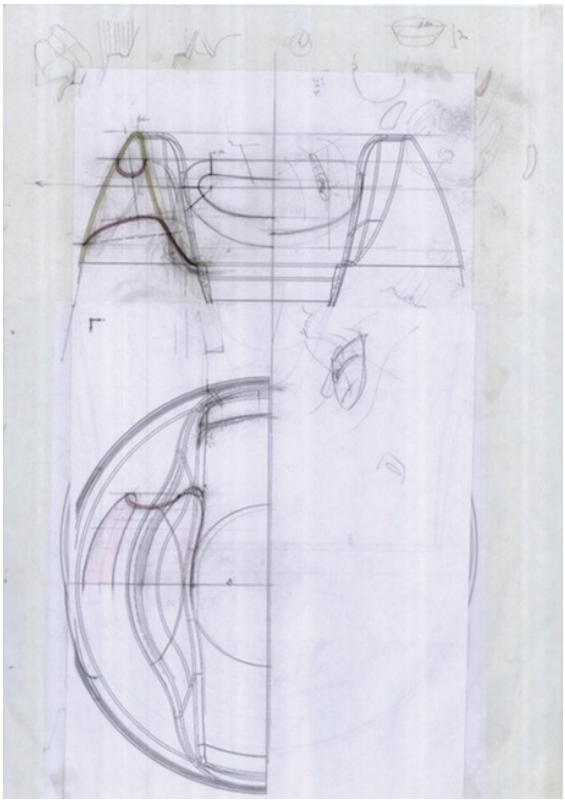


Fig.s 8 9 C Aguiar, *Garrafa gás CoMet,* 2006

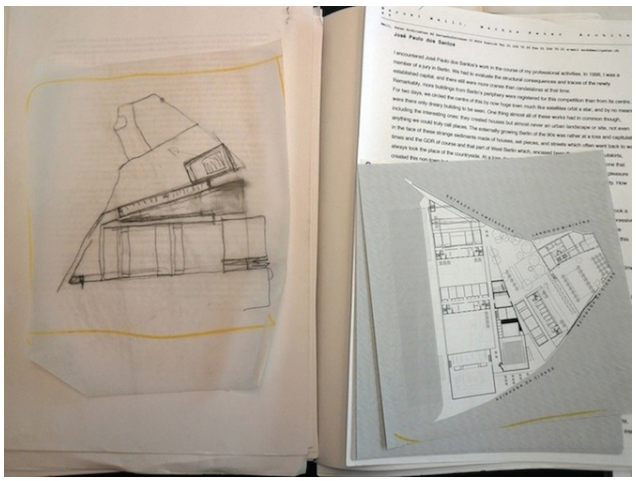


Fig. 10 J. P. Santos, *Esqisso JPDS_24*

Expressão Poética: Mediação Através da Autoria

ente público ⇔ da ética

O conceito de imagem como resultado da visão do autor, associada a uma estratégia ética e politica, posiciona a representação do projecto. Ou seja, usa a visão disciplinarmente crítica do autor para a construção da realidade projectada. Peter Cook diz, radicalmente, que "a intenção final da representação da arquitectura] é a questão crítica." (Cook, 2008: 77)

A imagem como reflexo da imaginação, seja ela qual for, (re)presenta o projecto. O objecto que resulta da representação projectual não tem que ser necessariamente construído. Na verdade, quanto mais próximo o objecto está da imagem, mais 'poderosa' esta se torna no acto da projectação e mais o artefacto se traduz em imagem e com ela se (con)funde. Neste sentido, os anos 70 e 80 foram férteis proporcionando o ambiente crítico que gerou toda uma criatividade projectual 'no papel' que em muitos casos se opunha à construção (caso Archigram e outros). Situação esta corroborada institucionalmente pelo aparecimento de espaços de visibilidade crítica destas 'novas' formas de conceber o projecto. Posteriormente, já nos anos 90, a importância destas imagens seriam legitimadas com a construção dos projectos aos quais elas correspondiam. Essas imagens que num primeiro momento alargaram criticamente o campo disciplinar ao qual pertenciam, passaram a ter uma extensão objectiva na realidade factual da construção. Aquilo que passou por ser apenas desenho, viria a comprovar a realidade disciplinar sobre a qual reflectia. No entanto, não podemos deixar de referir o grau de perversidade deste acontecimento: da mesma forma que esses desenhos estavam a contribuir para alargar o campo critico da disciplina e consequentemente a sua afirmação e valorização, também se 'autonomizaram' ao ponto de valerem por si próprios como objecto. Hoje, o valor real de um desenho de projecto pode ser ímpar. Quer seja do ponto de vista simbólico, quer seja económico. A 'imagem pela imagem', ou seja, o desenho referido a si mesmo, instaura o sublime dentro do campo projectual. O desenho passa a sublimar o projecto como valor de origem e verdade. Embora não sendo este o desígnio do desenho de projecto, na contemporaneidade o valor simbólico destes desenhos 'compete' no terreno artístico. As imagens do projecto deixaram de traduzir, apenas, o significado visual de uma ideia. Assim como deixaram de ser, apenas, a sugestão ou codificação de um objecto ou interface, para passarem a significar valores que são os da imagem em si. A 'utilidade' do desenho já não é construída, apenas, sobre a possibilidade de manipulação da forma representada, mas é do próprio desenho. A anterior estratégia que produzia diferentes modos de representação referidos a níveis de planificação ancorados na ideia inicial, é hoje diversamente equacionada. Podem acontecer simultaneamente ou estar ausentes segundo aquilo que poderá ser caracterizado como a *referência processual* do autor. Por exemplo, o acto de registar a ideia, passando depois à descriminação, refinamento e definição da intenção para, finalmente, se chegar à codificação das partes no desenho de execução, já não corresponde à prática projectual. Para isto contribuiu, certamente, o aparecimento das novas tecnologias como ferramentas do projecto, sobretudo no modo de o informar e comunicar.

Hoje, o desenho representa descodificando a realidade. É, segundo o ponto de vista do sujeito, uma escolha particular, subjectivada individualmente e representada colectivamente.

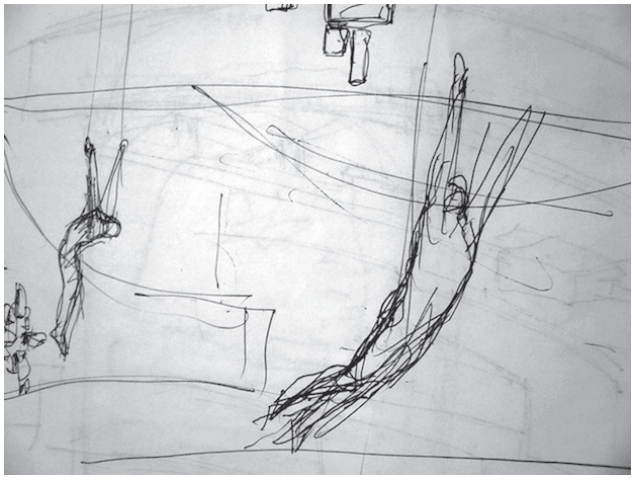


Fig. 11 F. Providência, *Esquisso,* 2006

O exercício do desenho é, antes de mais, a inevitabilidade de uma acção que se deseja focalizada no domínio de um conhecimento poético. Assim, o desenho apresenta-se com regras que necessitam de ser percebidas e exercitadas, proporcionando uma acção disciplinar específica cuja prática assegura um possível acontecimento. Quereremos com isto dizer que a resolução criativa é independente da vontade e tão-somente verificada no objecto. Nesta condição o

processo presente na acção de desenhar, oscila entre o icónico e o simbólico. O êxito formal é, pois, enquadrado num âmbito não predefinido estruturalmente, que não é instrumentalmente divulgativo mas, sim, difusor de uma comunicabilidade simbólica e poética.

Fig. 12 B. Rodrigues, *Villa Rotonda,* 1999

Conclusão

Julgamos poder concluir que a noção de desenho é abrangente da noção de projecto. O esclarecimento através do desenho, não é proposto pela linear descrição projectual mas sim pela *conexão* entre programa e técnica no que é o alcance poético da representação. A *conexão* é, portanto, um programa operativo, mais ou menos determinado ou intuitivo, que opera como formulação interpretativa de hipóteses.

Aparentemente, só a finalidade, à qual se dirige a estratégia, é que diferencia desenho e projecto. A inspiração do desenho, naquilo que ele tem de mais genuíno, revela-se num desejo de existência mínima; na possibilidade de estar, individualmente, 'preso' ao mundo. Mundo esse que conta com múltiplas presenças; tantas quantas aquelas que o desenho é capaz de representar.

Os desenhos resultam da acção da *mão-corpo* do autor acrescentando à ideia (ser da imaginação) a concretização (estar presente). Os desenhos procedem de mãos humanas, a sua existência é matéria; assim, o projecto deriva dos impulsos dos actos subjectivos, através dos conteúdos, enquanto que a grafia inscreve esses mesmos conteúdos. O desenho resulta desta dupla percepção. Neste caso, a relação entre a percepção de um desenho e a alusão ao objecto representado não é feita através da representação e do seu contexto, não deriva da percepção fenoménica do desenho e da realidade no qual ele está inserido, mas sim da percepção do *objecto-desenho* e das possibilidades propostas pelo sistema Desenho.

A disciplina de design será pois constituída por um corpo de desenhos dos quais não pode prescindir sob pena de não ser compreensível a sua legibilidade. Disciplinarmente afastada do pendor moral individual, tratar-se-á de uma ética e política do desenho que necessita da figuração (analógica ou digital) como exercício de comunicação.

Por isso, cada novo desenho de uma classe de objectos provem de uma variação perceptiva fantasiosa, desvinculada da restrita relação invariável que classifica esse mesmo objecto. Um desenho é, pois, o instrumento da técnica pelo qual o projecto se concretiza e, simultaneamente, a revelação do objecto através da expressão poética da acção de desenhar.

Bibliografia

Bal, Mieke (2009), "Leggere l'arte". In Pinotti**,** A., Somaini**,** A. (eds.) (2009). *Teorie dele imagine. Il dibattito contemporâneo.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

[Boehm, Gottfried (2009), "Il ritorno delle immagini.". In Pinotti, A., Somaini**,** A. (eds.) (2009), *Teorie dele imagine. Il dibattito contemporâneo.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Maciocco, Giovanni (2010), "Progetto e rappresentazione". In Cicalò, E. *Immagini di progetto. La rappresentazione del progetto e il progetto della rappresentazione.* Milano: Franco Angeli.

Cicalò, E (2010), *Immagini di progetto. La rappresentazione del progetto e il progetto della rappresentazione.* Milano: Franco Angeli: 25

Cacciari, M. Donà, M (2000), *Arte, tragedia, técnica.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Cook, P (2008), *Drawing the motive force of architecture.* England: John Wiley & Sons.

Pareyson in Quici**,** F (2004), *Tracciati d' invenzione. Euristica e disegno di architettura*. Torino: UTET.

Nota Biográfica

Graça Magalhães is an Auxiliar Professor at Aveiro University. In 2012 she finished her Ph.D. thesis untitled *The fragile totality. The meaning of drawing in design project*. She participated in national and international congress and academic publications about drawing and image. She works as an artist in Portugal and other countries.

During her PhD research in 2007/2011 she got a scholarship from the Foundation of Science and Technology, Portugal. During 1993/2000 she worked at School of Arts at the Catholic University of Oporto. She is a master in Drawing from Tama Art University, Tokyo with a Monbusho scholarship, Japan, 1990/1993. Between 1987/1990 she study History and Conservation of Art in Rome and Florence with a scholarship of the Ministry of Foreign Affairs, Portugal and a Fundação Calouste Gulbenkian Schoolarship for Paiting studies at University of Oporto.

Fátima Pombo is Guest Professor at University of Leuven, Belgium and Associate Professor at University of Aveiro, Portugal. Her research focuses on phenomenology, design/interior architecture and aesthetics. She participates in international research

projects and conferences; publishes in anthologies and journals like, *Idea Journal*, *Architectoni.ca*, *Iconofacto (Arquitectura Y Diseño), Journal of British Society for Phenomenology*. She is an expert nominated by the European Commission to evaluate projects. During her sabbatical year of 2005/2006 she researched at the University of Barcelona; in 1999/2000 with a fellowship of Alexander von Humboldt Stiftung researched at the University of Munich and during 1993/1995 at the University of Heidelberg, in the framework of her PhD in Phenomenology and Education, presented at University of Aveiro in October 1995. She is a master in Contemporary Philosophy from University of Coimbra and has a degree in Philosophy from University of Porto.

Learning to Draw from Forgotten Manuals

James Faure Walker
j.faure-walker@camberwell.arts.ac.uk

Abstract

The how-to-draw manuals of the early twentieth century are from another world. By comparison with today's conference topics they seem unthinking, telling you how to hold the pencil, achieve fluent curves, how to render reflections. Apart from some homespun philosophy there is no theory. As with the menus of tools, line widths and filters in a paint programme, they offer tips for efficient workflow, assuming you require straightforward realism, taking easy steps from basic structure to final shading. Pages of illustrations show vintage kettles in 3D, biplanes wheeling in the sky, and picturesque abbeys. Advertising agencies hired teams of skilled draughtsmen, children sat drawing exams, cartoons and caricatures were everywhere, and most products began life as drawings. Amateurs as well as aspiring artists followed these tips of the trade, and these guides themselves were models of graphic elegance. Klee's concept of the thinking line had its impact too, but for decades these remained the norm. They steered clear of modern art, except to dismiss it, but included the occasional experiment with splattered ink.
Our students do not travel with sketchbooks. They have camera-phones. iPads, and YouTube. Yet university brochures, and drawing anthologies speak grandly of drawing as central to contemporary life, fundamental to every art form. Computer graphics attracts less attention, yet it has transformed the very grammar of drawing. I have supervised PhD students specializing in drawing, and taught drawing, along with computer graphics. I wonder whether drawing is in danger becoming a seminar subject rather than a studio art. We talk less of technique, and less of drawings themselves. Here I shall be speaking both as a collector of drawing books, and as a painter who has long used both digital and non-digital drawing methods, with little distinction between the two.

The Expanded Field

At the University of the Arts in London drawing has become a popular subject among some 250 PhD students. But what the term 'drawing' now embraces is far removed from what past generations might have understood by that term. Over the past twenty years anthologies, conferences, blogs, M.A. Drawing courses, have proliferated. They speak of the 'expanded field' of drawing, expanded not only in what can be counted in as drawing, but also in how we can think about drawing. Drawing research has become a proper discipline, here and there touching on science and philosophy. All to the good we may think.

But when it comes to what we call 'drawing practice' there are unwritten rules. The definitions push outwards: drawings are events, performances, traces on the wall, trails of sand in the park, sounds; they are private murmurings on paper, made in a ritual of repetition, usually tastefully hand-made and monochrome. Drawing, it appears, is at its most authentic when it is live, or lived through as subjective experience. It is self-consciously drawing and not anything else, not painting, sculpture, installation or performance. As the subject expands, much of what previously made up the centre receives less attention: objective drawing, realism, illustration, graphic art, become classified under technical skill. Nor do you find much close analysis of actual drawings, or straightforward criticism. Drawing is an activity we witness. What is written in support tends to be phrased as vapid generalisations, maintaining that drawing comes from primal impulses that are human and universal, and perhaps outside art history. In her stimulating essay, 'Drawing is the New Painting', Karen Kurczynski compiled an exhaustive list of contemporary clichés, many of which contradict each other, but which are endlessly recycled in drawing anthologies. For those of us writing on drawing it may be an embarrassing read. She begins:

"Drawing is the new Painting. Drawing reveals processes that painting hides. Drawing in paint enlivens painting. Drawing is marginal. Drawing is handmade and expressive without being outmoded or too commercial. Drawing defies mass mediation and the digital. Drawing is free from convention and therefore it is the

ultimate expression of freedom. Drawing is unpretentious and partial. It is a fragment of a new world, or it is a partial memory of the past. It captures a moment in time. Drawing never died. But drawing is threatened: there is no more life drawing… Drawing is the newest oldest medium. Drawing is impossible to define".

She concludes:

"Writing about drawing is plagued by truisms. If these sound like your grandfather's art criticism, it is because they can be found in both texts from the 1950s and writing from the 2000s..."

(Karen Kurczynski, 2011)

Evil Instruction

My subject here is the how-to-draw book of the early twentieth century, what I think of as the strange and unfamiliar world of the drawing book. I have collected over a hundred books dating from the 1900's to the 1980's. Here previous generations describe what they thought lay at that centre of drawing. The illustrations tell their own story: vintage telephones, church spires; Spitfires, dogs, dancers, swimmers; chapter headings like 'other vases in difficult positions'. (Fig. 1,2,3,4). The tone of the writing ranges from thoughtful to prescriptive, to the outspoken - sometimes scorching the page. There may be platitudes here too, about learning to draw by learning to look, but the flashes of anger make a welcome change from bland academic papers. Here are some tasters:

"Ugliness, deliberate ugliness, has momentarily occupied the throne of beauty. Eccentric accentuation of the hideous has been the device of recent art; and in ways we have never seen before, unless it be in some of the more degraded manifestations of savage output….. I have no hesitation in saying that the greater part of so-called art instruction is worse than useless; it engages the student in an evil way."

(Blake, 1926: 7, 269)

"Digging the pencil in ought to be rigidly prohibited, just as much as indiscriminate thumping on a piano."

(Rankin, 1924: 12)

Artists… "are revolted by the degradation to which the art of formal drawing has been brought by photographic 'process' reproduction."

(Eric Gill, in the introduction to Beedham, 1940: 7)

"Sometimes in a painting, buildings also are sketched in with the aid of ruler and protractor. But many artists are enraged at the mere mention of the ruler"

(Bodo W. Jaxtheimer, 1962: 34)

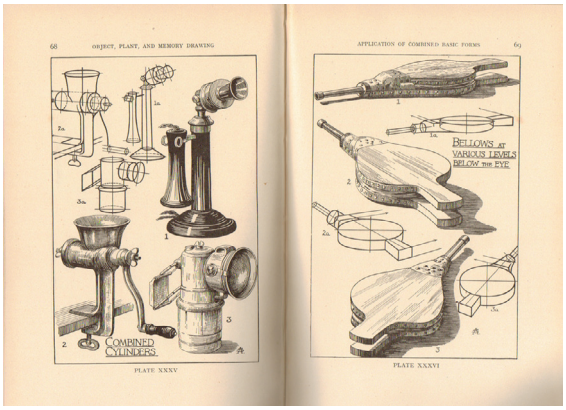


Fig. 1 'Application of combined basic forms', from Smith 1935, 'Object, Plant and Memory Drawing'. P. 68,69

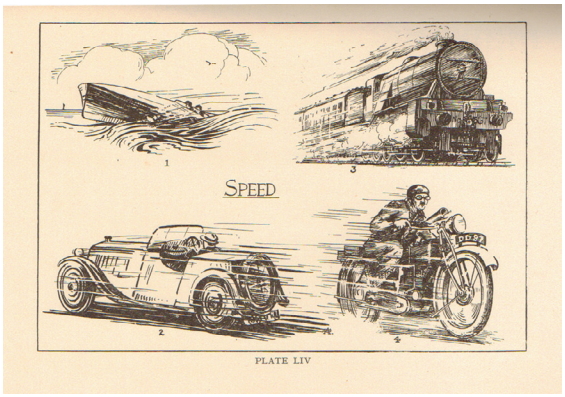


Fig. 2 'Speed', from Smith 1935, 'Object, Plant and Memory Drawing'. Plate LIV.

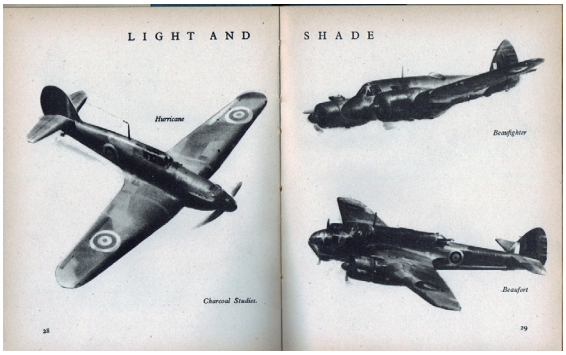


Fig. 3 'Light and Shade', from Wooton, 1941, 'How to Draw Planes'. 29.

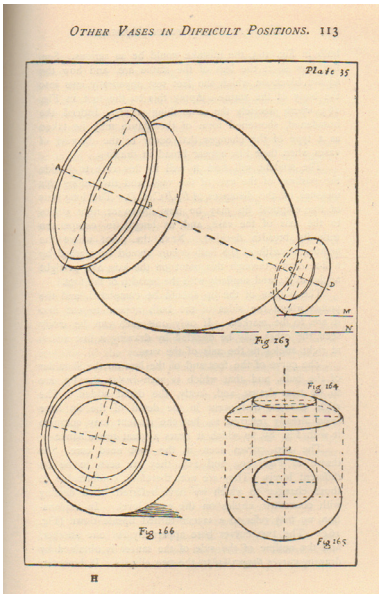


Fig. 4 'Other Vases in Difficult Positions', from Sparkes, 1919, 'How to Draw from Models and Common Objects'. P. 113.

I have taken these remarks away from their contexts. Artists and writers then, as now, were often preoccupied with denouncing each other, and denouncing the art world, if not always so publicly. But ideas about teaching drawing have changed with the times. We now have universities with intellectual aspirations where before we just had art schools and studio tuition. The tutors at that time would here and there pour scorn on modern art. Humiliated students, discipline and firm judgements were to be expected. A tutor would erase your efforts with a despairing sigh. I recall the tension of the life-room of the 1960's, and hope that the teaching I have done has been more user-friendly. In a 'student-centred' climate, value judgements have to be delivered with tact; every remark counts as if it is just one person's view. We don't talk about rules, or about good and bad drawing.

Some art teachers today do talk of the decline of drawing; of impatient students, of the disappearance of accepted standards. They will find common cause in the introductions to these treatises. Despair at the state of contemporary drawing, and of the modern world, has a long history.

> "At the present time there is too much of this 'everything in a hurry', and beginning in this way leads only to failure and disappointment."
>
> (Storey, 1910: 1,2)

> "What we need rather is a tightening up of discipline in this matter, after the kindergarten stage, I have met students who had originally been trained on what I will call the "go-as-you-please" lines. They have told me later when it came to the test of real work and its result, they suffered from a lack of power to concentrate on the real difficulties."
>
> (Hartrick, 1921: 7)

> "Painters ignore the possibilities of such careful planning in these hurried days; but such foresight contributes in no small measure to the subtlety of Holbein."
>
> (Hubbard, 1938: 18)

> "The Need for Drawing. I cannot stress this point too strongly. I have known many students who want to dodge the discipline of drawing and go straight on to painting."
>
> (Bradshaw, 1945: 9)

If you do stand still too long, or try to reprint the 1920 pictures of 'speed' in the 1930 edition, you get caught out. The 'modern world' is always moving on. What works for one generation may not work for the next. The laws of drawing may not be as immutable as they seem. Here they are also talking about the impatient student, the student who is not prepared to go through the necessary preliminary stages, and acquire the proper technical foundation. Here and there they lay the blame on the current fads in art – what some called the 'Anarchists of Art in Paris'.

The Golden Age

Though the call for a 'return to the life room' is not heard as much as it was a decade ago, in London discontented voices complain that students are no longer being taught 'to draw'. Behind this complaint lurks the assumption that there once was a golden age of drawing, with obedient students and commonly agreed principles, where everyone had enough time to learn the 'proper' way. It is a complicated issue. On the one hand I am at a loss to explain what 'being able to draw' really involves. On the other, I have been perplexed by M.A. Drawing students who could not draw a table from memory. Does that matter? Like others, I am struck by the contrast between the regime of 'drawing classes' undertaken by students in China, and the open approach of our universities. I have mainly studied English and American manuals. From these, an arbitrary and incomplete sample, it would be hard to derive a commonly held view of the best way to teach. They suggest all kinds of methods, many of them quite incompatible, and some argue – curiously – that you could never learn from a book in the first place. Today we are used to the adage that to learn to draw you have to learn to look, to see 'the world'. That was reiterated back then. But it would not necessarily mean drawing directly from the model. 'Training' the eye and hand could involve tracing letters or geometric figures, copying drawings, learning complex perspective, studying anatomy, botany, plenty of still-life, and learning to draw from memory. Instead of a consensus about the best way of teaching, experts were divided as to whether it was better to measure or to express, Euston Road or the fluency of the Florentine method. And what of the creativity of children's art? Should we even attempt to teach drawing in the first place? Reading these earnest messages from the past it comes as a relief to come across familiar anxieties; each generation reacting, rejecting, starting from scratch again, or re-inventing a tradition.

I call this world of drawing strange because in other respects it is remote from us. Alternatively, I sometimes wonder whether our ideas are the strange ones. It is possible to track step by step the stages by which these books evolved, swinging this way and that between rigid and liberal methods, from the classicism of the academy to the 'creative' nursery, from the D.I.Y. culture of the forties to the beards of the fifties, from the lounges of the seventies to the abstract 'discourse' of the present day. What can also be disconcerting is the detachment, the sheer oddness of the subject matter - a nun's profile used to demonstrate facial expression, battle scenes from the first and second world wars being titled 'studies in charcoal'. An almost erotic nude is described as a pen study. Then as now, there was talk of drawing as a universal language, and the human figure - or in contemporary parlance, the body

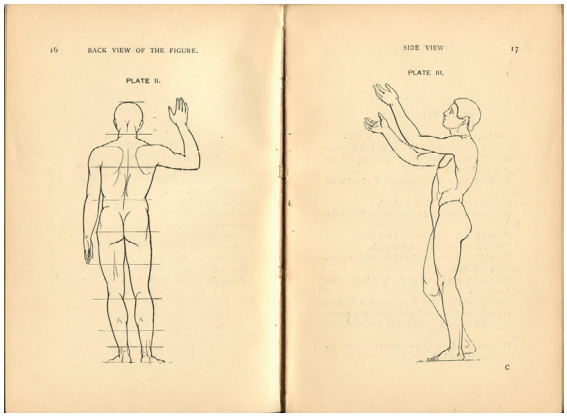


Fig. 5 'Back and Side Views of the Figure', from Weigall 1852. P. 16,17.

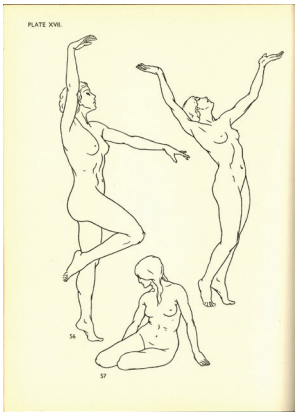


Fig. 6 from Trew1936, 'Drawing Without a Master'. Plate XVII.

Fig. 7 'Relating one Contour to Another, from Loomis 1944, 'Figure Drawing for all it's Worth'. P.141.

Fig. 8 'Pen Studies', from Loomis 1944, 'Figure Drawing for all it's Worth'. P.168.

Fig. 9 from Marwa Ezzat 2007, 'On Drawing'. P. 75.76.

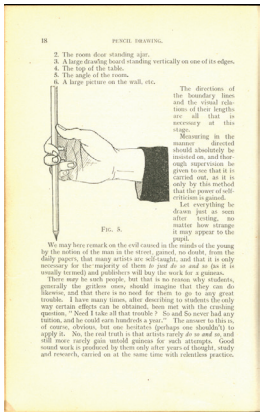


Fig. 10 from Rankin 'Pencil Drawing' 1924, p. 18.

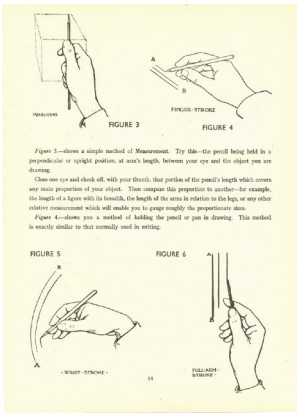


Fig. 11 Holding the pencil, from Bradshaw, 1941. 'I wish I could Draw'. P. 14.

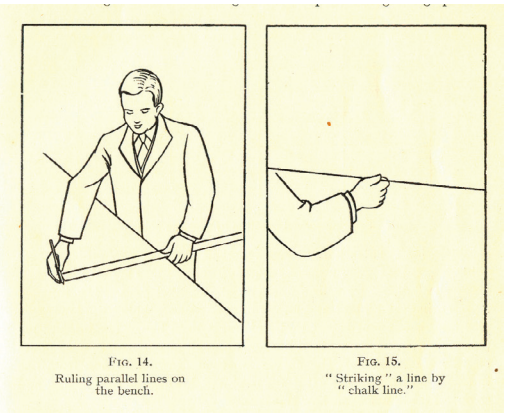


Fig. 12 Ruling Lines, from Clemence, W., 1939. 'Manual of Postercraft'. P. 19.

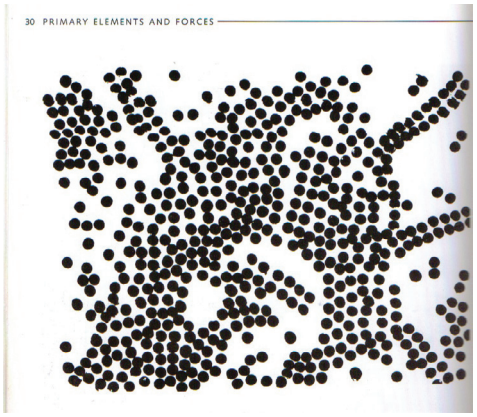


Fig. 13 'A Riot Quelled by Soldiers', from de Sausmarez 1964, 'Basic Design'. P. 30.

- was fundamental. But which version of the nude do we take as the universal one for all times and places: the Grecian, the dancer, the fitness instructor, or the high-heeled temptress? Here are also illustrations from a contemporary Egyptian drawing book by my colleague Dr. Marwa Ezzat, suitably adjusted. Different cultures have different conceptions of permissible nudity. The same is true of drawings of the hand: there is no standard drawing of the hand for all times and for all places. In these instances the hand is showing you how to hold the pencil, measure proportion, apply watercolour, or hold that dreaded ruler. (Fig.s 5,6,7,8,9,10,11,12)

I mentioned that commercial illustration, prominent in these publications, does not attract PhD researchers as much as 'performance' drawing. Another under-researched area is computer graphics. The web, and 'virtual' art get plenty of attention, as do technological demonstrations, but not drawings made digitally in the cause of art. The how-to-draw books turned a blind eye to modern art, hardly mentioning cubism, and only coming to terms with Klee's notebooks in the sixties. That was when 'Basic Design', the title of Maurice de Sausmarez's influential book of 1964, challenged the regime of the life-room. This put the emphasis on understanding visual grammar,

mark-making, and improvisation with materials. Phrases like 'free spontaneous statement', or 'objective drawing exercises' describe what are predominantly abstract drawings, using collage and chance, an approach far removed from the life room, which by then was generally detested by students - I was one of them, and the opportunity to explore the grammar of 'abstract' art came as a revelation. But all was not what it seemed to be. A pattern of dots turns out to be the army controlling a riot. (Fig. 13)

It is easy to forget that the history of modern art we take for granted today, when Duchamp is considered by some to be the major influence of the twentieth century, was not the same art history of these earlier decades. For Vernon Blake, who had studied alongside Matisse in Paris, the greatest master was Eugene Carriere. In the fifties, Raoul Dufy was venerated. The readers of the manuals - amateur artists, students, retired solicitors - lived in a world without TV art documentaries, without powerful institutions like the Pompidou Centre, Tate Modern, or MoMA; without arts universities, such as Central St Martins in London, on the scale of shopping malls.

Indefinite Definitions

It would be a mistake to think of the manuals as representing one classifiable tradition. Deciding how to organise such a collection has its problems. What should count as a drawing manual? What of 'Postercraft'? Before 1950 watercolour was included as drawing. Now we think of it as distinct. Guides to drawing led on seamlessly to guides to painting, so do we include painting books? What of all the sub-categories, such as

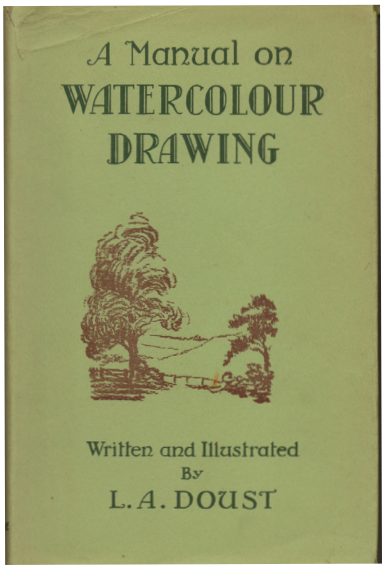


Fig. 14 Cover of Doust 1933,
'A Manual on Watercolour Drawing', (1949 edition).

how to paint sailing ships, tanks, horses? Or draw in the Chinese style? And how universal is universal? What of less familiar cultures? What of Bowies's 1911 'Laws of Japanese Painting', much of which consists of abstract drawing? The chronology can confuse, as some manuals remain in print for fifty years or more; some topics ring out as contemporary, but turn out to have been written a hundred years ago. The first part here could be about the internet: (Fig.s 14,15)

> "I would submit that drawing is a universal language and can no longer be confined within parochial or even national limits as some would have it. Our artistic ideas in these days of photography and easy international intercourse are drawn from the whole world, and their secondary application becomes worldwide also.
>
> Certain people, conscience stricken or ultra clever, seem suddenly to become aware of waves of crass stupidity about them, noting which they easily persuade themselves that a clean slate is the one thing necessary; and that therefore there is much to be learnt from the innocence of babes."
>
> (Hartrick, 1921: 7)

But his argument, is that no, despite the mistakes of the academies, we should not throw out traditional methods in their entirety, but learn the hard way.

There are repeated calls for drawing to become more ambitious, intellectually. This must sound familiar to anyone working in a university, having to defend drawing as being about more than skill:

> "Whilst preparing these sheets for the press I received a letter from a drawing master in an important college who complained that the educational value of drawing was so little appreciated, and he asked me if I could not write some plain statement of the reasons why drawing is desirable as a part of general education... Drawing is known to be valuable as a training for the eye, nobody disputes that, the doubt concerns its value to the mind."
>
> (Hamerton, 1892: x, xi.)

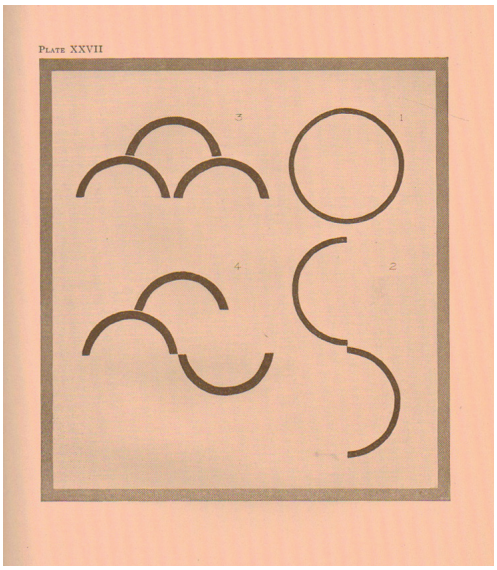


Fig. 15 from Bowie, 1911, 'On the Laws of Japanese Painting'. Plate XXVII.

With such a range of topics – wood engraving, calligraphy, flowers, architecture, caricature, engineering – it is misleading to expect too much wisdom. If you search for some common denominator of 'what drawing is' – the elusive particle from which all drawing is derived – you just chase your tail. Drawing never was just 'one thing'. There were always distinct genres and purposes, distinct schools of thought, from the academic to the amateur, from the functional to the recreational, and nowhere could you point and say this is the definitive drawing of that time, this is the definitive how-to publication of that decade.

Some of the recommended methods – which you might have thought were extinct – do survive on the web. The Famous Artists School, founded in 1947 by Norman Rockwell and colleagues, is still going: experts draw corrections on cellophane over your harbour scene; they even take a digital photo with a vintage digital camera. Since the fifties fine art and graphic art have become separated. Commercial art has been swept aside by photography, and now by digital media. Readers might have gathered in a sketch club, to draw for pleasure, and also probably for profit. They would have been baffled by the idea of drawing as 'research'. Loomis's book has the subtitle 'a book of fundamentals for an artistic career' and Percy Bradshaw's Press Art School advertised itself as drawing for profit. Book titles and anthologies now speak of drawing as embracing the whole of drawing, past and present: maps, and generalized motifs fill the cover. Books for the amateur continue, but without tips on conceptual art. Across a divide 'serious' books search out for a unifying principle of 'Drawing', or simply ask, with implied scepticism, 'what is drawing? They may appear open-minded, but their tone of voice also serves to exclude; so they may be tipping the balance in favour of the academy. (Fig.s 16,17,18)

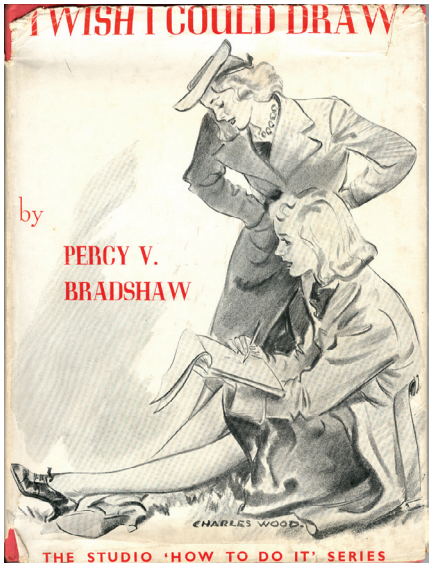


Fig. 16 Cover of Bradshaw1941, 'I wish I could Draw'.

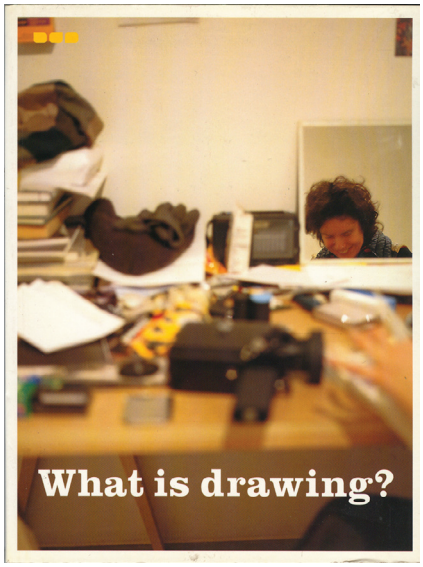


Fig. 17 Cover of Kingston 2003, 'What is Drawing?'

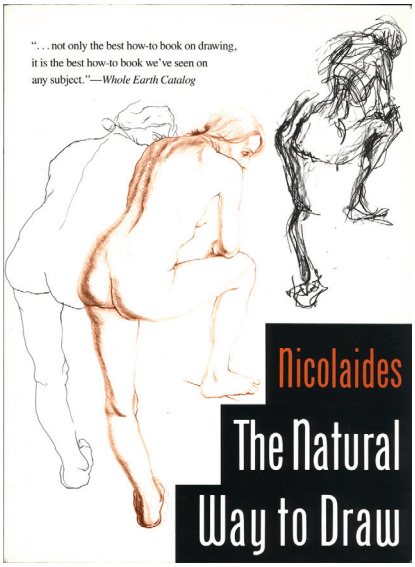


Fig. 18 Cover of 2008 edition of Nicolaides 1941, 'The Natural Way to Draw'.

No Digital Drawing

Computer graphics represents the most innovative technology to hit the drawing community for generations, and it is surprising that there have been scarcely any chapters on this topic – or not so surprising given the long history of myopic conservativism. There a few ambivalent asides. The earliest reference I have found is:

> "A computer can be regarded as just another instrument which it is possible to use to create a work of art. On the other hand, there are those who feel that work resulting from a machine is denied expression and creative thought and that it is too clinical and cold in appearance." (Capon, 1984: 47)

And scarce anything for the next thirty years. I mention this omission for a reason. The very idea of a how-to-draw book has its parallels in the layout of a drawing programme. The drawing book condenses the author's expertise into simple formulae, rather like a recipe book; the drawing programme also has its menus, options and effects. There are books in the 1900's where pages show different sizes and types of what was called the 'lead' pencil. For some years it was thought necessary to show the correct way of holding the pencil. Likewise, twenty years ago software manuals showed you brush size options, and how to hold the mouse. The Royal Academy banned how-to books for many years, and some of my favourite manuals come from what has been discarded from art school libraries. Fine art departments for years failed to take advantage of drawing and painting software. The same objections raised against the formulae presented for the amateur artist were raised against 'ready-made' paint programmes. They were said to condition what the user could do. To use the digital medium to the full, the argument went, the student has to learn to programme.

I take a different view. I admit that my infatuation with what are often called 'drawing packages' has led me to explore these earlier 'packages'. Distinctions between drawing, painting, and photography do not make much sense within the workflow of Adobe's Creative Suite. I am more a fan of Corel's 'Painter'. I stress that I do not use these programmes to replace conventional drawing. I have long continued using both side by side, integrating one with the other. I also find there is more continuity between old and new techniques than is generally understood. If you look carefully, you can find precedents for Photoshop filters within the pages of these guides, such as the trick of using bleach to turn a photo into a drawing. Many of the disapproving remarks I have heard in twenty-five years of using software cheats have their equivalents in those 'rages' against the ruler, or against any interference with the 'natural' processes of drawing. Once more there is a trail to follow in the use of that term 'natural', with some unlikely turnings. Nicolaides' 'Natural Way' has remained in print for more than seventy years, yet the muddy sculptural drawings are not at all what I would consider unforced. (Fig. 19,20)

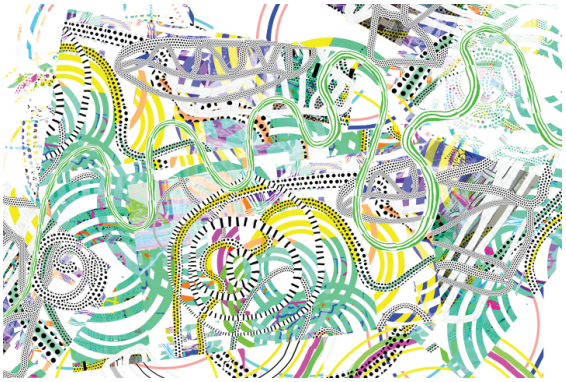


Fig. 19 James Faure Walker, 'Olympic Park Open 2', 2012, archival epson print, 74 x 102 cms.

Fig. 20 James Faure Walker Drawing 22.3.2013, felt-tip on paper, 56 x 76 cms.

Finally, I want to return to that question of what it is to learn, and to be able to draw. I have taught on several M.A. Drawing courses. When I attempted a modest introduction to the delights of digital drawing I failed. Students attracted to drawing were not attracted to technology, of any kind. Students have become adept at producing a rationale for what they do, and understandably, they are less interested in technique for its own sake. This is not surprising, given what they might encounter at a drawing conference. More than once I have sat through a keynote speech, perhaps by an eminent philosopher, where not a single image was shown. Nor is a single drawing mentioned.

The combination of 'looking' and 'practice' in these drawing books was repeatedly advocated as the only way to learn, just as the only way you can improve your trumpet playing, dancing, or running, is by practising and practising repeatedly. The book, the tutor, can only advise, here and there pointing the way. That remains my view. I am all for 'practice-based' PhDs in drawing, but they have their limitations. I have heard students speak dismissively of 'skill'. They are more interested in conceptual kudos. Their interests coincide with those of universities, looking to raise the intellectual status of the visual arts, while competing for funds. Instead of the drawing manual they study and quote from approved philosophical texts. I worry about the seminar room replacing the studio. Without first-hand experience of making drawings you are in the same position as those amateurs and part-timers who followed these cranky recipes.

Bibliography in Chronological Order

Hamerton, P.G.,1892. *Drawing and Engraving, a brief exposition of technical principles and practice.* London and Edinburgh: Adam and Charles Black.

Storey, G.A., 1910. *The Theory and Practice of Perspective.* Oxford: the Clarendon Press.

Weigall, C.W. 1911. *The Art of Figure Drawing, (Practical Instructions for a course of Study in this branch of Art).* London: Winsor and Newton. First edition in 1852.

Bowie, H.P., 1911. *On the Laws of Japanese Painting.* San Francisco: Paul Elder and Company.

Sparkes, W.E., 1919. *How to Draw from Models and Common Objects. A Practical Manual.* London: Cassell and Co.

Hartrick, A.S., 1921, *Drawing. From Drawing as an Educational Force to Drawing as an Expression of the Emotions.* London: Sir Isaac Pitman.

Beedham, R.J., 1921. *Wood Engraving,* Ditchling Press (1946 edition, Faber).

Rankin, H.R.,1924. *Pencil Drawing*, London: Sir Isaac Pitman.

Blake, V., 1926. *The Art and Craft of Drawing,* Oxford: Oxford University Press.

Doust, L.A., 1933, *A Manual on Watercolour Drawing,* London: Frederick Warne (this edition 1949).

Smith, A., 1935. *Object, Plant, and Memory Drawing*, London: Pitman.

Trew, C.G., 1936. *Drawing Without a Master,* London: A. & C. Black

Hubbard, H., 1938, *Architectural Painting in Oils (Instructional Art Series 1).* London: Sir Isaac Pitman.

Clemence, W., 1939. *Manual of Postercraft.* London: Blandford Press.

Bradshaw, P.V., 1941. *I wish I could Draw (a system of art teaching by natural methods), 'How to do it Series' No. 31.* London: The Studio (this edition 1942).

Wootton, F.A.,1941. *How to Draw Planes,* London: The Studio.

Nicolaides, K., 1941, *The Natural Way to Draw.* London: the Souvenir

Press. (2008 reprint)

Loomis, A., 1944. *Figure Drawing for all it's Worth,* New York: Viking Press.

Bradshaw, P.V., and Haslehust, E.W., 1945. *I Wish I could Paint (Demonstration Lessons in Watercolour), How to do it Series No. 36*. London: The Studio (this edition 1954).

Jaxtheimer, B.W.,1962. *How to Paint and Draw*, London: Thames and Hudson.

de Sausmarez, M., 1964. *Basic Design: The Dynamics of Visual Form*. London: A and C Black. Foreword by Gyorgy Kepes, (edition reprint 2006).

Capon, R., 1984, *Basic Drawing*. London: Batsford.

Kingston, A., 2003. *What is Drawing?* London: Black Dog.

Ezzat, M., 2008. *On Drawing*. Cairo: Madbouly Books.

Kurczynski, K., 2011. Drawing is the New Painting. *The Art Journal*, Spring, p.93.

http://www.famous-artists-school.com/

Biographical Outline

The how-to-draw manuals of the early twentieth century are from another world. By comparison with today's conference topics they seem unthinking, telling you how to hold the pencil, achieve fluent curves, how to render reflections. Apart from some homespun philosophy there is no theory. As with the menus of tools, line widths and filters in a paint programme, they offer tips for efficient workflow, assuming you require straightforward realism, taking easy steps from basic structure to final shading. Pages of illustrations show vintage kettles in 3D, biplanes wheeling in the sky, and picturesque abbeys. Advertising agencies hired teams of skilled draughtsmen, children sat drawing exams, cartoons and caricatures were everywhere, and most products began life as drawings. Amateurs as well as aspiring artists followed these tips of the trade, and these guides themselves were models of graphic elegance. Klee's concept of the thinking line had its impact too, but for decades these remained the norm. They steered clear of modern art, except to dismiss it, but included the occasional experiment with splattered ink.

Our students do not travel with sketchbooks. They have camera-phones. iPads, and YouTube. Yet university brochures, and drawing anthologies speak grandly of drawing as central to contemporary life, fundamental to every art form. Computer graphics attracts less attention, yet it has transformed the very grammar of drawing. I have supervised PhD students specialising in drawing, and taught drawing, along with computer graphics. I wonder whether drawing is in danger becoming a seminar subject rather than a studio art. We talk less of technique, and less of drawings themselves. Here I shall be speaking both as a collector of drawing books, and as a painter who has long used both digital and non-digital drawing methods, with little distinction between the two.

O Projecto começa no Desenho do Lugar? – Uma Cultura de Resistência entre Rupturas e Permanências

Does the Project Begin in the Drawing of the Place? - A culture of resistance between ruptures and continuities

Mário João Mesquita
mmesquita@fa.up.pt

Resumo

Pretende-se abordar o carácter singular do Desenho no processo de projecto em Arquitectura.

Partindo da prática de Projecto na FAUP, discorrendo sobre o seu papel na construção da identidade daquela Escola e do perfil dos seus estudantes, sabedor do processo de abandono do desenho, visível ainda antes do final do curso e que se aprofunda nos primeiros anos de profissão, pergunto: – O que fica?

Tomando como mote a seguinte prosa poética original, reflectirei sobre essa cultura institucional de resistência, considerando rupturas e permanências.

Ir./Somente ir lá.

Confundindo medos e espantando a angústia branca da folha de papel.

Ir ao sítio e compreender o espaço. / *Olhar. Simplesmente estar.*

Sentir o que se nos entra pelos olhos dentro, ilustrando outros sentidos.

Demorar a degustar para transportar, na arca da memória, os desenhos que nos vão permitir projectar, com respeito máximo pelo lugar.

Perceber. / Demorar o olhar.

Perceber contorno, massa, a luz que permite a forma e os volumes.

Ver o todo, reservar as partes. / O dentro e o fora. / Fundir, sublinhar, destacar. / *Inventar.* / Fechar os olhos.

Esquecer a ilustração revelar o imaginário, feliz pela dádiva de ver o espaço construído antes dos outros.

Amarrar a imagem ao pensamento e trabalhá-la antes de a passar para o papel, para que, acontecendo, a mão guie o pensamento e sobreponha, contraponha, interrogue e burile o projecto antes mesmo de ser.

E projectar. / Espalhar dúvidas na folha de papel, não mais alva, sim suja de tinta e grafite, fértil de ideia e intenção, combatendo a doce tentação da cristalização.

E voltar. / Ao sítio. / E começar tudo outra vez, até que o Tempo se imponha e diga que acabou, que está pronto, que não podemos desenhar mais.

Mas, mesmo assim, voltamos e não estamos contentes outra vez. / Estamos perto, muito perto de olhar de novo. / Mas sabemos que não vamos mais desenhar sem rede, pois já lá estivemos e aprendemos o sítio, desenhando de memória, não mais precisando dele para o ver todos os dias.

Palavras chave: Desenho/Projecto, Arte/Arquitectura, Educação/Aprendizagem, Analogco/Digital, Ruturas/Continuidades

Abstract

This paper intends to address the individual character of Drawing in the design process in Architecture.

Based on the practice of "Project" in FAUP, discussing its role in the construction of that school identity and in its students profiles, conscious of Drawing abandonment process - visible even before the end of the course and deepened on the first years of profession, I ask: - What remains?

Taking as its theme the following original poetic prose, I'll reflect upon this institutional culture of resistance, considering ruptures and continuities.

To go. /just go there,

Confusing fears and scaring the anguish of the white sheet of paper.

Go to the place, understand the space, /*Look, just to stay.*

Feel what trespasses the eye, illustrating other senses,

delaying taste only to carry, on the ark of memory, the drawings which will allow us to project respectfully for the place.

To realize, /delaying the look,

to recognize contour, mass, the light that allows shape and volume,

to see the whole, to save the parts, / the inside and the outside, / merging, underlining, highlighting. /To invent, / closing the eyes,

to forget illustration; to reveal imagery, pleased with the gift of previewing built spaces before everybody.

Tying the image to the thought and running it before putting it into the sheet, so that, when happens, the hand guides the mind, overlaping, opposing, interrogating and carving the project before its birth.

And designing, / spreading doubtsin the sheet of paper, no longer white, but dirty with ink and graphite, full of ideas and intentions fighting the sweet temptation of crystallization.

And returning, / to the place, / starting it all over again; until time imposes itself and says it's over, it's ready, and we can not draw any more.

Nonetheless, we come back but unhappy again. / We're close, very close to look again. / But we know that we'll no more draw without backups, because we've already been there and learned the place, drawing from memory, no longer needing to see it every day.

Keywords: Drawing/Project, Art/Architecture, Education/Learning, Analogical/Digital, Ruptures/Continuities

1. Ensino e Aprendizagem – a Invenção de Novas Identidades

Nascimento e emigração na esfera do Digital

A passagem da era industrial para a era informacional deixará necessariamente marcas profundas na Humanidade. E agora, estaremos preparados para a entrada na era do conhecimento? Estaremos prontos para a continuação da *grande transformação*? (Polanyi, 2012) Estaremos preparados para, num processo de constantes transições e transformações, reforçar permanências sem deixar de assumir rupturas?

O "ser" e o "tornar-se digital", ou seja, a diferença de condição entre os que cresceram em plataformas de âmbito digital e aqueles outros, de formação exclusivamente analógica, que, nos últimos anos, enfrentaram processos de "aculturação" na área que se convencionou chamar de "novas tecnologias" (Furtado, 2012), continua a ser uma questão em aberto no processo de redefinição actual da cultura específica da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP). Assim, se os primeiros foram construindo o seu processo de aprendizagem baseado nas possibilidades da linguagem binária e nela foram crescendo intelectualmente, os outros atravessam, ainda hoje, um processo de reconversão intelectual muito próximo da aquisição de competências para a obtenção de uma nova cidadania. A fractura é visível, mas é no campo do invisível que julgo estar a essência do problema.

O "autoritarismo" subliminar desta nova forma de dominação política e ideológica, que vem formatando as novas gerações de estudantes – em Portugal, desde os anos noventa do século passado –, fez com que a tecnologia influenciasse o processo de pensamento dos formandos desde os primeiros graus de ensino.

Por que afirmo que a fractura é mais evidente para além das aparentes fronteiras do contorno do visível? Porque a docência é sobretudo composta por agentes analógicos que, no dia-a-dia da escola, muito se vão frustrando com a aprendizagem dos estudantes e se vão refugiando na perigosa nebulosa do espaço da interioridade do pensamento, guardado fechado em "gavetas", e discutindo muito pouco na esfera pública. E, resultado de uma real inadequação prática, as turmas são consideradas genericamente dispersivas, desconcentradas, desmotivadas, desatentas, pouco inventivas, irreflectidas e, sobretudo, com uma tendência natural para a quantificação e para a cristalização das evidências, pouco interessadas em factores qualitativos ou abstractos. Mas não estará parte do problema também do lado da docência? Não estará ele centrado nos formadores que, embora já *falando* com os formandos numa *língua* comum, ainda não a sentem como sua, ainda não são capazes de pensar nessa *língua* que verbalizam diariamente nas escolas?

Nascidos e *emigrados* na esfera do Digital (Prensky, 2001) constituem actualmente a população residente da Universidade em geral e da FAUP em particular. No entanto, a iliteracia digital ainda prevalece e predomina fora do ambiente escolar. Torna-se necessário enquadrar a transferência de importantes áreas do saber informal na evolução do processo educativo. Corremos o risco, caso tal não aconteça, de perder para sempre, por preguiça ou inabilidade, séculos de consolidação analógica do conhecimento humano.

2. Reflexos do Tempo e do Modo

Processos de ensino/aprendizagem na área disciplinar de Arquitectura na FAUP

Da análise da situação do ensino artístico-científico na área disciplinar de Arquitectura, mais concretamente da observância do passo largo entre a complexidade e o generalismo da sua especialização curricular e a abordagem ao mundo do trabalho, verifica-se estarmos hoje perante um novo cenário.

Desde há uma década que os cursos de Arquitectura abandonaram a tutela propedêutica sobre a transição escola/profissão, com perdas importantes na regulação e maximização da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e das relações laborais, permitindo cenários preocupantes de exploração.

Apesar da relativa clarificação de competências conseguida pela divisão de esferas de controlo entre academia e ordens profissionais, verifica-se que, tal como quando as instituições de ensino dominavam todo o processo e não tinham competências esclarecidas para intervir em matéria laboral, também hoje, as ordens profissionais as não têm (porque não são sindicatos). Assim, por não disporem de corpos científicos adequados para avaliar e avalizar os novos profissionais, não se podem substituir à universidade na verificação da formação

Estamos perante um problema difícil, mas eventualmente ultrapassável quando for clarificado o regime e o tipo de ensino/aprendizagem vigente (tornando transparente e objectivo o processo educativo) e conferida autoridade na regulação do Trabalho, e não do Ensino, às entidades profissionais existentes – admitindo até a criação de novas, com atributos e competências mais esclarecidas.

Numa área disciplinar onde a razão e a emoção interagem em constante complementaridade, esta conjuntura atinge contornos preocupantes dado o aproveitamento consciente e inconsciente que as entidades patronais (predominantemente compostas por profissionais de formação analógica) fazem das competências dos recém-formados, precisamente no campo do seu pensamento e desempenho em ambientes digitais. Esse campo do Digital é visto, não como uma forma de pensamento, mas como uma ferramenta, como uma área

onde, rapidamente, os novos profissionais executam mecanismos reprodutórios de simulações apreendidas no âmbito académico – o qual raramente os estimulou a produzir inteligência que resulte da interacção com as possibilidades do espaço de criação digital. Limitam-se apenas a perpetuar o método de produção *taylorista*, herdado da sociedade industrial, pouco aproveitando das potencialidades da sociedade informacional, para a qual, apesar das limitações, vinham sendo preparados com a formação pré-universitária.

Nesse sentido, a educação superior acaba por ser um compasso de espera, pois as competências pré-adquiridas são relegadas para planos que as transformam, não em processos intelectuais de pensamento, reflexão e crítica, mas sim em dinâmicas de produção acrítica, baseadas em acções de "corta e cola".

Ainda como enquadramento na esfera do *hardware* (Madoff, 2009), constatamos que as ferramentas que os estudantes usam (Pc's, Mac's, *smart phones*, *I pad's*, *I phones*, câmaras digitais, *scanners*) são de carácter essencialmente instantâneo, de resposta directa, e apostam em automatismos cíclicos e repetitivos, pouco questionados, promovendo a valorização do produto acabado, desprezando a compreensão dos processos de execução, traduzindo operações matemáticas complexas em imagens não operativas mas deveras apelativas.

*

O ensino e a aprendizagem da Arquitectura assentam, segundo a prática, felizmente resistente em algumas Escolas, na compreensão e maximização do processo criador. As ferramentas enumeradas são de carácter automático e, proporcionando lógicas de criação fortemente induzidas pela máquina, são pouco manipuladas pelo operador. Mas, contudo, permitem transposições de processos analógicos para a prática digital – aliás, só se tornam operativas quando conseguimos criar com elas e as usamos como meio e suporte para a realização do imaginário.

Nesse sentido, a interacção entre a folha branca e os instrumentos riscadores e medidores com o campo digital pode conduzir ao aproveitamento e aperfeiçoamento desses dois universos paralelos mas comunicantes. É uma questão de aprendizagem.

Assim, "analógicos" e "digitais" encontram um espaço comum para as suas realizações. Dos primeiros, geralmente docentes, com uma formação que tem o Processo como base, espera-se que o saibam transpor para novas plataformas de trabalho. Dos segundos, maioritariamente estudantes, como vêm com toda a "bagagem necessária", dominando a técnica, julga-se que poderiam dedicar mais tempo à criação. Mas tal não acontece, e, aprofundando a fractura, corremos o risco de deixar que os futuros processos de criação absorvam somente uma pequeníssima parte da riqueza dos avanços de séculos de experimentação analógica.

A mudança, muito lenta e de consistência esponjosa, é ainda pouco absorvente.

No campo da Arte e da Arquitectura muito há a fazer para garantir a sobrevivência dos processos de produção manuais e mecânicos que foram sendo aperfeiçoados pela acção do Homem. Se atentarmos nos processos de desempenho intuitivo associados aos programas informáticos, percebemos grande parte dos automatismos associados aos procedimentos dos seus utilizadores. Torna-se necessário também estudar os processos de construção dessa arquitectura informática para entendermos o seu funcionamento e deles podermos extrair e optimizar as vantagens adquiridas. Transportar para o ambiente de trabalho digital, para a "nova folha" que é o ecrã dos monitores, a capacidade de intervir e manipular, desenhando e projectando sem perder a noção de escala sobre o objecto e seu entorno, pode ser decisivo para que o acto de criação volte a pertencer ao seu criador.

Nos primeiros anos dos cursos de Arquitectura, o contacto com o ambiente digital é feito de forma ainda semi-clandestina. Ou seja, sabe-se que os estudantes utilizam, no estudo e na realização dos trabalhos práticos de Desenho e Projecto, ambientes e tecnologias digitais, mas não se promove ou explora qualquer enquadramento a estes processos nem se considera importante desenvolvê-los no plano do ensino, negligenciando o seu contributo para a aprendizagem. Então, como em qualquer processo pedagógico não acompanhado, o estudante acaba por se iludir quanto aos resultados obtidos, cometendo muitas vezes o "pecado" da infracção, *roubando* a verdade ao produto apresentado e omitindo partes essenciais à compreensão do processo de concepção. Chega a ser um absurdo que esta situação perdure no ensino superior artístico, e não sejam encaradas formas de proceder à transferência e assimilação dos processos analógicos de criação pelo ambiente digital. As mais-valias seriam claras, principalmente na maximização dos procedimentos e técnicas associadas à invenção, mas também na valorização da honestidade intelectual, condição essencial no acesso ao conhecimento.

*

O serviço público prestado pelas escolas é um bem inestimável para o progresso da Humanidade e, através do papel singular do ensino das matérias científicas e artísticas no secular equilíbrio de forças entre a razão e a emoção, tem-se garantido a sobrevivência da espécie face às ameaças da ignorância.

Agora, em *tempos prolongados de amor e de cólera* como os de hoje, a identidade da escola já não é o simples resultado da soma das suas partes, nem a sobreposição de camadas sedimentadas arbitrariamente ao longo do tempo (sempre efémero na ainda curta modernidade), nem a dominância conjuntural de ocasionais linhas de pensamento. Penso que será mais. Mas, qual o rosto ac-

tual do bilhete de identidade da pessoa colectiva chamada "Escola do Porto"? De que forma, a partir da leitura dos exercícios que dão corpo ao processo didáctico das várias unidades curriculares do seu curso fundador (Arquitectura), nomeadamente Projecto e Desenho, podemos ler o "estado da nação"? Serão os processos de ensino/aprendizagem, hoje recentrados no estudante, a face visível da transparência de um projecto de escola em construção? Ou, pelo contrário, nada revelará para além da opacidade da resposta rotineira a tarefas e encomendas académicas? De que forma o tempo de estudo e reflexão sobre as matérias leccionadas se reflecte nos exercícios? De que forma o avanço da Técnica e das Tecnologias influencia a produção escolar dos novos e novíssimos estudantes?

Será que os "analógicos" se fundirão algum dia com os "digitais" e terão a capacidade de gerar uma nova entidade capaz de enriquecer as identidades da "Escola"?

Entre os anos propedêuticos do curso de Arquitectura e os últimos (nos quais o estudante tende a revelar alguma capacidade de decisão no lento processo de aquisição de autonomia intelectual), a escala de valor conferida à relação entre processo e produto *viaja* entre o peso do primeiro até à quase preponderância do segundo. Esta relação, simultaneamente material e imaterial, é uma das marcas identitárias da "Escola". Urge salvaguardá-la e revelá-la como parte essencial do seu património científico, pedagógico e didáctico, enriquecendo as leituras das suas identidades, autênticas resistências de cultura moderna na pós-modernidade.

*

As práticas de ensino e os processos de aprendizagem na área disciplinar de Arquitectura foram-se alterando ao longo da história da Academia, acompanhando e melhorando as inovações modernas e contemporâneas da didáctica.

No entanto, há dez anos, era corrente pensar que pouco seria preciso fazer para cumprir as novas directivas impostas pelo centralismo europeu. À custa disso perdeu-se tempo e, mais uma vez, a gestão da herança histórica do processo de afirmação de identidade da nossa "Escola" ficou por realizar. Então, como as alterações vieram por decreto, foi feita apenas uma interpretação superficial da nova realidade, sem muito cuidado com a regulamentação necessária e verificação da prática corrente.

O comprometimento entre professor e estudante – valorizado na sua componente mais rica que é a formulação do conhecimento e o desenvolvimento das competências – rapidamente vai sendo esboroado pela imposição de cumprimento curricular insensível às dinâmicas da sala de aula e ao contexto exterior à "Escola". Mas ainda persiste uma cultura de resistência intelectual, circunscrita às ameias deste "castelo" pós-moderno, à mercê de "exércitos saqueadores" permitindo a intrusão de "cavalos de Tróia". Mas esta resistência limita-se a ser ora passiva ora reactiva e a aprender a sobreviver. Até quando o Desenho e a sua importância na concepção do projecto se manterá como marca distintiva?

*

Torna-se urgente proceder à reavaliação e à releitura desse património genético, ainda visível na evolução da resposta curricular, por entre as diferentes preponderâncias e jogos de poder das áreas disciplinares. A progressiva afirmação das componentes teóricas da estrutura curricular do curso de Arquitectura foi desequilibrando a balança da cultura institucional onde as áreas práticas de Desenho e Projecto dominavam.

Infelizmente, nos primeiros anos do curso, claramente de triagem, as componentes curriculares de Projecto e Desenho já não estão a saber fazer a gestão partilhada das suas áreas, limitando-se resistir, com pruridos de entendimento, aproveitando muito pouco a comunhão de algumas mudanças recentemente efectuadas. Este desentendimento cria desnecessárias confusões nos estudantes, que continuam a responder a estas matérias, por natureza concordantes e convergentes, compartimentando-as em *dossiers* separados, em *pastas* separadas, guardadas em dois *armários*, cultivando um cruzamento de saberes deficitário, impedindo a interdisciplinaridade necessária para rejuvenescer a forte marca identitária do curso de Arquitectura da FAUP que é o Desenho.

Projecto, que, outrora, era o epicentro das movimentações e, porventura, o barómetro da aprendizagem, viu o seu tempo lectivo "assaltado" pela atabalhoada necessidade de resposta à urgência sobreposta das encomendas. Para além disso perdeu bastante do seu espaço de síntese das matérias, justificando na reacção e não na proposição, os imensos "golpes de cintura" a que se viu obrigado para não reduzir os critérios de exigência de avaliação e de desempenho. De facto, estas unidades curriculares já podiam ter revisto a sua capacidade de interagir, fomentando a interdisciplinaridade e o enquadramento do resto do curso. Poderia ser um bom contributo para proporcionar ao estudante uma aprendizagem e uma capacidade de resposta real, de acordo com lógicas de transversalidade dos conhecimentos adquiridos, consciencializando-o da sua aplicabilidade futura.

3. O Projecto começa no Desenho do Lugar?

Uma cultura de resistência entre rupturas e permanências

Nove da manhã. Dia longo de Outono pela frente. O exercício começa daqui a um quarto de hora no anfiteatro da Escola. Centena e meia de estudantes *colados* aos nossos olhos, ansiosos por começar.

Não há folgas, o trabalho espera-nos na sala de aula logo após as apresentações gerais. Maqueta e desenho,

desenho e maqueta, desenho sobre maqueta e maqueta sobre desenho. Levantar volumes, cortar, desenhar e cortar outra vez, retalhar folhas brancas e folhear pequenos retalhos de cartão cinzento e esferovite. Escavar, escavar a maqueta, descobrir novas formas. Procurar a beleza por entre o desenho bi e tridimensional. Ir e voltar à maqueta. Moldá-la a gosto. Recomeçar. Recriar os cheios e os vazios que nos rodeiam num modelo branco e uniforme. Salientar volumes. Adensar a composição. Voltar atrás e recuperar uma ideia perdida entre os desenhos que começam a ganhar vida no caderno e nas folhas de vegetal, iniciando perigosamente o caminho óbvio para a cristalização da ideia e da forma.

De repente, há um dos desenhos que nos fala mais alto e tudo volta atrás, na senda da recuperação do tempo, à procura do espaço que já não é abstracto, da ideia que ainda não é real. Mas já existe contexto, já existe lugar – é certo que imaginário, mas um lugar. E lá voltamos inúmeras vezes para o compreender, para o considerar nos limites do nosso desenho, para criar com ele, para nos justificarmos com a sua presença e tentativa de dominância. De rajada nos situamos dentro e fora dele, aproximamos o olhar, focamos e desfocamos a lente dos nossos olhos a que chamamos visão. E usamos essa arma para compreender, para incorporar, para que o lugar nos pertença, seja ele abstracto ou concreto, imaginado ou real. Ou nem uma coisa nem outra, fruto da nossa forte ignorância sobre a sua essência.

E sonhamos, levamos o lugar para o nosso interior, no qual desenhar se tornou uma constante viciante da qual não nos sabemos, nem queremos libertar. Vamos em frente, vamos atrás da diferença, do carácter único do último desenho que deixamos fluir nas folhas do nosso caderno branco. E, sem darmos conta, sabemos um pouco mais do que não sabíamos e já começamos a falar como se soubéssemos.

*

Falamos de identidades (Sobral, 2012). De permanências e rupturas de processos de ensino e aprendizagem que consideram não uma identidade única mas um equilíbrio entre várias identidades.

Falamos de bilhetes de identidade. De conquistas de cidadania e de poder na sociedade contemporânea.

Hoje somos "analógicos" reconvertidos. Talvez amanhã sejamos "digitais". Talvez depois sejamos "digitais" reconvertidos.

Conscientes do papel que nos compete na adaptação e transformação da herança, perguntamo-nos: – O que fica deste caldo de cultura de resistência que se foi criando durante décadas nesta "Escola do Porto"?

O método de trabalho semi-laboratorial sobre o qual trabalhamos todos os dias e que tentamos desenvolver nos nossos estudantes ainda se vai revelando todos os dias como algo novo e em constante transformação. Os postulados informais e informalizantes que estão na retaguarda da sua aplicação permitem chegar a meio do 1º ano curricular do MIARQ e perceber que o processo de trabalho dos estudantes já começa a utilizar o desenho como ferramenta essencial de criação – ainda muito alicerçado em modelos tridimensionais, mas em curso acelerado para o despoletar do domínio da ferramenta.

No entanto, ainda há mais uma barreira para ultrapassar: a interiorização de que o Desenho é, sobretudo, uma forma de pensamento que se desenvolve na directa proporção da assimilação do Processo (Távora, 1999). Não se trata de uma receita, mais de algo do foro experimental, de uma dinâmica de processos que fazem com que o *aprendiz de feiticeiro* comece a construir o seu próprio método de trabalho.

Conscientes das complexidades da sociedade actual, de transição entre a informação e o conhecimento, tentamos diariamente empreender as tarefas necessárias que permitem a continuidade e esperado aperfeiçoamento desta forma de usar o desenho. Claramente para pensar e comunicar ideias (Guimarães, 2007). Aliás, se algo nos diferencia dos demais criadores é a capacidade de ver, desenhando, antes de fazer, de antecipar a construção do espaço, de explicar e simular. Dedicadamente para aqueles que, usando outras linguagens, nos obrigam a constantemente inovar na continuidade para saber ver e criar pelo Desenho (Massironi, 2010).

*

Sabedor do processo de abandono do desenho – visível ainda antes do final do curso e que se aprofunda nos primeiros anos de profissão – pergunto: – O que fica?

A transição dos métodos e processos analógicos para os digitais processa-se, no âmbito oficial do curso de Arquitectura, entre o 2º e o 3º ano. É precisamente aqui que começa o processo de abandono do Desenho por parte, especialmente, daqueles que sempre o encararam como a resposta a mais uma tarefa académica e não como o início da construção de uma forma de pensamento, daqueles que sempre o encararam como o aperfeiçoamento técnico e instrumental de uma competência manual e não como o desenvolvimento da esfera intelectual.

No entanto, essa passagem é absolutamente importante para o teste à sobrevivência deste sistema de criação. O sucesso da continuidade dos processos analógicos só terá lugar se os transferirmos para o ambiente digital para dele podermos "sair" sempre que quisermos.

Esta reflexão, possível de realizar durante o curso, torna-se mais difícil de fazer para além da sua conclusão. A progressão do estudante e do jovem profissional rumo à autonomia intelectual vai tornando o processo de trabalho cada vez mais pessoal, íntimo e infinitamente menos expositivo. O peso do produto impera sobre o processo.

Restará pensar: ou o processo e a importância da disciplina do desenho se percebe no produto acabado e nele se sustenta a sua permanência, ou então é abandonado definitivamente e a urgência das respostas imediatas, automáticas e acríticas fazem com que seja remetido para o plano do acessório.

A disciplina do Desenho, como forma de expressão, processo de crítica e de criação, de carácter profundamente estruturante na área disciplinar da Arquitectura, só ganha espessura e continuidade se as Escolas o não abandonarem ainda antes dos próprios profissionais que ajudam a formar.

Hoje em dia, sabemos que a confirmação da capacidade de resistência deste processo cultural ainda se mede numa conversa à mesa do café, onde, descontraidamente, pegamos na caneta ou no lápis e *falamos* sobre as nossas ideias.

No final do século passado, a Arquitectura e a sua aprendizagem eram uma "moda", justificada pelo reconhecimento de alguns expoentes proeminentes da cultura e da prática arquitectónica, o que fez crescer a apetência pela frequência das escolas de Arquitectura, nomeadamente da FAUP.

No entanto, as conjunturas internacionais e nacionais criaram novas condições de trabalho. Os arquitectos emigram e os candidatos a estudantes já não vêm nesta profissão o mesmo futuro radioso prometido.

Talvez seja a altura da "Escola" revisitar os seus valores fundacionais: O Projecto e o Desenho. Redesenhando o *lugar* do Projecto.

Falamos como sobreviventes à exclusão, herdeiros da tentativa romântica de construção de uma sociedade igualitária baseada nos valores fundadores da revolução francesa.

Mas somos ignorantes em relação ao futuro.

Bibliografia

Polanyi, Karl (2012), *A grande transformação: as origens políticas e económicas do nosso tempo.* Lisboa: Edições 70.

Furtado, José (2012), *Uma Cultura de Informação para o Universo Digital.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Prensky, Marc (2001), Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon.* Bradford: MCB University Press, 9(5).

Madoff, Steven (2009), *Art school: propositions for the 21st century.* Cambridge: MIT Press.

Sobral, José (2012), *Uma Identidade Nacional.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Távora, Fernando (1999), *Da Organização do Espaço*. Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.

Guimarães, Fernando (2007), *A Obra de Arte e o seu Mundo*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.

Massironi, Manfredo (2010), *Ver pelo Desenho*. Lisboa: Edições 70.

Nota Biográfica

Mário João Mesquita (Porto, 1971), arquitecto (FAUP, 1995), Mestre em Planeamento e Projecto do Ambiente Urbano (FAUP/FEUP, 1998) é docente na FAUP, desde o ano lectivo de 1998/1999, de Projecto II (LARQ/FAUP, 1998/2005) e Projecto I (MIARQ/FAUP, desde 2007).

No plano académico, desenvolve estudos conducentes à apresentação de tese de doutoramento em Arquitectura.

No plano científico, tem estudado a cidade do Porto e o território que com ela se relaciona usando, fundamentalmente, fontes primárias de informação nos trabalhos que tem publicado; tem contribuído cientificamente para a reestruturação de arquivos portuenses (e.g. IAMS/UP, Ex-DREMN/DGEMN e Águas do Porto, EM), apoiado a salvaguarda documental (e.g. CPF/DGARQ, ADP/DGARQ, Museu Militar do Porto) e colaborado em publicações da área.

No plano profissional, que exerce em regime liberal, é autor de várias obras de arquitectura, design e fotografia.

No plano artístico, expõe com regularidade em algumas instituições nacionais (e.g. CPF/DGARQ, Museu do Douro, Torre do Tombo/DGARQ, Museu do Carro Eléctrico/STCP, Centro Unesco do Porto, Reitoria da UPorto, FAUP, FPCEUP, Ex-DGEMN/DREMN, ADP/DGARQ, CP, Metro do Porto, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra).

Croquis Drawing as the Tool of Creativity for Art Students

Merike Trubert
merikasule@hotmail.com

Abstract

The approaches of teaching drawing for art students have undergone crucial changes since 1960-s, when drawing was brought in the center of attention during the reassessment of the materiality of the art object. Emphasis was laid on drawing as a process, an experimental creative tool. Several art schools in Europe abandoned life drawing, rendering the surrounding reality was replaced by conceptual approach to the process of drawing. The mentioned process did not involve some of the higher educational establishments in Eastern Europe, where life drawing is still prevailing in teaching young artists. As today the definition of "drawing" has expanded beyond graphic means, drawing is a flexible discipline for experimentation, teaching drawing should combine several aspects of drawing: life drawing, abstract drawing, experimenting.

Drawing is a living language that over millennia has grown and changed, adapting its form and occupation, and enfolding new media (Simblet, 2005: 18).

One of the possibilities combining the basics of life drawing and creative drawing is croquis drawing – short time sketches of male and female nudes. Croquis drawing enables students to employ simultaneously their knowledge of human anatomy, sense of analysis and spontaneity in order to create integral works of art. Experimenting with different drawing supports and media contributes to the improvement of technical skills. Limited and gradually reduced time for drawing different poses develops the students' perception of time, speed of analysis, inventiveness and spontaneity. Croquis drawing does not require profound basic skills, it serves as a useful tool for both the beginners and the advanced level students, offering the perspective to develop in appropriate speed and find personal style and approach. My position is supported with the works of the art and design students of Tartu; the drawings have been executed under my supervision during the course "Croquis Drawing Variations" (2009 – 2011).

Keywords: life drawing, observation, spontaneity, creativity

Essence of Croquis Drawing

Croquis drawing is a method of life drawing, where the emphasis is laid on improving the sense of observation, spontaneity and creativity. It is practiced after male and female nude models, who pose for short time sketches, the time of postures is gradually reduced from 5 minutes to 30 seconds, some exercises for improving memory and capturing phases of movements are included. "Croquis" is taken from the French word for "sketch", the method of croquis drawing is closely related to gesture drawing. Both methods result in a quick sketchy drawing, but as the aim of gesture drawing is to capture rapidly actions and movements of human figure the time of postures is still shorter, starting from 30 sec and not exceeding 2 min. Croquis drawing is the combination of the elements of gesture drawing and sketching of live model. It combines the basics of life drawing and creative drawing; the main emphasis is not laid on the absolute anatomical precision but on speed

Fig. 1 Croquis – Aleksandr Tishkov, Young man, charcoal and sanguine, 2011

of execution and inventiveness. This method of life drawing enables art students to employ and improve simultaneously their knowledge of human anatomy, perception of time, sense of analysis and spontaneity in order to create integral works of art or inspirational foundation for creating either figurative or abstract artworks in different fields. Short duration of postures enables students to concentrate on the essential elements of the pose and ignore unimportant details. Experimenting with diverse drawing supports and media is crucially important for the improvement of technical skills that results in finding the appropriate media and the original personal style.

Croquis drawing can serve as a useful tool for both the beginners and the advanced level students, offering the perspective to develop in appropriate speed. Best results can be achieved with systematic approach, practicing croquis drawing 2 hours once per week during several weeks or every day 2 hours for at least a couple of weeks. Croquis drawings can be considered as independent works of art or a "warm-up" preparation for a more sustainable work, like for example a long-term session of life drawing. For models men and women of different age should be varied, that encourages to experiment with different drawing media, enhances creativity, sense of observation and ability to quickly capture characteristic features of different types of body. Work with live models instead of photos is crucially important as it offers students the possibility to observe the model from different points of view to examine better human anatomy and notice the characteristic changes in body movements.

Historical Background in Art Education

Drawing is the earliest mode of image making that a man started to use thousands of years ago in order to discover and describe the world around. Since the purpose and definition of drawing as well as the teaching methods of drawing have overcome crucial changes.

In ancient Greece drawing was highly valued as an important part of education. Several exercises were practiced to improve manual accuracy, copying of works of art was employed instead of life drawing (Sienkewicz, 2007). In ancient Egypt, Greece and Rome drawings served as ancillary to painting, sculpture and architecture that were considered to be higher forms of art. During the Medieval times drawing became part of a specific field of art used for manuscript illumination and decoration. Life drawing was not practiced; future illustrators were trained to transmit stylized allegoric models and iconographic elements that were copies of other works of art.

Renaissance artists revealed the importance of drawing for rendering the reality; drawing was practiced to create preparatory studies for other fields of art or intended as independent works of art. The urge to depict reality with extreme accuracy required good sense of observation and trained drawing skills in order to acquire profound knowledge of human anatomy and nature. Future artists were taught in masters' workshops, where sketching live models was an important part of advanced training. Artists used sketchbooks for studies of live models or for preliminary sketching for creating more complicated works of art. The rediscovery of ancient Greek and Roman art served as the source of inspiration for Renaissance artists, but instead of copying other artworks life drawing was preferred. First collections of drawings date from the high Renaissance period, that proves the change in attitude towards drawing that could be valued as independent work of art similar to painting and sculpture.

Fig. 2 croquis – Ander Avila, Young man, graphite pencil, 2010

First art academies were founded in Italy during Renaissance period; during the 18th – 19th century academies were opened in other regions of Europe and in the United States. Future artists obtained their education in academies, where students started with copying master's works, plaster models and engravings to create Neo-Classical idealized forms; life drawing of nude models was introduced in the final stage of studies. From the 19th century life drawing and sketching became important parts of foundation studies in art academies, anatomy and perspective were separate subjects learnt through drawing. Plaster models were still used for the first stage of studies, drapery studies and nude models were drawn during the next stage and clothed figures were depicted in the final step of studies. Invention of photography gave a new direction for the development of drawing towards new expressive meanings and technical experimentation. Drawing gained back its importance in general education as well. Drawing exercises improving sense of observation and precision of hand were considered to be useful for the development of a

child. During the first half of the 20th century drawing maintained its role in art schools and academies, diversity of art practices caused different approaches in teaching drawing that became associated with both abstract and figurative art.

Radical changes in the approaches of teaching drawing for art students started in 1960-s, when several American and British art schools gradually abandoned life drawing, the process was followed by some art schools in Europe. The cross-fertilization of disciplines in general art context had a direct impact on art education where the emphasis in teaching drawing was now laid on drawing as a process, an experimental creative tool. Life drawing was abandoned for philosophical and economical reasons; rendering the surrounding reality was replaced by conceptual approach to the process of drawing. Technical revolution and diversity of movements, styles and techniques led to the negation of existing means (Thomas and Taylor, 2003). Instead of life classes several compulsory theoretical core components were introduced. During the 1980s and 1990s theory was considered equally as important, if not more important than, practice, and attention to artistic materials and processes was often neglected (Maslen and Southern, 2011: 6).

Fig. 3 croquis – Indrek Tali, Young woman, Indian ink, 2008

On the background of these crucial changes in 1979 an American art professor Betty Edwards published a book "Drawing on the Right Side of the Brain" that was based on her doctoral dissertation about perceptual skills involved during the drawing process. The theory was based on Roger W. Sperry's research from 1960-s that concluded the duality of human brain (Edwards, 2006). According to that theory the left hemisphere of human brain that is related to verbal and rational skills is dominating over the emotional right side. We can shift from one mode to another by surpassing or switching off the functions of the other side of the brain. Left hemisphere of the brain controls verbal, analytical, rational and logical thinking, but the right side is nonverbal, synthetic, non-rational and intuitive. Edwards employed this theory in life drawing classes claiming that in order to depict better the reality we need intuition instead of rational thinking. She created a set of exercises for switching off the left mode and using only the right side of the brain during the process of life drawing. For example an exercise to draw a picture upside down where a student cannot recognize the object on the picture and is drawing abstract lines without analyzing the image. Edwards states that this exercise avoids the use of prerequisite symbol systems acquired through education and helps to improve crucially drawing skills for rendering the reality (Edwards, 2006). The book about the theory proved to be a success and it has been reprinted several times. In 1980-s the method of Edwards for improving life drawing skills was used in several art educational establishments in the U.S.A. and in some European countries.

Since 1995 due to the new technologies employed for neuroscience research scientists have proven that the fundamental idea of the theory of Edwards is not valid. Instead of opposition and competition for dominance between the two hemispheres of the brain there is a constant cooperation between the hemispheres. The research revealed that both hemispheres exchange visual information in the early stages of visual processing and that bilateral processing produces more accurate response than either the left or right hemisphere alone (Schiferl, 2008: 70). Schiferl states that the method of Edwards does not suppress the left side of the brain to produce realistic drawing, but instead suppresses the natural visual processing that strategically prioritizes objects by the type of object and the alignment of our heads and eyes (2008: 75 – 76). Life drawing demands the students to create artificially static forms seen from one fixed point of view similar to photos that differ from the dynamic process of human vision. When we observe an object our eyes move constantly to refresh vision, the retina shifts endlessly to focus on significant forms and changes constantly points of view. Knowledge about the functioning of human brain and the dynamic process of human vision leads to the conclusion that the tradition of "realistic art" that was prevailing in Western art tradition for centuries is rather a cultural construction than a replication of vision. That statement reinforces the understanding that the process of drawing is not limited to merely reconstructing the surrounding reality but is a tool of immediate expression of seeing and feeling the world and recording knowledge. There should never be a slavish obligation to represent things exactly as we collectively agree to see them. We all see differently (Simblet, 2005: 12). Drawing is a flexible discipline for experimentation, teaching drawing for art students should combine several aspects

of drawing: life drawing, sketching, abstract drawing, experimenting and conceptual drawing.

The radical changes in European and American academies did not affect directly Eastern Europe, where life drawing and copying of plaster models remained the main method of teaching future artists. Soviet Union valued highly profound academic skills that were necessary for creating ideologically correct art in the mode of socialist realism. Changes in Western art arrived here later and influenced local unofficial art but academies mainly ignored the influence as these institutions were preparing artists for the official art scene. Today most European and American art schools and academies teach drawing as an experimental creative tool; conceptual approach to the process of drawing is dominating.

Russian Academy of Arts on the contrary has not abandoned its centuries long academic teaching heritage. During 6 years of studies training of manual skills is prevailing, drawing is practiced after plaster sculptures and live models in order to achieve photo-like precision in depicting the reality. Long sessions of life drawing classes are supported by extremely profound studies of human anatomy. The influence of the study method of Russian Academy of Arts can be traced in ex-Soviet republic Latvia. Art Academy of Latvia in Riga offers education with strong emphasis on technical skills and life classes, but to conclude the studies students have the freedom to change direction and move away from the academic foundation. The motto of Art Academy of Latvia is to find a balance between the academic tradition of art pedagogy and modern cultural paradigm.

Similarly to Latvia Estonia was occupied by Soviet Union until 1991, but here the academic tradition in teaching became less rigid thanks to foreign influences due to the proximity of Finland and Sweden. Today Estonian Academy of Arts is balancing between the academic tradition of life drawing and the conceptual and creative approach prevailing in most of Europe. The time of BA level studies has been reduced until 3 years, during this time students acquire basic skills in life drawing, practice croquis drawing, conceptual drawing and participate in different creative drawing workshops introducing the currents of international art scene. Tartu Art College is the other higher educational institution teaching future artists and designers. During 4 years of studies students acquire academic drawing skills starting with plaster models and continuing with live models, copying of artists' drawings is also practiced. Strong emphasis on training manual skills is tested in the end of the third year, when students have to pass a drawing examination of perspective and nude drawing. Perspective outline drawing executed in 45 min is assessed for its composition and accuracy of rendering perspective. Seated female nude drawn in 3 hours is assessed for composition, correctness of body proportions and rendering of light and shadow. Examination works are drawn with graphite pencil, creativity or experimentation are not allowed. On the crossroad between two different approaches of teaching drawing Estonian Academy of Arts is trying to combine the two in optimal quantities, while Tartu Art College prefers academic method.

Context of Contemporary Drawing Practice

Fig. 4 croquis – Laura Vähi, Old man, colored pencils, 2009

Different cultures and periods have approached drawing from different perspectives, it is described as a universal language that helps to record information and communicate ideas. First of all it is a spontaneous expression of the artist's imagination and spirit. Since the invention of photography drawing has gradually gained its freedom from depicting or re-constructing the surrounding reality. Drawing is a flexible and dynamic discipline open to innovation and experimentation. It is especially valued for its economical nature, very simple drawing media and cheap paper can be used to sketch quickly images and ideas, there is no need for a large studio space. Contemporary drawings extend the traditional classification and have expanded beyond pure graphic means (Sale, T. and Betti, C., 2008). Drawing possesses strong narrative potential, it has always been allied with storytelling. It is the most direct method of catching the creative process through quick sketching of ideas; drawing is more associated with the process of creating than with the end-result. A drawing reflects the character and personality of the artist; it is a visible manifestation of the process of looking, decision-making and technical skills of the artist. Drawing is appreciated for its subjective nature and the potential for individuality; during the process of drawing we should

employ both an intuitive and analytical approach. The use of intuitive judgment and unconscious impulses are essential elements involved in the process.

Laura Hoptman sates that the history of drawing has seesawed between appreciation of the sketch and of the finished work (2005: 11). During the Renaissance era and the end of the 18th century the first sketches of artist's genius were especially valued, while in the beginning of the 18th century and during the 19th century flourished the finished drawings. The appreciation of process-oriented work returned in the 20th century. In this context we see clearly how the method of croquis drawing as quick sketching coincides with the currents in contemporary art world. In the middle of the 20th century drawing as a medium broke free of its association with figuration and abandoned its role of being merely a foundation for painting and sculpture. The established boundaries between different disciplines were tested, the materiality of the art object underwent a reassessment. For its conceptual and narrative nature as well as for its diversity of media and techniques drawing gained its importance in the kaleidoscopic contemporary art world. As drawing is the immediate reflection of the personality of the artist there can be innumerable solutions for execution like for example controlled and delicate lines, automatic scribbles or free and spontaneous strokes. By essence a drawing is always incomplete. A drawing enjoys a direct link with thought and with an idea itself. Its very nature is unstable, balanced equally between pure abstraction and representation; its virtue is its fluidity (Dexter, E. 2005: 10).

Fig. 5 croquis – Mari-Leen Kiipli, Young man, pastels, 2010

In the contemporary context life drawing has not disappeared, in addition to discovering and sharing information it has gained social, critical or political nature. Drawings are a hybrid of perceived and received information. A drawing is often a two-dimensional illusion of an aspect of our three-dimensional world. It is a marriage of decisions and marks that are brought together and accumulated in a considered and carefully constructed order, to represent, or re-represent the 'reality' of the experience, being seen, discovered, understood, and known through the eyes (Maslen, M. and Southern, J., 2011: 16).

Several international manifestations are obvious signs of the importance of drawing in contemporary art scene: Campaign for Drawing in the U.K., Week of Drawing in France, International Triennial of Drawing in Estonia, etc.

Method of croquis drawing

Croquis drawing serves as the tool of creativity for art students, it combines the basics of life drawing and creative drawing in the context of contemporary art practice. The main emphasis is laid on improving speed of decision-making, sense of observation and creativity. Croquis drawing requires both rational and emotional approach, this method enhances both intuition and sense of analyze. It is widely practiced in Estonia in different levels of art educational institutions; it is also used in Scandinavian region.

Optimal time for a session of croquis drawing is 2 hours, one break between two hours is needed to analyze the work and change drawing media if wanted, additional time is spent to analyze the works after the session. For models men and women of different age are varied. Under my supervision croquis drawing courses took place once per week during 8 or 16 weeks, but it can be practiced also every day during a couple of weeks. Each session starts with 5 min postures, then the time is gradually reduced until 4, 3, 2, 1 min, session ends with 30 sec poses, sometimes an exercise for training memory concludes the session. For the memory training exercise nude model takes a pose for 2 minutes, during this time students observe and start to draw when the model has left. Students are encouraged to sketch the whole figure or choose occasionally to depict only a part of body, selecting the detail that is the most interesting from their point of view. Students can either draw one posture per page or create compositions of several poses. They are encouraged to be creative and experiment with various supports and media, although the use of traditional materials for sketching is also valued. Different media can be mixed on the same work and figures can be drawn in different seizes; the sketched figures can be overlapping. Every student is approached individually in order to help find the appropriate media for developing the student's personal style.

For the support different types of paper can be used, the format can vary from A4 and A3 until A1 or A0; colored paper, printing paper, watercolor paper or wallpaper can be used. Sketchbooks can be used as well; students can find some innovative solutions for the sup-

port. It is possible to recycle some papers, for example the used printing paper or a photo paper that has accidentally been exposed to light, these papers would end up in a trash bin but serve well for sketching. Students are advised to test different drawing media: graphite pencil, charcoal, chalk, pastels, oil pastels, watercolors, ink, pen, ballpoint pen, marker, crayons, colored pencils, gouache, sanguine, etc. The technique of sketching depends on the individual drawing style, on the time limits, on the choice of materials and on the choice of a model. Through experimenting and mixing different media student finds the best solution for longer and shorter time; female and male nudes of different age should be sketched using appropriate material that helps to highlight the characteristics of the model. As time is limited, student has to make quick decisions. 5 min poses give time for more precision and details, but 30 sec postures need to be executed in quick expressive lines. Every student possesses a different style of sketching, some use accurate precise lines, others more hesitant sketchy lines, everybody finds a personal approach to cope with the gradually reduced time limits. Self-confidence, drawing speed and sense of observation improves with every session.

Croquis drawing is a useful manual exercise that is needed even now in the digital era to educate future artists and designers. Croquis drawings can be considered to be integral works of art or studies for improving technical skills and knowledge of human anatomy required for creating artworks in other fields. This method offers an attractive and timesaving creative alternative instead of profound academic anatomy lessons. Croquis drawing courses have been very popular among art students for the freedom of experimenting; the acquired skills and technique can be employed for executing different tasks later. Every creative process in art starts from handmade sketches and afterwards can be executed in different media or digitalized.

Bibliography

Dexter, E. (2005), *Vitamin D. New Perspectives in Drawing*. New York: Phaidon Press Limited.

Edwards, B. (2006), *The New Drawing on the Right Side of the Brain*. London: Harper Collins Publishers.

Hoptman, L. (2005), *Drawing Now: Eight Propositions*. New York: The Museum of Modern Art.

Maslen, M. and Southern J. (2011), *Drawing Projects: An Exploration of the Language of Drawing*. London: Black dog publishing.

Sale, T. and Betti, C. (2008), *Drawing: A Contemporary Approach*. California: Thomson/Wadsworth.

Schiferl, E. I. (2008), Both Sides Now: Visualizing and Drawing with the Right and Left Hemispheres of the Brain, *Studies in Art Education*, 50 (1), pp. 67 – 82.

Sienkewicz, Thomas J. (2007). Ancient Greece. Pasadena: Salem Press.

Simblet, S. (2005), *The Drawing Book*. London: A Dorling Kindersley Book.

Thomas, P. and Taylor, A. (2003), *Foundation Course – Drawing*. London: Cassell Illustrated.

Biographycal Outline

Merike Trubert is an Estonian artist, who is active in the fields of drawing and photography, but also artist book and installation. She graduated from Estonian Academy of Arts in 2001 with MA in Fine Arts. Merike Trubert (with artist name Merike Sule-Trubert) has exposed her works in Estonia and in many foreign countries since 1996; she has organized several solo exhibitions and international group exhibitions and has participated successfully in international art contests. Since 2008 she has been teaching drawing and croquis drawing for the future artists and designers in her hometown Tartu in Estonia. Merike Trubert has published articles about drawing and has made presentations in conferences. She was a member of the organizing committee of the International Drawing Triennial Tallinn 2012 and its international conference in Estonia. Merike Trubert is also included in the organizing committee of the next triennial and its international conference in 2015.

Specimen Life (Death) Drawing

Rachael Allen
rach.allen00@gmail.com

Abstract

Launched in 2011, Project ANATOME is centred on the collaboration between myself (as artist) and Anatomy Lecturer at the School of Medicine, Pharmacy and Health, Durham University (UK). Assuming the role as artist in residence (AIR) within their anatomy laboratory, the project emerges from the interest in opening "up" (ANA) and "a cutting" (TOME) of anatomical pedagogy, to create a dialogue between artistic methodologies, sensory approaches to anatomy, and undergraduate experience of the 'rites of passage'. The paper will present the participatory workshop *Specimen Life (death) Drawing*, which engages medical students with the act of observing, drawing and tracing their visual, intellectual and emotional encounters in the anatomy lab. The workshop offers the students an alternative encounter of the anatomy lab outside their conventional classes. Evidence shows that learning through the arts and humanities can have a significant impact on students' understanding of the body (Phillips 2000, Collet and McLachlan 2005, Gull 2005). It is on these grounds that the workshop strives to assist teaching methodologies and enhance learning outcomes for the principle studies of anatomy. Assuring the students that prior drawing experience is not a requisite, they are encouraged to see the process of drawing as a means of observation; meticulously inspecting the subject(s) – a requisite for life drawing – and attending to the form, structure, and materiality of the cadaveric specimens, but also their conscious reflections of the emotions arising from the exercise. For the students to acquire a mastery of the body as a system of motion, but also emotion, they must access the sensual side of anatomy. Drawing as a visual strategy for their observations, bridges the gap between principal knowledge and sensory experiences of anatomy; giving rise to a more rounded, embodied, even humanised perception of the 'dead' teaching the 'living'.

Keywords: Anatomy, Medical Education, Medical Humanities

Introduction

Drawing in Undergraduate Medicine

Medical humanities as an interdisciplinary field of enquiry continues to thrive around the globe, with the work of humanities, social sciences and the arts engaging with medical education and practice. Moving beyond the scientific principles and objective procedures inherent to medical practice, the 'art of medicine' involves understanding the social, political, emotional and spiritual factors that impact upon the human experience, the health care system and our concepts of illness and suffering (Baume, 2002). As a fine artist engaging with the medical humanities, research has identified arts-based teaching programmes in medical education that encompass diverse art forms and methodologies such as literature, music, drama and the visual arts. Life drawing is a popular activity offered to undergraduate medical students to explore the convergence of art and anatomy learning. Established UK medical institutions such as King's College London, Barts and The London School of Medicine and Dentistry, Peninsula Medical School and Cambridge School of Clinical Medicine are just a few that offer life drawing classes, alongside medical schools in the United States and Canada where the health humanities are flourishing. A logical objective of acquainting medical students with this activity is to examine how drawing can best complement anatomy teaching and learning; encouraging participants to relate body composition, muscles and bones of the living body with their current knowledge. Although life drawing deals largely with superficial musculature, the students are encouraged to visualise the skeleton beneath and translate to drawing. Medical students at The University of Nottingham (UK) receive drawing lessons as part of ongoing research into how visual representation can help the academic learning process. Leading the research, Dr Ainsworth believes drawing can help the students observe things more clearly, organise and integrate learners' knowledge more effectively, and can be a transformative process when the students are

acquainted with new ways of understanding.[1] Applying these principles to life drawing, the medical student is able to integrate their anatomical knowledge to the exercise, and thus, access new ways of understanding the human body. Peninsula Medical School (UK) also evidence this by asserting that during a life drawing session, the students' reported their knowledge of anatomy had helped with drawing, but the drawing had not helped improve their content knowledge of anatomy (Collet and McLachlan, 2005). At Peninsula, the substitution of cadavers for living anatomy and medical imaging – in the hope of encouraging compassionate and empathetic attitudes towards the human body – is complemented by life drawing classes that invite the students to look at the human body in a way that highlights its diversity, beauty and subjectivity of the individual (Collet and McLachlan, 2005). Similarly, life drawing classes for pre-medical students at Southampton University (UK) achieve a holistic integration of formal anatomical learning through the conceptualisation of the whole, real living human body; a sight that majority of first year medical students have limited access to (Phillips, 2000).

For most medical students, their experience of learning anatomy is one of monotonous ploughing through Gray's anatomy textbooks and pre-class reading material, striving to unite complex terminology, abstract diagrams and preserved specimens. In their efforts to commit such extensive material to memory, we can understand how they may lose an appreciation of the human form – whole and one that belongs to a person – as they learn 'head to toe' in isolated modules, with diagrams that reduce the body to two-dimensional structures. Integrating life drawing into the undergraduate curriculum should by no means be seen as a substitute for traditional anatomical teaching; this would be entirely impractical and unreasonable. The act of life drawing complements conventional textbook and cadaveric teaching by exposing the students' to the authentic human form – often in motion – to improve observational skills in a clinically appropriate way and ultimately inspiring an appreciation of the human body (and being).

Drawing in Question

As AIR at a Durham, Newcastle and Northumbria University anatomy labs, I witness a range of real and virtual anatomy teaching: Prepared prosections of embalmed and plastinated specimens, anatomical models, medical imaging using X-ray, MRI and Ultrasound, and Virtual Human Dissector. As an artist, recording these observations by means of drawing is intuitive, even essential, and I often find my attention examining the presence (and absence) of drawing by the students. Their standard form of note-taking never fails to amaze me; page upon page of written notes without a single drawing or diagram! In an environment saturated with language – written and spoken – I wonder what the role drawing could have for the students. On the premises that drawing is an embodied form of communication and knowledge, and a way to combine conscious thinking with practical experience, I entertain the concept that drawing, as an integrated activity, could transcend the students' experience of anatomy, both as a learning practice and human encounter. In essence, inviting them step into my shoes as AIR would encourage them to study the lab environment and teaching materials through direct observation, and record their visual and intellectual findings through drawing and mark making. Prior drawing experience is certainly not a requisite here, and the students would be urged to uphold an open approach; the aim is not to produce quality drawings but attend to the process.

In the effort to realise the notion of drawing in the anatomy lab, I devised the workshop *Specimen Life (death) Drawing* for first and second year medical students at Durham University, as a component of Project ANATOME. The activity centres on arrangements of cadaveric specimens and anatomy models; paying homage to the art of still life (*Nature Morte* meaning "nature dead"). Inspired by the practice of life drawing in medical education, the workshop allows the students to observe and interpret the human body creatively, and yet in this instance, the body is not of 'life'. Having acquainted themselves with the preserved bodies in their first semester, the students are familiar with the specimens' appearance. Drawing will transcend the process of 'seeing' into 'looking', and ultimately, conscious thinking, feeling and reflecting; gestures omitted from conventional anatomy classes. How will the students approach the request to draw specimens in the absence of regulated teaching? Will they remain in familiar territory and attempt to classify unknown anatomy structures? Are they able to apply their knowledge of anatomy to assist their drawings, and conversely, does the drawing process help further develop their anatomy knowledge through observation and enquiry? What will manifest in the silent space of drawing, where one will look and draw repeatedly without spoken exchanges? And what will become of the principle terminology that the students are so inured to use when viewing the specimens? These questions, amongst others, were explored by the workshop and the students' feedback helped expose other concepts through focussed discussions.

1 Rayner, E, *Lessons from Leonardo – medical students to learn by drawing*, The University of Nottingham, 25 May 2012, <http://www.nottingham.ac.uk/news/pressreleases/2012/may/lessons-from-leonardo--medical-students-to-learn-by-drawing.aspx> [accessed 10 March 2013]

Specimin Life (Death) Drawing

The Workshop

"One must always draw, draw with the eyes, when one cannot draw with a pencil."
(Balthus)

(In accordance with the Human Tissue Act, identifiable features of the specimens have been omitted from photographs to protect donor dignity and consent)

Specimen Life (death) Drawing was structured as a two hour workshop, attended by one anatomy technician and eight students on a sign up basis. It was divided into twenty five minute drawing sessions rotating between three 'still life' compositions comprising of embalmed specimen body parts, organs, bones and anatomy teaching models. I aimed to achieve visually appealing compositions by juxtaposing the real and artificial teaching materials in close proximity. Equipped with various papers and an array of basic drawing materials including pen, pencil, charcoal, pastel and ink, the students were encouraged to experiment with mark making during the drawing process to help loosen their approach to a potentially daunting exercise. The drawing was conducted in relative silence to facilitate a space in which conscious reflection could take place. Midway through, I introduced a quick drawing exercise – commonly used in life drawing – to keep the momentum of the session and re-establish the significance of executing close observation. The students chose a particular specimen or model they found interesting and were directed through a three minute drawing activity: One minute looking without drawing, one minute drawing and looking (at both the object and drawing), one minute blind contour drawing (only looking at object).The third minute is based on a fundamental drawing tool to help the participants draw what they *actually* see instead of what they *think* they see. This exercise was repeated twice and was approached with relative enthusiasm; despite general doubts in the students' own drawing abilities. The presence of the anatomy technician proved valuable as she was able to integrate light anatomy theory when students posed questions about unfamiliar principles or structures that came as a result of concentrated observation. Conversations amongst the students interjected the drawing silence towards the end of the session, which naturally progressed into a thirty minute focussed discussion; inviting open reflections on the workshop experience. Evaluation forms were completed by each student, offering constructive assessment of the workshop in terms of its format, structure, content and impact.

Fig. 1,2,3,4,5 The Workshop. Photograph of *Specimen Life (death) Drawing.* Photo credit Rachael Allen.

Aims of the Workshop

The impetus for *Specimen Life (death) Drawing* emerged as a response to learning about the collective aims of life drawing across medical intuitions, and from my experience as AIR in the anatomy labs. Bearing witness to current teaching methodologies, and the students' responses to such, I sense the importance of offering a space where they can really engage with the human specimens without the focus and content of formal teaching; reflected in the aim of life drawing to remove the students from a medical 'mind-set' for a time, and consider the body from an artistic viewpoint (Phillips, 2000). The overall aims of the workshop are relatively unfixed and to a point immeasurable. It is the first in its kind for Project ANATOME and requires further trails to assess the outcomes and impact.

By inviting the students to handle and utilise drawing as a way of recording their observations, the workshop aims to familiarise them with the practice of making visual pictures to communicate what they observe; improving hand and eye co-ordination – essential to clinical skills – and inspiring further application of drawing in taught sessions. Similarly, it facilitates a space outside of conventional classes to scrutinise the teaching material in closer detail; developing students' observational skills and promoting drawing as a way of actively 'looking' and seeking out interesting features that come from the students' own intuition. This concept of space also extends to individuals' consciousness, where the practice of silent drawing and necessary concentration helps the students enter a mindful state that enables the free flow of thoughts; a position often unattainable in the teaching environment. The concluding discussion group promotes peer communication through verbal dialogue and the sharing of drawings. This degree of communication, reflection and open exchange helps the students to share significant thoughts and emotions that have arisen throughout the drawing process. More broadly, the workshop aims to encourage the students to consider the interface of medical science and visual art; the similarities and differences between "scientific" and "artistic" approaches should emerge through the process of drawing in an environment where they are more familiar with the function of medical thinking.

The Workshop Experience

The students' experience of the workshop is evident in the completed evaluation forms and verbal feedback offered in the focussed discussion. Importantly, eight students agreed or strongly agreed that they enjoyed participating in *Specimen Life (death) Drawing* and are motivated to learn more about the ways artists interact with medical education. More specifically, five out of eight students agreed or strongly agreed that they could apply their anatomical knowledge to assist the drawing process, with three remaining neutral. And only three students agreed they observed new and unknown anatomy structures through the process of observing and drawing, with three remaining neutral and two disagreeing. This is important feedback to acknowledge, considering how I had anticipated the workshop to support these experiences. Most encouragingly, all students agreed or strongly agreed that they would like to participate in more workshops of this nature, with one student expressing "Definitely more sessions needed!"

It was also useful to receive written feedback from two of the participating students who had found the workshop a profound experience. Reflecting on the act of drawing, Jack O'Sullivan writes: "I could tell the session's aim was to get us to draw as we wanted, and not as what we felt would be anatomically correct, but I could not help myself analysing my subjects in a 'medical' way." He feels that drawing the specimens' would be a highly valuable thing to do to help him gain wider perspective of the human body. He questions why students should not have the opportunity to draw specimens' to add another dimension to their learning beyond the textbook.

Matthew Hughes reiterates the impact drawing specimens has on the way he perceives the anatomical structures as a medical student: "Usually when looking at a specimen I will move it around until I find something I recognise and then try to name things in relation to that. When the specimen was present to me to draw…I didn't do this…but just looked from the angle that was presented to me. I found this allowed me to literally see the structures in a different way and made me more comfortable looking from a given angle." Before the workshop, Matthew admits he never thought of the specimens as anything more than the names of different parts and structures to map textbook diagrams onto. Ultimately, the drawing session allowed him to view them as they were: "…look at the textures and structures rather than impose what the book told me I should see on them."

From the discussion, the general consensus was towards the enjoyment of taking time outside of teaching to stop and enjoy the process of observing and drawing teaching material with uninterrupted attention. I wonder what impact this has on the students when they next return to the lab for anatomy demonstrations. Jack's reflection on viewing and drawing the 'whole' specimen to reinstate a connection with the 'person' was also expressed by other students who regarded the 'still life' compositions as a useful way of viewing the prosecutions – normally taught in isolation of one another – as belonging to a whole body, and thus, a real person.

When asked to comment on how different they experienced the teaching material outside of

conventional classes, many expressed the influence Gray's anatomy resources had on their observations and drawing approaches: "Normally, in lessons, I look at the specimen and try to convert images in Gray's onto the structures, seeing them as abstract colours, shapes, forms and annotations..." The students agreed that the exercise of drawing helped to highlight this habitual approach and offer the space to pay attention to the materiality and appearance of the specimens' without the need to map learned anatomical principles. This lead to one student's thought: "…if I normally view the specimens through this lens of Gray's anatomy, I must miss so much of the specimens details!"

When asked to comment on any conscious impact the drawing session had on their anatomy knowledge, the students reflected on the difference between scientific and artistic approaches: "Normally, the medical sciences only accommodate for exact principles, but with drawing, there's no right or wrong answer." More precisely, there are no answers at all; just individual approaches and perceptions. From this, I would suggest that drawing the teaching material did not necessarily impact directly on their anatomical knowledge, but rather highlight the very nature of anatomy teaching and its abstract didactic methods.

The Drawings

Examining the range of styles and approaches evident in the students' drawings really supports the content of their verbal and written responses; more so than I first anticipated. Many of their drawings were achieved through diagrammatic styles that evoke Gray's anatomy illustrations. Could this be how medical students' see the human body? Many drawings produced during the three minute exercises are labelled with specific names of structure(s) observed. Is this their attempt to identify and verify the visually ambiguous drawing?

One of the most interesting drawings is an imaginative composition of a cadavers face and magnified eye that reads "I see not death but a life lived when we come into the DR.". This student was able to access an emotive space whilst observing his specimen, and communicate through the drawing process. Similarly, a number of drawings have comical characteristics, like this basic skull face. Clearly not drawn from 'life', but stylised all the same, it suggests an imaginative, almost humorous approach to drawing; could this be a reflection of the medical student's witty approach? Other drawings are more sophisticated in their execution and utilise form and tone to capture

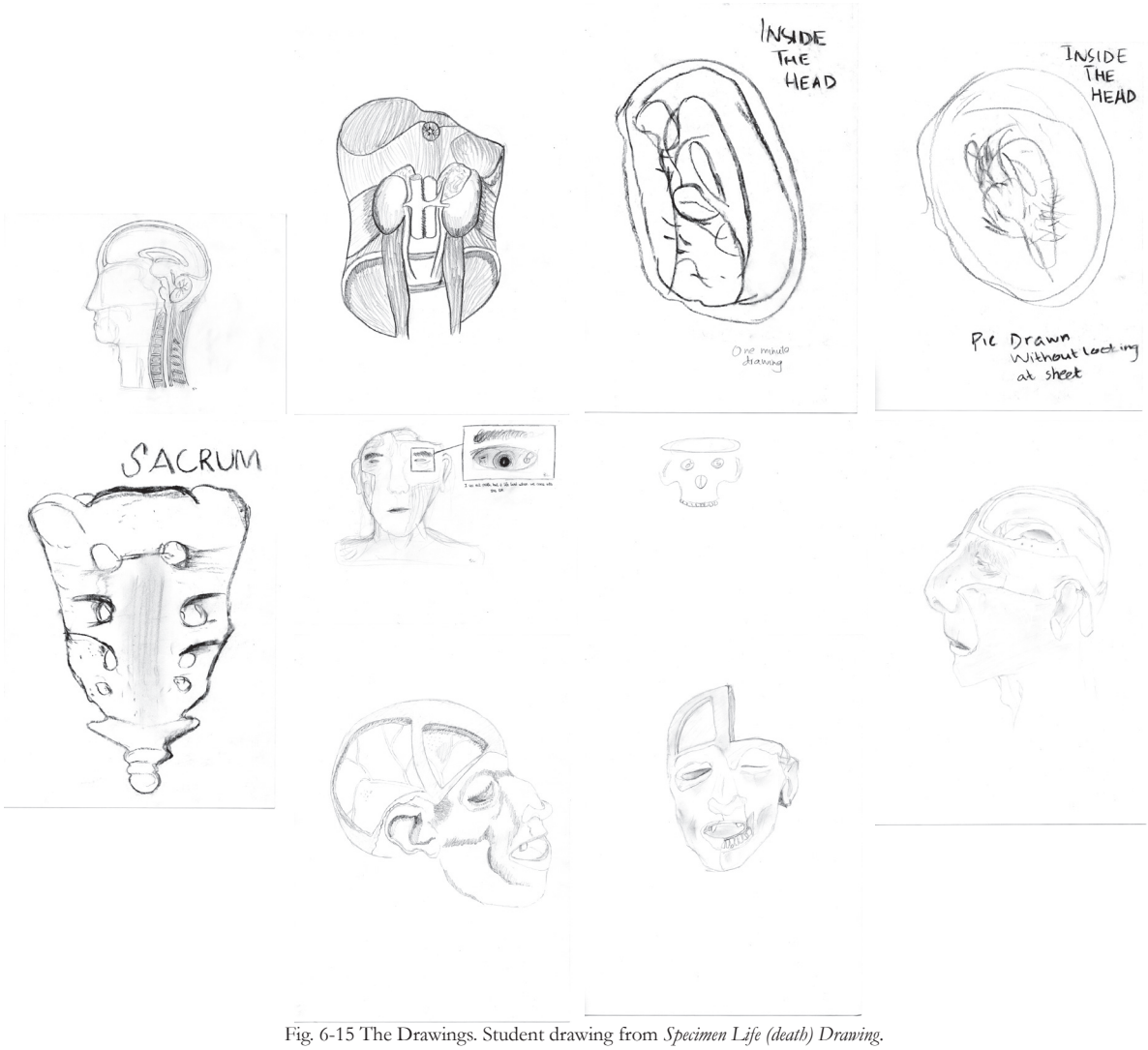


Fig. 6-15 The Drawings. Student drawing from *Specimen Life (death) Drawing.*

the structures. Remarkably, it was the specimens' head and face that attracted most attention and showed up most frequently in the drawings. Given that the exposed face is considered the most disconcerting part of a specimen, I wonder if the students' utilised drawing as a tool to confront this challenge of viewing.

Conclusion

The 'Dead' Teaching the 'Living'

Specimen Life (death) drawing was evidently a positive and enjoyable experience for all the students, and has been met with much encouragement. Amongst the wide range of approaches and responses to drawing in the anatomy lab, it is apparent that the initial principle of enhancing the students' knowledge of gross anatomy is not entirely accurate, although must not be disregarded. A number of students also articulated their instinct impression to map the illustrated structures from Gray's anatomy onto the specimens; highlighting tendency to abstract the cadaver's interiority to fulfil a learning approach. However, it is the emotional responses that resonate most with the visions for Project ANATOME, and my intentions as AIR in anatomy pedagogy. The process of drawing enabled the students to access the sensory experience of the anatomy – the sight, touch, smell, 'taste' of the smell, and sound – by providing the physical and mental space to scrutinise the form, structure and materiality of the cadaveric specimens in the absence of conventional teaching. I consider the sensory experience to be responsible for stimulating the students' emotional and cognitive responses, and more often than not, these sensory stimuli go unrecognised and unacknowledged when structured teaching takes centre stage. The most prevalent concept that emerged when the students reflected on their thoughts and emotions from drawing was the capacity to consider the specimen as a lived person. Expressed in his written response, Jack felt shocked and unsettled by seeing the faces of cadavers as the students are purposefully not shown this body part in their first year: "Because we are rarely shown entire bodies or heads and faces, and in part for our own emotional protection through detachment, it is common to think of the cadavers as specimens, not people." This session helped to remind him of the reality these donors did indeed once have lives. Similarly, prior to the session, Matthew avoided thinking about the specimens having been "an entity that laughed and cried… having been someone who loved and was loved" as he found it upsetting to come to terms with, thus avoided thinking of them as people but just models. He writes: After the session I felt I had had my eyes opened in a way that I could now appreciate the beauty of the specimen... In a broader way, I feel more comfortable in the DR as a result of that." This view was shared by many other students in the post-drawing discussion, which I regard as an effective platform for the students to reflect on the value of drawing as a tool for observing, recognising, 'thinking and feeling', and ultimately, communicating. Indeed, *Specimen Life (death) Drawing* equips medical students with a visual strategy that bridges the gap between their principal knowledge and sensory experiences of anatomy; giving rise to a more rounded, embodied, even humanised perception of the 'dead' teaching the 'living'.

Bibliography

Collett, T., McLachlan, J.C. (2005), 'Does doing art inform students' learning of anatomy?' *Medical Education*, vol 39, pp.521.

Gull, S. (2005), 'Embedding the humanities into medical education'. *Medical Education*, vol 39, pp.235–236.

Phillips, P.S. (2000), 'Running a life drawing class for pre-clinical medical students'. *Medical Education*, vol 34, pp.1020–1025.

Baume, M. (2002), 'Teaching the humanities to medical students', *Clinical Medicine,* vol 2 pp. 246–9.

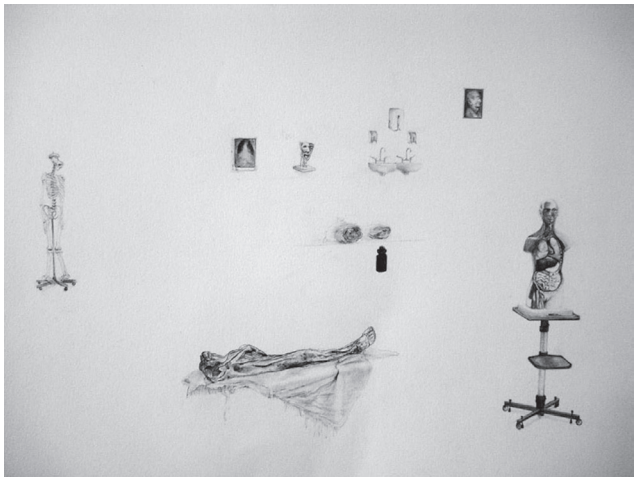
Biographical Outline

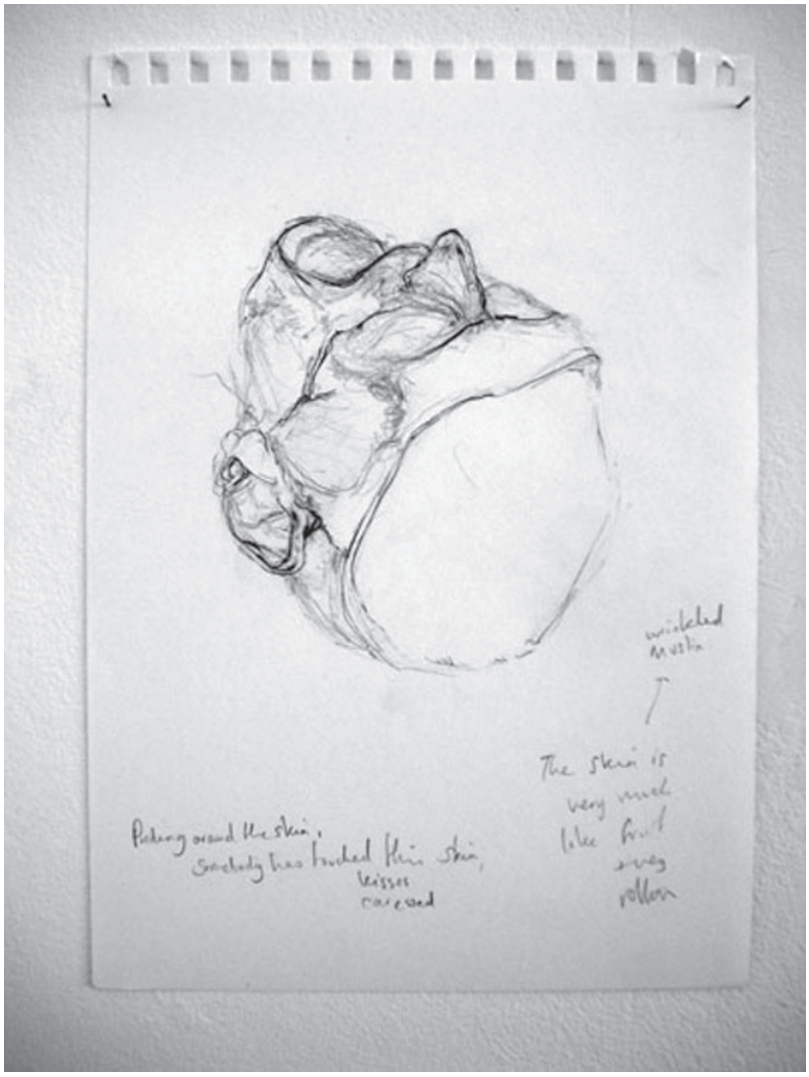
Rachael Allen was born in 1984 and is a fine artist and researcher living and working in Newcastle upon Tyne (UK). Allen has established an expertise in miniature model making and drawing, exhibits nationally and internationally, achieves artwork commissions and funding for public engagement and participatory arts projects in community and health settings; as an independent practitioner and director and senior artist at the contemporary participatory arts enterprise, dot to dot active (UK). Currently artist in residence at three University anatomy labs in the North East of England (Newcastle, Northumbria and Durham), the artist is orchestrating various projects exploring the role of visual art in anatomy and medical pedagogy, whilst also situating her practice within the medical humanities nationwide, delivering research papers and artworks at interdisciplinary conferences and symposiums on the convergence of art, humanities and medicine.

DUT

Death and Dissection

Rachael Allen
rach.allen00@gmail.com





Launched in 2011, Project ANATOME is centred on the collaboration between myself (as artist) and Anatomy Lecturer at the School of Medicine, Pharmacy and Health, Durham University, UK. Assuming the role as artist in residence (AIR) within three university anatomy labs in the North East of England, the project emerges from the interest in opening "up" (ANA) and "a cutting" (TOME) of anatomical pedagogy, to create a dialogue between artistic representation, sensory approaches to anatomy studies, and undergraduate experience of the 'rites of passage'. Time spent in the anatomy labs provides an empirical platform to explore 'drawing' as a means of observing and documenting the dead, and perceiving the lab experience. Monochromatic pencil drawings from the series *Death and Dissection* exploit scale, composition and tone to marry the visual, intellectual and emotional encounters in the anatomy labs: embalmed cadavers, prosected specimens, anatomy models, mobile skeletons, 'pickled parts' in jars, dissected remains, obscure instruments, anatomical illustrations and teaching literature. It could be agreed that in these spaces, the procurement of anatomical knowledge surpasses any other purpose or activity. And yet, in order for the students to acquire a mastery of the body as a system of motion, but also emotion, they must access the sensual side of anatomy. These drawings communicate the sensory experience of the anatomy labs, rendering the sight, touch, smell, taste (of the smell), and sound visible; senses liable for stimulating both emotional and cognitive responses. The process and product of drawing also suffices for moral contemplation; addressing poignant death ethics associated with the practice human preservation, dissection and the handling of cadaveric specimens. Juxtaposing the matter of anatomy education with notions of death and decay in close proximity, the drawings function within both the medical and public realms; 'drawing' us into where the dead teach the living.

Biographical Outline

Rachael Allen was born in 1984, and is a visual artist living and working in Newcastle upon Tyne, UK. On graduating in 2008, Allen has established an expertise in miniature model making and drawing, exhibits regularly nationwide and internationally, and achieves artwork sales, commissions and residencies. Currently artist in residence at three University anatomy labs in the North East of England (Newcastle, Northumbria and Durham), the artist is orchestrating various projects exploring the role of visual art in anatomy and medical pedagogy, whilst also situating her practice within the Medical Humanities nationwide. She is also involved in arts related community work and public engagement projects with science organisations in the North, including International Centre for Life and Science City.

Drawing in the Age of Distraction

Roderick Mills
roderick@roderickmills.com

Abstract

The aim of this paper is to explore how pedagogically drawing can be used as a means of slowing down the speed at which students observe & look.

It is through drawing that we explore the world around us - it is the simplest form of communication, allowing one to articulate often, complex ideas in visual form. Especially for students it offers a space to allow their ideas to gestate - to visually think, outside of the constant pressure for immediate visual gratification.

The act of drawing is a slowing down of time. Through observation, enquiry, and self-reflection the process of drawing is trying to understand a subject. This daily practice allows one to explore ideas or subject matter over time. A process of enquiry that is important to fully understand your own practice.

In my own practice I use drawing as part of the research methodology & as Polish poster artist Henryk Tomaszewski referred to as 'professional hygiene' in sustaining enquiry through drawing.

Beyond the material outcome of drawing workshops, they play a vital role in slowing down students - providing an environment to explore through drawing comprehensively, rather than grazing imagery on the Internet. Time seems especially important - to have reflective time beyond the multitude of distractions that avail us in modern life.

Because of the Internet a student can easily access contemporary art without necessarily understanding it, or learning it in the appropriate order. The same can be said of observing the world around us & having something to say in the work. A gestation period seems very relevant to allow students the time to develop a visual language that is both personal & sustainable.

"Distracted from distraction by distraction"
(T.S. Elliot)

In my time as a lecturer on the BA (Hons) Illustration course at the University of Brighton I've gradually noticed a change in recent years in how students engage in drawing. Awareness of drawing techniques or styles is very apparent & fed in many ways by access to work via the web. Whilst this may not be an obvious problem, the way students access images today makes it necessary to re-adapt how we teach and the importance of drawing. Not simply as an outcome but primarily as a learning tool to concentrate and focus. Students are being bombarded all the time with images without the previous contextual background of how they came about, or the wider art historical significance of the work. It is within the act of drawing that we can slow down the world?

In an age where the digital is all pervasive, the very technology can be argued is effecting how we consume information and how we think. In Nicholas Carr's 2010 book 'The Shallows' he explores how the Web has effected the way we read. How in depth reading of books has been replaced by scanning, of the search for keywords & hyperlinks rather than concentrated reading. He points out that "Our use of the Internet involves many paradoxes, but the one that promises to have the greatest long-term influence over how we think is this one: the Net seizes our attention only to scatter it. We focus intensively on the medium itself, on the flickering screen, but we're distracted by the medium's rapid fire delivery of competing messages and stimuli. Whenever and wherever we log on, the Net presents us with an incredibly seductive blur." This sense of gratification of images, especially in the context of blogs such as 'It's Nice That' has speeded up the search for the 'new'. Perhaps even the very way we consume images has accelerated as we look for the 'new' everyday?

The sense of value that we place in images, our perception of images is changing as questions of authenticity affect the very way that we live. To recall Guy Debord's 'Society of the Spectacle' our consumption of

images has confused us. Is influencing how we relate to one another, as we come to terms with our virtual self. The Internet frames images in such a way that It becomes more difficult to define a sketch from that of a finished drawing in this world proliferated by web based portfolio platforms and blogs. Indeed images lose their metadata after re-blogging 3 times on Tumblr, leading to questions not only of copyright but also our value of such images. The accessibility of visual information has widened our reference points but also homogenize the work that we do? The digital has accelerated the dislocation of what Walter Benjamin referred to as the 'aura' of a work of art. As he stated in 'The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction' – "Even the most perfect reproduction of a work of art is lacking in one element: its presence in time and space, its unique existence at the place where it happens to be."

Ziming Liu, a library science professor at San José State University, found that "the digital environment tends to encourage people to explore many topics extensively, but at a more superficial level," and that "hyperlinks distract people from reading and thinking deeply." We perceive images differently within the digital? Whilst digital photography has led to us taking many more photographs, how many times do we actually look at our iPhoto albums? Images are perhaps more transitory now, so requiring focused sessions to help re acquire the uniqueness of the object itself, both in terms of appreciation and in the participation of drawing as an activity.

The Swedish neuroscientist Torkel Klingberg has written that we tend "to seek out situations that demand concurrent performance or situations in which [we] are overwhelmed with information." Part of the brain's way of looking for anything visual that breaks a pattern, a means of alerted us to anything out of the ordinary that might possibly pose a threat? Perhaps an in built scanning system that seeks to perceive differences around us, so we seek new information constantly in the everyday.

Distractions are not necessarily always a negative attribute or universally bad for us. Research by Ap Dijksterhuis, a Dutch psychologist at Radboud University in Nijmegen, has indicated that distractions can be the mind's trick to offer up time to grapple with a problem. His experiments have indicated that, "We usually make better decisions… if we shift our attention away from a difficult mental challenge for a time. But Diijksterhuis's work also shows that our unconscious thought processes don't engage with a problem until we've clearly and consciously defined the problem". Therefore a kind of self-reflection induced by the timeline of a drawing. The South African artist William Kentridge has referred to the need for distance, or perspective from the drawing whilst in the act of creating it. The analogy of stepping back from the easel whilst drawing, as a means of pondering, taking a different viewpoint, self-reflection, or as Kentridge puts it gathering the psychological strength to draw the next line, make the next mark.

It is also less about the technique of the drawing, the finished outcome, but more about the process of drawing. The looking involved within the action of drawing, the decision making, committing to a mark on the paper, correcting at each point as a form takes shape, the editing involved. Illustrator Ian Wright alludes to drawing being akin to writing. As with each sentence, each drawn line affects the previous one. You build a structure through the process of writing or drawing that requires time and concentration. A regular practice is vital to keep the momentum and to attune to the sensory act of drawing. Perhaps akin to an athlete training everyday, building up reference points and a visual language. David Levy, in his book 'Scrolling Forward' explores how our reading has been affected with the migration of printed matter into electronic documents. He makes the point that there are many kinds of reading, some as a glance, street signs and menus. Whilst at other times there is a lengthier engagement, a novel takes more duration and commitment. Similarly should not the university be a space to cultivate drawing as an activity of engaging with imagery at a greater depth? Drawing is the primary means of communicating without use of words, and can be used for a whole host of visualisations of ideas, concepts, narratives, and emotions – processed through a personal visual language.

Rather than acquiring a skill or technique of drawing it is the process in itself that is important, more than the finished artwork or eventual artifact. John Berger states, "A drawing slowly questions an event's appearance and in doing so reminds us that appearances are always a construction with history." Later in the book 'Berger on Drawing' he goes on to elaborate, "To draw is to look, examining the structure of appearances. A drawing of a tree shows, not a tree, but a tree-being-looked-at. Whereas the sight of a tree is registered almost instantaneously, the examination of the sight of a tree (a tree-being-looked-at) not only takes minutes of hours instead of a fraction of a second, it also involves, derives from, and refers back to, much previous experience of looking." It is also the basic form of communication, of understanding through images how things work, of expressing emotions that we can identify with.

At a time when students have a wealth of information at their fingertips, the pressure to be constantly connected can be paralysing for students. Drawing workshops provide the opportunity for lengthy investigation of a subject matter, but perhaps only if students leave their smart phones outside of the classroom? Anecdotally it has become apparent in recent years, whilst teaching, of the impact of performance tables within education and how undergraduate students are finding it difficult to develop an independent practice, when not

given a project to do. The lack of personal sketchbooks also, I may suggest, is evidence of a lack of ownership within their creative practice? The acknowledgement as well that drawings are a journey, not always a destination. Albert Camus once said, "A man's work is nothing but this slow trek to rediscover, through the detours of art, those two or three great and simple images in whose presence his heart first opened."

The importance of drawing within the university is not about turning the clock backwards against digital technology to some halcyon day of dusty life rooms drawing statues. Education should embrace digital in combination with the analogue. As Turner Prize nominated artist Dexter Dalwood talking at the London Art Book Fair 2011 in Whitechapel Gallery, for a discussion entitled 'Elegant Gloom' he stated that, 'Young people need to look forward and not learn the skills of the past.' It is how students can use various tools to express ideas, emotions, a point of view, opinion that is probably most important. Writer Sam Anderson stated in his New York magazine article "In Defence of Distraction," in 2009 - "It's too late to just retreat to a quieter time." We have to accept the changing needs of students and find new ways of challenging beyond drawing as novelty, or as fashion. We change in the way that we live and as Friedrich Nietzsche sensed 'through the tools that we use.' In the case of Nietzsche his writing changed with the adoption of a typewriter – his prose according to his close friend, the writer and composer Heinrich Köselitz, observed that his pose became tighter and more telegraphic. Students need to deploy a range of techniques, media and processes to help creativity. Often it is through process that you can disengage from the perfect. An acceptance that experimentation, and more importantly failure is a vital part of creativity and the learning process without the burden of perfection.

The exhibition "A Bigger Picture' by David Hockney at the Royal Academy in 2012 revealed the potential for drawing when it embraces technology. It was not only the use of iPhones or iPads in rendering drawings that was significant, more importantly how their use informed Hockney's practice when using traditional materials. The use of this new technology stimulated him as a tool enabling a stronger graphic edge to his drawings of the Yorkshire landscape. The touch screen on iPhones and iPads are backlit, resulting in a bold graphic language to them, that you could see influencing Hockney's paintings. Always an advocate of technology Hockney has referred to his use of the digital as, "Anyone who likes drawing and mark-making would like to explore new media… Media are about how you make marks, or don't make them." He later went on to comment about the restrictions imposed on the drawings by using such technology, "Limitations are really good for you. They are a stimulant… After all, drawing in itself is always a limitation." The digital is simply another medium to express oneself through drawing.

As a greater range of tools become available to artists the question of what exactly your practice is, or what you want to say becomes paramount. The Turner prize-winning artist Grayson Perry has spoken much regarding digital media, in how it throws the question back to the artist as to what they want to say in the work. In conversation with Decca Aitkenhead at the Guardian's Open Weekend in 2012 he stated that, "I'm not a Luddite concerning digital media. One of the interesting things about digital media is that, because of the vast menu choice it offers, you can literally do anything with it in some ways, it throws back onto you (the artist) what it is you want to do. Whereas if you are given the stub of a pencil to make some art, you've got to make a pencil drawing basically." How one is creative is very personal, and is something brought to the craft of the drawing act.

Now there are limitless digital media in which to articulate your self, a well-grounded visual language becomes important. Drawing allows ideas to gestate over time without the instant gratification that the digital allows. Jon Wozencroft, the Graphic Designer & founder of Touch, an independent multimedia publishing company, has talked about the space needed for ideas to be nurtured in the studio space rather than the isolated 22inch screen environment. Also about the notion of value within work as opposed to the immediacy of the digital, "The process of creation always starts in a room, a space in which to think, to create."

Brian Eno talking about the act of reading from the screen said, "What is missing is sensory seduction and narrative pull" to this mode of reading. Perhaps it is in the authenticity of drawing that we see this narrative or history? The cognitive act of drawing, as with reading, is about looking and the tactility of the act. Nicholas Carr makes the point on reading, "The shift from paper to screen doesn't just change the way we navigate a piece of writing. It also influences the degree of attention we devote to it and the depth of our immersion in it."

Sat with my final year students conducting tutorials in the past year I began to notice that they use the desktop of their laptops the same way that I had used a physical divider at my desk ten years previously. Rather than pinning postcards, photocopies etc on a piece of studio architecture, they do so on their digital equivalent. Multiple windows opened during tutorials including the prerequisite Facebook and YouTube, students switch effortless between messaging to their friends and discussing their latest project. Pinterest epitomises this content sharing phenomenon of social networks, of sharing one's life in the virtual. In tandem with this digital interface the need to slow down through the act of drawing seems vital. To concentrate over time the act of

looking, enquiring and questioning - important at a time when the 'ping' of an incoming text or email can avert our attention. The painter Michael Raedecker has talked about his own work needing to 'slow the image through craft', and that seeing the mistakes within the drawing produces a tangible connection for the audience, that imperfections remind us of the making the artwork.

According to Nicholas Carr in studies of office workers in the United States it is not uncommon for people to check their inbox thirty or forty times an hour. We have an array of platforms to communicate through, Text Messaging, Email, Facebook, Google Chat, Skype, RSS feeds… All active wherever we may be, and whilst that may free us to work from anywhere, it also means that we are constantly checking. As attention spans are seemingly shortening it becomes ever more important to create time away from the immediacy of digital communication, to the slower activity of drawing.

Nicholas Carr makes the point that, "The Net is, by design, an interruption system, a machine geared for dividing attention. That's not only a result of its ability to display many different kinds of media simultaneously. It's also a result of the ease with which it can be programmed to send and receive messages". Perhaps all that we need to do is re-set the frequency that we check for incoming emails? In an age of multi-tasking we need to slow down and train our brains to take one activity at a time without distractions.

Internet usage has rapidly increased over the past decade with findings indicating in the Forrester Research, entitled 'Consumers' Behaviour Online: A 2009 Deep Drive,' that "… people in their twenties were spending more than nineteen hours a week online. American children between the ages of two and eleven were using the Net about eleven hours a week in 2009, an increase of more than sixty percent since 2004. The typical European adult was online nearly eight hours a week in 2009, up about thirty percent since 2005".

A 2008 international survey by TNS Global, entitled 'Digital World, Digital Life' indicated that of 27,500 adults between the ages of eighteen and fifty-five found that people were spending thirty percent of their leisure time online.

According to the Social Times 2011 info graphic entitled "How Social Media is Ruining Our Minds" over the course of the last ten years the average attention span has dropped from 12 minutes to 5 minutes. In this YouTube generation advertisement have to catch the viewer's attention within seconds to sell, and the rise of the 20 second film format on shopping websites to sustain dwell time indicate a lessoning of attention. This information revolution presents modern life with a correspondingly lowering of attention. In 1971 the economist Herbert A. Simon wrote succinctly about this future struggle, "What information consumes is rather obvious: It consumes the attention of its recipients. Hence a wealth of information creates a poverty of attention, and a need to allocate that attention efficiently among the overabundance of information sources that might consume it."

But this should not necessarily be seen negatively - In the New York Times Magazine 2010 article entitled 'The Attention-Span Myth' writer Virginia Heffernan counters this suggestion by saying, "In other eras, distractibility wasn't considered shameful. It was regularly praised, in fact – as autonomy, exuberance and versatility. To be brooding, morbid, obsessive or easily mesmerized was thought much worse than being distractible".

Drawing has to go beyond technique or the acquisition of such skills for their own sake. Artists need to have ideas beyond the skill of drawing – to say something. We need to go beyond a certain middle class notion of technique prevalent at the turn of the century. A time when there were highly skilled travellers making watercolours whilst on the Grand Tour – Representations of what they saw without commenting or having a point of view. Not all art needs to be formalised within the institution. It is perhaps pertinent to remember that Quentin Tarantino didn't go to film school – unconventionally he learnt from watching films whilst working at a video rental shop. Tarantino's filmic language was developed through the obsession of looking. Dexter Dalwood has also made the point, "*I think you have to love painting to study it and spend so much time doing it and looking at it. It's a bit like Martin Scorsese or Quentin Tarantino ... they're obsessive about watching and making films. I am obsessive about looking at and making paintings.*"

The Internet can be a great resource for knowledge. And yet with the proliferation of examples of art on the Internet, some students do become seduced by technique, or an aesthetic without any historical context of the art that they see. The analogue can quickly become a 'style' a 'look' in an age with a ferocious appetite for images. Paul Morley, the music journalist, has said that this fashion for the analogue may be a sign of modern anxiety over the rapid pace of the digital in our lives. However these can't perhaps account for the rise of people wanting to enrol onto art courses, to attend life-drawing sessions. A scant glance at the bookshop at Tate Modern demonstrates the multitude of titles for learning to draw, such as the phenomenally successful title by Betty Edwards' 'Drawing on the Right Side of the Brain' - a course in enhancing creativity and artistic confidence. Perhaps further evidence of people's need to return to something real, or as social activity? At the London Art Book Fair 2011 Young Kim, former collaborator with Malcolm McLaren, talked about the proliferation of live events, perhaps as an antidote for most of our communication & social interactions being virtual – concerts, print fairs, art openings, conferences and talks, are very popular and perhaps a search for the authentic?

Winifred Gallagher, the author of 'Rapt', a book about the power of attention has suggested that the increase of neuroscientists investigating Buddhist's meditation shows this to be an activity beneficial in strengthening concentration and attention. She later says, "Once you understand how attention works and how you can make the most productive use of it… if you continue to just jump in the air every time your phone rings or pounce on those buttons every time you get an instant message, that's not the machine's fault. That's your fault". So acquiring responsible skills helps to counter the myriad visual stimuli that surround our modern lives. Perhaps drawing is an antidote – a chance to slow the pace of life? Martin Heidegger saw our engagement in "meditative thinking" as vital against the technological overload. He was later to observe that there was a, "tide of technological revolution" that could "so captivate, bewitch, dazzle, and beguile man that calculative thinking may someday come to be accepted and practiced as the only way of thinking."

Finally it was Marshall Mcluhan who in response to a previous new media called television was to state, "When a new form comes into the foreground of things, we naturally look at it through the old stereos. We can't help that. This is normal, and we're still trying to see how will our previous forms of political and educational patterns persist under television. We're just trying to fit the old things into the new form, instead of asking what is the new form going to do to all the assumptions we had before." This assumption that you do the same thing with new technology, that print culture is linear, compared with new digital technology that zigzags.

In an age of uncertainties in life, beyond the single linear career path, we need to adapt to new forms and technologies. Students need to learn to both embrace the 'new', but also to find time for traditional working methods within the act of drawing. Finding time to look properly, through the activity of drawing.

Bibliography

Anderson, Sam (2009), *In Defense of Distraction*- New York, May 25..

Ap Dijksterhuis (2004), "Think Different: The Merits of Unconscious Thoughts in Preference Development and Decision Making,". In J*ournal of Personality and Social Psychology*, 87, no. 5

Benjamin, Walter (1999), *Illuminations*. London: Pimlico Publishers.

Berger, John (2005), Berger on Drawing. Occasional Press.

Carr, Nicholas (2010), *The Shallows: How the Internet is changing the way we think, read and remember*. London: Atlantic Books.

Eno, Brian. Another Green World, BBC Four, broadcast 22 January 2010

Gallagher, Winifred (2010), *Rapt: Attention and the Focused Life*. London: Penguin Books.

Gayford, Martin. A Bigger Message: Conversations with David Hockney. Thames & Hudson, 2011

Grayson Perry in conversation with Decca Aitkenhead at the Guardian's Open Weekend 2012

Klingberg, Torkel (2008), *The Overflowing Brain: Information Overload and the Limits of Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Kentridge, William, Lecture at the Royal College of Art, 2010

Levy, David M. (2001), S*crolling Forward: Making Sense of Documents in the Digital Age*. Arcade.

London Art Book Fair 2011, the Whitechapel Gallery.

http://www.theguardian.com/artanddesign/video/2012/apr/11/grayson-perry-interview-video

Jon Wozencroft talk as part of the series Personal Views 34, 11 May 2007, at ESAD - Escola Superior de Artes e Design de Matosinhos

http://www.esad.pt/pt/eventos/jon-wozencroft

Morely, Paul on BBC Two The Review Show 2013

McLuhan, Marshall (2001), *Understanding Media*. Routledge Classics,

Raedecker, Michael *in conversation with Mark Rappolt at The Geological Society*, Burlington House, London 17 April 2012

Ziming Liu (2005), "Reading Behaviour In the Digital Environment." In *Journal of Documentation*, 61, no. 6

Biographical Outline

Roderick Mills, Senior Lecturer L6 BA (Hons) Illustration, University of Brighton, Deputy Chairman, Association of Illustrators

O *Erro* como Recurso Inventivo

Error as an Inventive Resource

Sandra Morgado Neto
sandra.m.neto@gmail.com

Miguel Santiago Fernandes
migueljsantiago@clix.pt

Resumo

O artigo proposto assenta no flanco da reflexão teórica sobre a imagem (enquanto elemento material do pensamento visual) que usa o *erro* como recurso inventivo, subjacente ao desenho de estudo. Inicialmente pretende-se expor algumas considerações sobre as forças visórias que comportam as dimensões sensível, concetual e corpórea da imagem, sem as quais a análise e a práxis do desenho não progridem. Sintetiza-se, depois, a ideia de que a imagem avançou, na contemporaneidade, para terrenos do foro mais "fantasmático", tratando da problemática dos níveis do visível e da representação, sendo feita a tentativa de compreensão dos fenómenos em que a visualidade se transforma em (in)visibilidade. Para o efeito, é abordada a necessidade de conjugação dos níveis mental e material da imagem e, sobretudo, do espaço de interação destes que abriga a "obscuridade" e oferece, em grande medida, o acesso ao repertório do "desconcerto" criativo. Nesta linha, percorre-se o calibre da imagem que precede o movimento da mão intrinsecamente ligado ao *erro*, privilegiando novos modos que, mais do que "certos" ou "errados", motorizam positivamente os processos da *invenção perpétua* (Huygue, 1995). Pretende-se assim, dilatar a ideia de que o *erro* se compreende como recurso inventivo que implica cancelar a via do comum; no corolário das organizações formais e figurais primárias que primam o acaso, mas veiculam o final concreto. Situando a representação e a expressão do pensamento no espaço e no tempo de atuação do olho que pode ver para fora, para dentro, e "além", formula-se o ensaio da existência de uma "terceira visão" a que a mão (gesto) recorre para, enfim, desenhar o novo.

Palavras-chave: Desenho, Erro, Imagem, Representação, Expressão.

Abstract

The proposed article rests on some theoretical reflections on the image (as a material element of visual thinking) that uses *error* as an inventive resource in drawing. We begin by exposing some considerations about the forces that hold the sensorial, conceptual and bodily dimensions of the image, without which drawing practice and analysis cannot progress. We summarize, afterwards, the idea that in contemporaneity the image is set up on a 'ghostly' field, dealing with problematic levels of visibility and representation, as an attempt to understand the phenomena in which visuality is transformed into (in)visibility. To this end, we discuss the articulation between the mental and material levels of the image and, above all, their space of interaction where obscurity is placed, offering access to the repertoire of creative 'bewilderment'. As so, we explore the images' calibre preceding the hand movement intrinsically linked to *error*, favouring new ways, beyond 'right' or 'wrong', that trigger positively the invention process,. The aim is to support the idea that *error* can be understood as an inventive feature that involves cancelling the common pathways, in the corollary of primary formal and figural organizations that emphasize chance, but favour a concrete outcome. Placing thought's representation and expression in the space and time of an eye's performance looking inwards, outwards, and beyond, we argue in favour of a 'third vision' that the hand (gesture) uses to draw the unexpected.

Keywords: Drawing, Error, Image, Depiction, Expression.

> "Quero um erro de gramática que refaça na metade luminosa o poema do mundo, e que Deus mantenha oculto na metade nocturna o erro do erro: alta voltagem do ouro, bafo no rosto."
>
> (Helder, 2009)

I. Visualidade e a *Metade Luminosa*

Muito se depende do apoio da visão para uma leitura (clara) das coisas. No imediato, entender a realidade sem vê-la não é viável, mas parece consensual que a substância observada corresponde quase sempre à 'superfície' da imagem. Árdua tarefa, a de analisar o intrincado do enunciado, conceção, registo e potencialidades comunicativas na transformação da imagem mental do(s)

'outro(s)' na imagem material que os olhos reclamam como nossa e que, a partir desse instante, passa a ser a imagem mental particular; carece da decifração de emaranhadas estruturas do fazer, do (e)feito, do lido e do interpretado, de exigente síntese. Não será antes branda a empreitada do autor, tentando antever e programar a espessura da imagem e medir quanto da realidade pediu de 'empréstimo'.

Dado que a formação, produção e transmissão das imagens estão acopladas à realidade factual mas igualmente a fatores emotivos e afetivos imprevisíveis, do domínio do desejo, que se debruçam sobre outro tipo de visualidade mais funda, impõe-se uma análise do fenómeno assente na subjetividade, o que situa o pensamento da imagem invariavelmente diante do ego e a trabalhar para a pecularidade, obrigando a instituir a imagem em dois planos dependentes do 'limbo' particular do inconsciente, que lembram a origem e o (e)feito: i) o plano 'cego' e 'mudo' interno da imagem mental, que diz respeito à imaginação e aos quadros da ideia concetual na formação da imagem nova, ou que leva ao desejo de transformação (ou substituição) da imagem (pre)existente; ii) o plano externo do empírico, da matéria concreta 'falante' diretamente aos olhos, ou que 'força' a imagem mental a depender das perceções exteriores e, bem assim, de se revelar reprodutivamente na obra, objeto ou modelo.

Digamos que uma dimensão mais densa da imagem é alva e obscura porque compreende concomitantemente, a origem visual da penumbra interna (mentalidade) e do brilho externo (materialidade), na dinâmica da formulação ora na base do 'dentro', ora na da *realidade exterior* (Huygue, 1998).

I.1. (In)Visibilidade ou *a Metade Nocturna*

Comecemos pelo órgão que está no núcleo do pensamento visual: o olho. 'Olhar' implica a força visória natural que vê a 'membrana' do facto, aperfeiçoando a perceção imediata do mundo através de conteúdos que vão engrossando a memória rápida, mas não há imagens *permanentemente retidas* (Damásio, 2011). Se processa panoramas imagéticos mediados pelas impressões sensoriais dimanadas do real, o olho também incrementa o potencial plural da imagem pelo trabalho do cérebro que, no âmbito de uma visão interna alternativa, usa a *infraestrutura abstrata* (Huygue, 1995) sobre os indícios reais, eliminando-os ou propondo outros. O que esta 'rudimentar' dualidade da imagem ainda sugere, fundamenta-se na dicotomia que Platão e Aristóteles edificaram no contexto da significância antagónica da imagem (perniciosa ou sadia, respetivamente), perante a verdade objetiva.

Ultrapassada a necessidade da imagem natural, consagrou-se um enfoque 'fabril' de duplicidade, no domínio do caráter substitutivo e suplência singular perante a ausência da coisa, e a noção de imagem projetou-se para outras definições, pertenças dum universo paralelo, mais 'fantasmático', no entanto, passível de racionalização, impelindo a incluir: i) na classe da visibilidade, a categoria da invisibilidade ou oclusão; ii) na classe da imagem, a categoria da não imagem ou imagem errática; iii) na classe da representação, a categoria da não representação ou representação desviante. É a partir da linha de terra que separa os quadrantes antitéticos da imagem (evidente ou clarividente), que derivam as subversões visórias positivas sobre o *pathos* inventivo que visamos tratar.

Atenda-se, então, que uma visibilidade passiva também traduz a particularidade do 'encantamento' sobreposto ao olhar, contaminando a objetividade e tornando invisível ou inacessível o lugar comum; ou seja, a uma obcessão visiva fundada na repetição do exterior opõe-se a vidência subjetiva que sintetiza e supera o visível ao resgatar cenários incomuns no interno. Se a visibilidade vincula deslumbre sobre o naturalismo da imagem e apresenta-a 'exata', a invisibilidade invoca a *fantasia* e o devaneio, remetendo para a fabulação que recorre à imaginação arguta e recusa o clichê, experimentando substituí-lo ou, na renúncia das imagens vistas, formula o inesperado. Temos a imagem vinculada à certidão e à imediaticidade da visão direta, mas também ao *phantasma* errático relacionado com a *phantasia* da imagem (Munari, 1987) que responde ao seu 'detrás' invisível e que finta as propriedades dos factos frontais. No entanto, desperta especial interesse a transição entre os dois níveis. Que pertinência assiste o ambiente de *trans-formação* e *trans-porte* da imagem do visível ao invisível e vice-versa, numa relação de reciprocidade ou *eterno retorno*? (Deleuze, 2011). Consideramos, pois, que aí conformam-se os cenários propícios à criação das partículas visuais imponderáveis (alegadamente inarticuláveis), remotas em relação à verdade real mas acercadas do sonho, a fim de trazerem à visão, a descoberta, pela mão da imagem que designamos de penetrante. Esse plano transitório, cujos vértices esticam vias entre a perceção e a abstração, é o *habitat* do terceiro 'protagonista' ao serviço da representação: o nível do inconsciente, inconsiderado e irrefletido, onde resiste a escuridão secreta do ser que agita a matéria através das faculdades da imaginação, expelindo-a para o plano físico para debate com os factos. Esta operação que escapa às explicações lógicas e ao enquadramento tradicional do processamento sensível, substancia a legitimidade do íntimo gerador da imagem mental que faz nascer a imagem material original, e da imagem material que faz (re)pensar a imagem mental originalmente icónica, através do recurso à 'penumbra' para estabelecer pacto com a erronia, com a pulsão dos acidentes e contingências, mas também pela perseguição intencional à falha num domínio imprevisto e incerto, que favorece a (re)organização, a (re)estruturação, a *re-novação* das ideias e a invenção dos conceitos raros.

Será muito atrevimento afirmar que as imagens penetrantes se formam a partir de uma espécie de 'razão alucinatória' ou de uma 'alucinação racional' que invoca disformia no domínio da contraversão das verdades, privilegiando outros modos que compreendem mecanismos para atingir o conhecimento e, assim, *acolher o futuro* (kandinsky, 1913)? É possível que a imagem penetrante esteja na formação dos paradigmas[1] (Morin, 2000) através das exceções que vêm a confirmar a regra... Mas se a imagem penetrante singularizada pelo inconsciente comporta um manancial visual prévio (memória percetiva) e suporta o serviço da lógica da razão (abstração intelectual), pode por compreensão contrária, corresponder à plataforma nua, a tela por pintar, *um mundo de possíveis* (Gil, 2011) extraordinários, apenas concretizáveis por via da instrumentalidade do erro que examina o potencial da imagem através da instauração ou do acolhimento de falhas, lapsos e deslizes[2].

II. O Erro Imaterial: *Alta Voltagem do Ouro*

Erro será ignorância ou pecado? Uma incerteza constituirá erraticidade? O que faz da verdade uma instância superior ao erro? Porque se pensa que ao erro deve-se atribuir o mal (ausência de saber), e à verdade o bem (conhecimento científico)[3] (Brochard, 1978)?

O imperativo de espelhar as coisas reais acometeu o homem à refutação da errância e à adesão da certidão para obter, dos estados lógicos de certeza, as *verdades* autênticas[4] (Moles, 1990). É assim que a palavra erro, em termos não técnicos, insinua o resultado incorreto ou infrutífero da experiência dolosa (ou penetrada por enganos) que leva à desinstrução. Numa interpretação benigna, ao erro é dado o benefício da dúvida e possível reversibilidade. Com algum esforço de contradição dos costumes e numa perspetiva sagaz, o erro resgata a atenção sobre o potencial hipotético, aventura no desvio, paixão no engenho e expedição em lugares nómadas distantes da via principal, reveladores de fecundas passagens rumo às metas profícuas.

Vários autores definiram e classificaram o erro no objetivo da sua prevenção e/ou correção, excluindo dessa análise, *as ocorrências incorretas que resultam de propósitos estabelecidos à margem ou ao arrepio de referenciais objetivos*[5], e as que são *atribuídas à arbitrariedade* (Damião, 2007). Compreendendo que há nuances que o erro faculta além da incerteza subtraída da evidência, e que o acerto não subsiste se não tiver no erro o termo comparativo[6], ao questionar a obrigatoriedade de semelhança das ideias com *a necessidade de um mundo perfeito* (Brochard, 1978), constatamos que o erro favorece a discussão sobre a invenção também através dos *by-passes* intencionais que são operados no ambiente entre o visível e o invisível, pois consideramos ser na marginalidade do erro relativamente ao enunciado e, bem assim, na tangência que traça à liberdade, que reside o potencial inventivo do erro.

II.1. Dimensão Concetual da Imagem e *o Erro Intencional*[7]

Um incurso na etimologia[8] do termo permite verificar que a aceção anglo-saxónica radicaliza e, de certa maneira ridiculariza o erro, pressupondo a "demência" e "ira" imperdoáveis de quem erra. O significado latino é mais subtil uma vez que situa o ser "errante" próximo da redenção, aumentando a probabilidade de inimputabilidade ou a reversibilidade do "erro". As duas abordagens interessam porque desvendam os polos essenciais do erro no campo da representação: o *erro intencional,* (pre)meditado, sofisma ("maldoso", pela mão do sujeito "errado" que inflama a falha)[9], e o *erro casual*, paralogismo ("desviante" ou de situação "errónea" que não espera nem invoca a farsa). O primeiro é o tipo de erro

1 "*Não se joga o jogo da verdade e do erro somente na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também, profundamente, na zona invisível dos paradigmas*".

2 *Mistakes, lapses, slips* (Reason, 1994).

3 O erro é muitas vezes evocado à luz ética e moral, no contexto de juízos e determinações valorativas do raciocínio ou argumento, isolado no escrutínio dos sistemas lógicos. Aristóteles analisou originalmente os comportamentos erráticos designando-os por "falácias". O termo "sofisma" significa, grosso modo, raciocínio errado, apresentando-se convincentemente como verdadeiro. Parente do sofisma há a vertente benigna da falácia, o "paralogismo", tratando do erro inadvertido.

4 "*Verdade objectiva*" distinta da discricionariedade.

5 Tais como "*violações que decorrem do facto de um ou vários sujeitos não cumprirem normas de actuação estabelecidas ou expectáveis*", e "*as ocorrências mal sucedidas que surgem quando o sujeito ou sujeitos nelas implicadas não têm qualquer possibilidade de controlo da situação*".

6 Na obra "*De l'Erreur*", Brochard estabelece o erro como elemento positivo, demonstrando que a base de compreensão do erro tem de assentar na *contingência* e na *liberdade*.

7 *Erro para o autor, reportado ao desvio entre o que deveria ter sido feito e o que foi efetivamente feito* (Damião, 2007).

8 "Mentira" tem conotação negativa. Do latim, *mens* significa "mente", e o "mentiroso" é um sujeito "ardiloso" e "inteligente". "Culpa" refere-se a "delito", "vício" (do grego, significando "impelir", "chamar", "por em movimento"). "Desculpar" remove a "culpa" procurando o acerto como redenção. "Errado", do latim *erratus,* significa o que se afastou do bem e mantém no mau, ao passo que "erróneo" (*erroneus*) equivale a "errante", podendo retomar o "bom caminho". "Errado" inclui "erro" e pressupõe consciência culpada; o "erro" também está no "erróneo", mas por ignorância ou deambulação. "Erróneo" implica "arritmia" no raciocínio, perdoável por se tratar de *erro grosseiro*, distração ou ignorância, enquanto "errado" tem *erro crasso*, de difícil perdão. "Lapso" (*lapsus*, do latim) significa *o que escorregou, desequilíbrio, que escapou (das mãos), caiu*. O termo "erro", *per se*, significa "vagueação", "extravio" e vem do latim *error*, *oris* (desvio, engano, falta). Todavia, "ira", "zanga" (*ierre* do inglês arcaico, e *irri* do germânico antigo), insinua que "erra" o colérico, transgride deliberadamente, por raiva, sugerindo maldade ou perda da compostura (por episódio de loucura ou demência transitória).

9 Extraindo as sinergias entre as palavras do título, resulta que "inventar" pauta-se por certo "falseamento". Mas "*contrivé*", sinónimo do inglês para "inventar" ("*idear*" em castelhano), relaciona-se com "*concevoir*" do francês, próximo do verbo "*dessiner*" (desenhar, projetar), cuja origem no século XVI, remonta à ideia de "inventar com ingenuidade" e mais tarde, de "inventar o falso" (criar o inexistente, o novo). Curiosamente, a "falsidade" ou o que pode provocá-la ("mentira") 'responsabiliza' o "erro" pela diferenciação e decisão próprias do desenho no processo inventivo.

que, numa perspetiva cerebral, derruba o juízo certo. Com cada crítica que o erro desencadeia nasce uma nova técnica, a cada falha que o erro provoca ressoa outro modelo, e em cada ficção que o erro gera desvia-se um facto e origina-se a oportunidade da singularidade (Chaves, 2011); daí que se o derradeiro objetivo racional do acerto é a procura da essência do real, a erraticidade implica cruzar a transvia do consensual e equacionar o irreal como tese para uma resposta idealmente incomum.

Quando se rege por normas inteligíveis, a representação imaterial depende do processamento de estimativas e avaliações do grau de verdade e de falsidade (realidade e ilusão) da imagem. Mas por força da intromissão do desejo de novo, a gestão da quantidade de informação icónica (elementos de acerto) passa a ser feita por meio de conceitos (elementos do erro) que não se limitam ao reconhecimento da similitude e podem recusar imitações figurativas. Assim, a imagem mental da forma impalpável, incorpórea, *quasi* espiritual, dissociada da conjetura e da matéria, ocupa o espaço das expressões parcas em aparência e intensas em abstração.

Digamos que o conhecimento sujeita-se sempre ao erro, porque além da tradução reprodutiva que o cérebro leva a cabo sobre todas as perceções, há também o sentido de especializar os dados apreendidos através de erros interpretativos. Ora, se a lógica interna subjacente aos códigos ideáticos é tão permeável ao erro, é natural que tente proteger-se dele na mesma medida, atendendo a que a razão opõe-se às imagens opositoras das ideias 'certas', recusando ou abdicando dos estímulos externos. Vejamos: a necessidade da verdade relaciona-se com a *essencialidade* do acerto, mas a *possibilidade* só liga com *acidentalidade*: se o acerto é *essencial*, o erro é *acidental*. Mas para que o acerto seja uma necessidade tem de haver um padrão, uma norma, um sistema a seguir a fim de confirmar a certeza própria da lógica. Na ausência desse programa, o acerto deixa de ser *verdade* e *necessidade* e o erro passa a ser *viabilidade* e *eventualidade*. Por outra, se o acerto constitui *necessidade*, o erro deveria contrariamente, instituir *evitabilidade*, mas é, sobretudo, *possibilidade*. O acerto deve existir na coisa para a coisa seja uma *presença*[10]; e o erro pode existir na coisa levando a que esta se torne num *acontecimento*[11]. Ora a *presença* confirma uma existência no momento do fenómeno, ao passo que o *acontecimento* pressupõe uma preexistência, ou a não existência (virtualidade, ideia, sonho, devaneio, utopia) que antecede ou ultrapassa o momento do fenómeno, dado que consiste em adivinhar ou *inventar* algo por aproximações e hipóteses; é isto que, justamente, sugere a *singularidade* do *acontecimento* relativamente à propriedade clichê da *presença*.

Resumindo: a representação da *presença* faz-se melhor através da construção da imagem mimética, enquanto que a expressão do *acontecimento* deverá dar-se num contexto de total abstração. Para (re)criar a *presença* recorre-se à razão do *acerto*, ao passo que inventar o *acontecimento* consiste numa concetualização que *necessariamente*, carece (da imaginação) do erro. O recurso ao erro intencional joga com a diferença (subtração) em relação à convenção, através de variações operadas nas camadas da abstração para revelar representações intencionalmente 'insuficientes' ou 'deficientes' (por dessemelhança) que abrem o tempo e o espaço às (de)formações e aos corpos irreproduzíveis.

III. Ensaio Material do Erro: *Bafo no Rosto*

Qualquer que seja a declaração ou expressão errática, aceitamos que seja determinada por *pactos entre o inteligível e o empírico* (Gil, 2011). Na proximidade com uma representação dada pela *performance* muscular, percebe-se que o erro pode singrar na matéria por abdicação do legado da mentalidade. Dá ideia que quanto mais conexo for o erro a certas funções fisiológicas (a mão que desenha), mais direto será o acesso e mais lapidar será a matéria a tratar. Trata-se do erro que não é programado, intencional ou *patológico* (Freud, 1920), mas acidental. Contudo, para que este erro possa suceder a coisa tem de existir, pois não desponta ou desenvolve se não tiver alvo ou destino de agenciamento. Igualmente, para que o erro incida tem de haver um agente erradio que o possa atribuir (sujeito, natureza, máquina).

Se o erro intencional faz parte da lógica de abstração que supera intelectivamente o fenómeno material, o erro material carece de situações empíricas diretamente manipuláveis *a posteriori*. E se o erro é a condição de descoberta do verdadeiro e o acerto a causa do errado, o erro e a verdade coexistem e podem ser ensaiados no mesmo processo, na mesma experiência, na mesma proposição e no mesmo desenho. Visto fica, que as 'debilidades' (erros) materiais das coisas representam, igualmente, a plenitude do seu vigor inventivo (Brochard, 1978), e será esta asseveração que julgamos fundamentar a existência da dimensão percetual da imagem que, independentemente do conceito, favorece o erro acidental.

III.1. Dimensão Percetual da Imagem e *o Erro Casual*[12]

Ao serviço de forças independentes da ótica, embora arranque das imagens do olho, a mão patrocina a representação que estabelece com o real, um arrolamento capital no sentido imitativo. Neste caso, estamos

10 "Presença" como existência objetiva, real.

11 "Acontecimento" *apresenta mudança* fugaz, que tem de ser 'caçada' e cristalizada.

12 *Erro para o ator, reportado ao desvio entre o que este tinha intenção de fazer e o que pensa ter feito* (Damião, 2007).

na 'ceara' da representação mimética conforme induz a anterior noção de *presença*. Mas uma dimensão percetual da imagem que 'repete' o objeto, sujeita-se ao erro arbitrário nos instantes em que se reveste de corpo.

No domínio da ergonomia cognitiva e das ciências da educação não são considerados erradas, as situações ou eventos despoletados por acidentes (Reason, 1994; Damião, 2007), ou que ignoram programas (Miller & Swain, 1987). Consideramos, porém, que uma das importantes causas do erro pode ser o acaso da matéria, fazendo com que o agente que o governa seja acidental, conferindo à representação da coisa a possibilidade de 'falhar' mas também, a partir do momento do deslize, de se improvisar na senda da evolução que assiste a formação do inédito.

A fim de se terem em conta os acidentes materiais, há que abandonar (provisoriamente) as leis da certeza e dos enunciados, e atender à liberdade contingente, consentindo que o acaso penetre no problema material. Refletir sobre essa problemática implica, por isso, certa 'ebriedade' própria do contexto fragmentário da casualidade. Do ponto de vista prático, trata-se de estar recetivo às narrativas desconhecidas. Estamos perante a atuação do instinto, do 'monstro' que cresce em silêncio e detona a representação; Apeles e o mito sobre o acaso que invadiu a imagem realista do cavalo, é o apanágio do tipo de erro casual que é incorporado e acaba por aprimorar o todo ou partes.

O erro casual emprega-se numa política de adição sobre a experiência gráfica e surge para acrescentar algo à ideia, deduzindo-se do registo gráfico, *a posteriori*, a extrema lógica formal que permite argumentar com as fidúcias da *doxa* e apresentar a forma num envoltório formal nunca antes visto, achado na descoberta e decorrente do hábito de pensar a novidade. Este tipo de 'novo' já não conforma *retomas, citações ou reaproximações do passado* como tradicionalmente, mas uma *via régia* (Gil, 2005) promissora.

IV. Para uma (I)Lógica da Erronia: *Poema do Mundo*

Se o conceito se pauta pela constituição ideática do erro na raiz do pensado, é o acaso que produz os erros materiais acidentais. Mas ao desenho cabe articular, nas *infraestruturas das formas* (Rabazas, 2002), o primado da ideia (erro intelectual intencional) e as falhas naturais (erro empírico espontâneo).

Uma *exceção* formada pelo erro pode traduzir clivagens inventivas com *potencial paradigmático* (Morin, 2000), pelo que consideramos inteiramente viável, a tentativa de estabelecer o erro como elemento (in)consciente

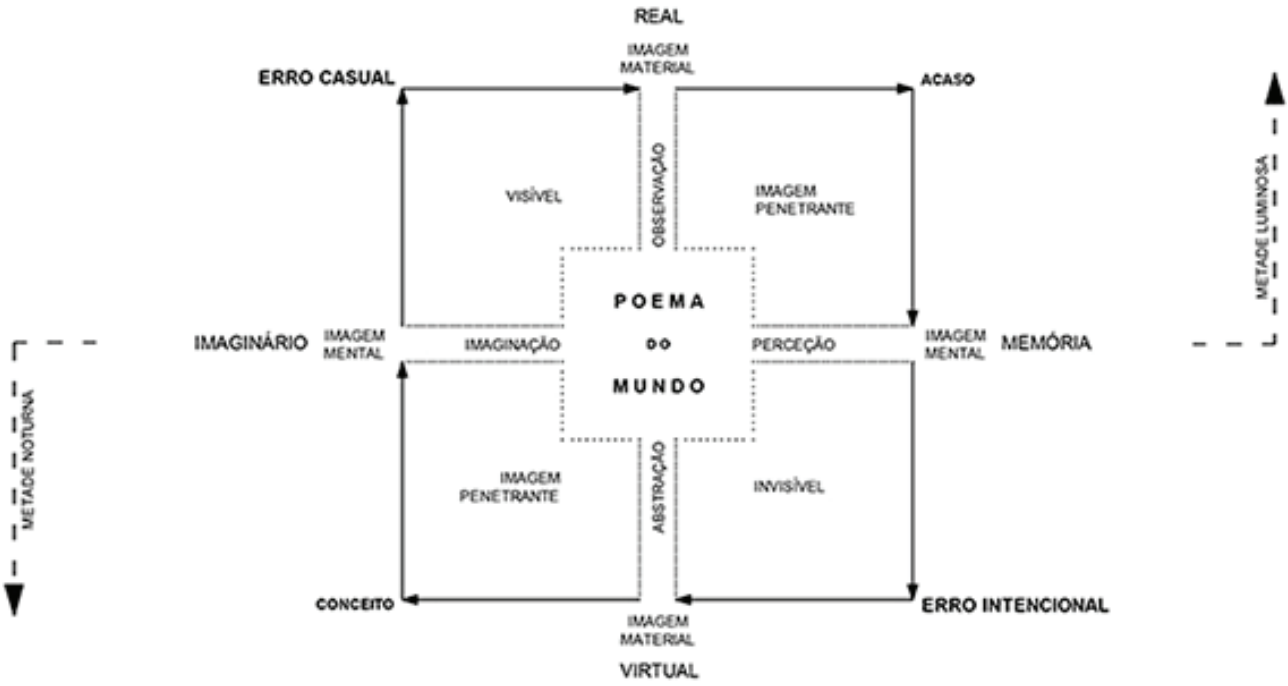


Fig. 01

que permite questionar e revigorar sistemas, ideias e desenhos, mantendo uma inspeção constante através de alertas acionados nos nexos inerentes, que vão despontar incompatibilidades sugestivas de compatibilidades alternativas e um crescimento além do previsto. Mas para que o desenho possa ser comentado à luz do potencial inventivo (que é errático), é necessário isolá-lo para reaprender as suas funções primitivas. É no devir do desenho que se (re)captura o recurso incessante ao erro como forma criativa e metáfora da vida que une a natureza com as necessidades do homem ou, se quisermos, que pronuncia 'as necessidades da natureza' face à presença humana. Percebemos que se um conceito errático for segregado ou se um traçado errátil for imediatamente corrigido, perde-se a oportunidade de pensar os inventos anulando a exposição do desenho aos abalos incessantes dos impulsos criativos.

Como pode o erro funcionar como recurso inventivo sob a constelação da abertura para a ordem? É simples: evitando julgar o erro (horror ou salvação, sofisma ou paralogismo, imoralidade ou paródia), porém acolhendo-o como veículo para a invenção a partir de uma necessária (in)disciplinaridade da mente e do corpo que inscreve, na 'quadrimensionalidade', a marca gráfica latejante e cintilante, tão singular e incompreensível quanto irrevogável, sobre a qual urge meditar (e a qual projeta o erro para a 'luz' da pedagogia).

Bibliografia

Brochard, V. (1978), *Do Erro*, Coimbra: Almedina.

Chaves, M. (2011), *O Erro é Singular*. "Singularidades em Arquitectura e Urbanismo", Coord. Chaves, M., Lisboa: Universidade Lusíada, 52-55.

Damásio, A. (1995), *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*, Lisboa: Europa América.

Damião, M. H. (2007), *Contribuições da ergonomia cognitiva para a compreensão do erro no desempenho profissional*. Artigo publicado na Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 41-2, 181-206.

Damião, M. H. (2001), *O Erro no Ensino: Conceptualização e Estudo Empírico*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Deleuze, G. (2011), *Francis Bacon: Lógica da Sensação*, Lisboa: Orfeu Negro.

Freud, S. (1920), *The Psychology of Errors*. "A General Introduction to Psychoanalysis", New York: Boni & Liveright, 10-41.

Gil, J. (2005), *Sem Título. Escritos sobre arte e artistas*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gil, J. & Godinho, A. (2012), *O Humor e a Lógica nos Objectos de Duchamp*, Lisboa: Relógio d'Água.

Helder, H. (2009), *Ofício Cantante - Poesia Completa*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Huygue, R. (1998), *O Poder da Imagem*, Paris: Edições 70.

Kandisky, W. (1998), *Gramática da Criação,* Lisboa: Edições 70.

Miller, D. & Swain, A. (1987), *Human Error and Human Reliability*. "Handbook of Human Factors", Ed. Salvendy, New York: A Wiley-Interscience Publication, 219-250.

Morin, E. (2000), *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Brasília: DF: Unesco.

Munari, B. (1987), *Fantasia*. Lisboa: Presença.

Rabazas, A. (2002), *El Dibujo y el Diagrama: Infraestructura Proyectual de Eulália Valldosera*. "Máquinas y Herramientas de Dibujo", Coord. Molina, 435-524.

Reason, J. (1994), *Human Error*, Cambridge: Cambridge University.

Notas Biográficas

Sandra Morgado Neto (Loulé, 1973).

Licenciatura em Arquitetura (1998) na Faculdade de Arquitetura da UTL; Mestrado (2003) na Universidade Lusíada de Lisboa; Doutoranda na Universidade da Beira Interior, na Covilhã (desde 2010).

Desde 1998 trabalha como projetista de arquitetura.

De 2001 a 2003 trabalhou como Técnica no Gabinete Técnico das Aldeias Algarvias.

De 2006 a 2012 trabalhou como Técnica na Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve, onde desenvolveu estudos e investigações, e acompanhou a elaboração/execução de vários planos de ordenamento do território.

Como docente do Curso de Arquitetura: desde 2004, no Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (ISMAT), em Portimão. Como docente do Curso de Design: de 2004 a 2007 no ISMAT; de 2004 a 2006 na Universidade Lusófona (UL), em Lisboa. Como docente do Curso de Cinema, Multimédia e Audiovisuais: de 2004 a 2006 na UL.

Desde 2012, é investigadora do Grupo de Investigação *Rurality Network* do ISMAT.

Miguel João Mendes do Amaral Santiago Fernandes (Coimbra, 1970).

Licenciatura em Arquitetura (1993), Mestrado (1998), Doutoramento (2005) na Faculdade de Arquitetura da UTL.

Desde 1994 trabalha, em regime de profissional liberal, com o arquiteto Jorge Nunes. Como docente do Curso de Arquitetura: desde 2002 , no Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (ISMAT), em Portimão; de 2004 a 2006 ingressou na Universidade Moderna de Setúbal; e desde 2008 na Universidade da Beira Interior, na Covilhã, sendo desde 2009, Diretor do 3º Ciclo de Arquitetura.

Tem publicado inúmeros artigos em revista da especialidade, orientado inúmeros estágios, várias dissertações de mestrado e de doutoramento; organizado e proferido um conjunto de conferências sobre teoria da arquitetura, trabalhos de investigação e obras de autor e participado em *Workshop* e Congressos Internacionais.

É investigador, desde 2013, do Centro de Investigação em Território, Arquitectura e Design - CITAD.

Dibujo y Caligrafía Japonesa, Trazo y Movimiento en una Práctica Pedagógica

Drawing and Japanese Calligraphy: Trace and Movement in a Pedagogical Practice

Silvia García González
silviagarcia@uvigo.es

Resumen

En mi artículo muestro los resultados obtenidos en una práctica experimental con niños que acudieron a una visita-taller en la facultad de bellas artes en la que se trató de ampliar su experiencia con materiales y útiles habituales en el dibujo escolar, empleando para ello, grandes brochas con las que trazar letras-caligrafía a la manera japonesa, trabajando con la idea de trazo y movimiento cercano a la danza. En el entorno escolar por cuestiones prácticas los niños utilizan materiales para el dibujo que están condicionados por cuestiones tan banales como el mobiliario escolar, por ello no suelen utilizar más que papeles o cartulinas A4/A3 y pinceles pequeños para pintar con témpera. Acercarlos a otra escala del dibujo y tratar de trabajar con todo el cuerpo fue una experiencia que consiguió descubrirles otra manera de dibujar. Una práctica que no es extraña en los estudios de bellas artes pero que resulta excepcional en el contexto escolar. Esta actividad fue posteriormente analizada con los alumnos universitarios del master de secundaria en el que se preparan para ser profesores en la educación secundaria.

Abstract

In my article I show the results of an experimental practice with children who attended at a workshop in the faculty of fine arts of Pontevedra, in which we tried to expand their experience with drawing materials and supplies often found in school's context, using large calligraphy brushes to draw in a Japanese way, working with the idea of trace and movement close to dance. In school, for practical reasons, children use drawing materials that depend upon everyday life issues such as school furniture, thus using nothing more than din A4/A3 paper or cardboard, as well as small brushes to paint with tempera. Bring them closer to another scale of the drawing and try to work with the whole body was an experience that managed to uncover another way to draw in the children. This is a common practice in fine arts studies, but an exceptional one in the context of a school. This activity was subsequently analyzed with master students as part of their preparation to become high school level teachers.

Introducción

En la actualidad convivimos en las facultades de bellas artes con dos vías que confluyen en los planes de estudios, la confianza creciente en los media y la educación en las técnicas tradicionales. La posibilidad de la creación audiovisual, o las piezas de diseño e ilustración pensadas para la web están conectada con algunas de las salidas profesionales mayoritarias; muchos estudiantes de bellas artes al acabar sus estudios trabajaran junto con diseñadores y programadores en el entorno de la web. Los nuevos dispositivos (los teléfonos de última generación y las tabletas o ipad) propician nuevos entornos gráficos, cuentos interactivos, juegos con interfaces gráficas que permitan un elevado grado de "sofisticación" con dibujos de fondos simplificados que no pueden ser "pesados" para instalarlos facilmente en el dispositivo….. Al mismo tiempo, de las antiguas academias permanece la confianza en el aprendizaje de la técnica y los procedimientos pictóricos, escultóricos y del dibujo, y nos encontramos a menudo con estudiantes que se escoran desde el comienzo de su formación en uno u otro bando. Los estudiantes "nativos digitales" llegan a la universidad sabiendo manejar varias herramientas, teniendo un bagaje amplio de las corrientes audiovisuales, de comic, de diseño gráfico…. Lo que se contrapone con los estudiantes que tuvieron desde la infancia una formación en academias de pintura, estudiantes que poseen una destreza técnica que a menudo envidian los del otro bando. Es por supuesto una lectura simplificada, ya que hay algunos alumnos que son diestros en ambos bandos y otros que permanecen equidistantes entre ambas tendencias. Bajo este panorama proponemos un experimento centrado en el dibujo caligráfico, dibujando letras a gran escala para convertir el trazo en un movimiento que implica todo el cuerpo, creemos que este tipo de prácticas enfatiza el proceso y

ayuda a centrar la atención en la huella del trazo sobre el soporte, una practica "transversal" que acerca el dibujo a la danza, a la expresión corporal mediante el dibujo de letras a gran tamaño. Esta actividad fue realizada con alumnos de primaria, y posteriormente analizada con los alumnos del master de secundaria, en la asignatura de investigación (en el módulo específico de artes) que imparto en la Universidad de Vigo, (master obligatorio para los licenciados que quieren ser profesores de secundaria). La actividad fue analizada en el contexto de la metodología de investigación-acción y en el trabajo por proyectos.

Prejuicios y Estereotipos Acerca del Dibujo

Este punto de partida nos permite situar el ejercicio que proponemos, el trabajo con caligrafía dibujada a gran escala como un ejercicio que propone una reflexión sobre el movimiento y la huella, pero que se mantiene alejado del problema del dibujo realista que a menudo predispone al alumno en contra de lo que identifica como un dibujo "bien hecho".

Dibujar es una acción lastrada en lo que entendemos por dibujo en el ámbito escolar y el contexto del dibujo académico del cuerpo humano, una concepción ligada a nuestro largo proceso de aprendizaje escolar, un proceso plagado de frustraciones, donde creeemos a menudo que algo no nos "sale", que sólo les "sale" a los virtuosos (como si hubiese que ser un virtuoso del violín para hacer música). Esta idea fosilizada en nuestra memoria, acerca de lo que es, o no es, un buen dibujo, no nos permite llegar al momento en que buscamos la identidad de nuestro dibujo, el modo de proceder, el modo de dibujar, poético o nervioso, abigarrado o espacioso.

Los estudiantes que disfrutaron dibujando cuando eran pequeños se encuentran cerca de los 10 años con un nuevo juicio crítico, (un juicio propio elaborado conjuntamente con lo que piensan sus compañeros) con el que rechazan el dibujo que no se acerca al estandar realista, a partir de ahí, en el colegio y en el entorno familiar se anima a los más pacientes, los que dibujan con muchos detalles, de forma realista, pasan a ser los que dibujan "bien".

Estos prejuicios se reafirman en la educación secundaria y permanecen cuando llegan a la universidad, por eso es tan importante acercarlos a ejercicios de dibujo que centran su interés en el gesto, trazo, movimiento y no en la representación fiel del sujeto dibujado.

Mediante el ejercicio de la caligrafía exploramos el procedimiento y el proceso, centrados en la escritura-dibujado de letras que ya conocemos, percibimos las diferencias, los matices que singularizan el resultado, justamente porque conocemos de memoria los referentes.

Desarrollo de la Actividad

La actividad se desarrolló como parte de una visita a la facultad de Bellas artes de una clase de tercer curso de primaria, con niños de 9 años que se dividieron en dos grupos (cada grupo formado por 17 niños y niñas), el primer grupo acudió primero al museo de la ciudad mientras el otro grupo visitaba la facultad y tras 50 minutos los dos grupos cambiaban de actividad. Tras visitar los espacios de la facultad, distribuimos los niños en un aula alargada en el que hai paneles de madera en la pared, lo que nos permite situar a los niños frente al soporte de papel de poco más de un metro de alto lo que les permite trabajar casi verticalmente (los paneles están atornillados a un soporte de madera situado en el suelo a 10 cm de la pared, y el panel se inclina hacia la pared, por eso esa distancia de 10 cm evita que estén totalmente verticales, y esta disposición separa a los niños un poco pero también evita que tengan que estar pendientes excesivamente del goteo de la pintura).

Podríamos denominarla caligrafía mural, pero en realidad nos adaptamos a la altura del sujeto y la comodidad del movimiento por lo que la altura del soporte no debería exceder de 1,70cm, pero el borde inferior debería estar a por lo menos 60 cm del suelo.

Primero se realizó una presentación del tema repartiendo por grupos (en esta primera fase los niños se agruparon al rededor de una mesa en grupos de 4-5 personas) fotocopias en las que aparecían algunas muestras de pintura japonesa con tinta en las que se apreciaba la pincelada que conformaba hojas y hierbas, se les comenzaba hablando de la huella del pincel, como hacer el movimiento para que de una sóla pincelada la hierba pareciese crecer,

Se les enseñaba ejemplos de códices miniados (coincidía la actividad con una exposición en la Ciudad de la Cultura de Santiago de Compostela en la que se mostraban una docena de códices medievales, así que disponiamos de material impreso de la exposición). En los códices tratabamos de fijarnos en la importancia que se le daba a las letras iniciales, como podían conformar auténticas pinturas en miniatura.

La atención sobre estas letras iniciales permitía hablarles de la caligrafía en otro contexto que no era el escolar, donde el énfasis en la "buena letra" tiene como objetivo concienciarlos de la claridad en la comunicación, por eso los alumnos no habían pensado en las posibilidades plásticas de la caligrafía.

Tras la primera fase de análisis de las referencias (realizado en apenas 10 minutos) pasamos a practicar el trazo, buscando un movimiento que nos permitiera dibujar una hoja con un sólo trazo; y procurando que la huella de ese movimiento nos acercara a la idea de crecimiento de las plantas.

La última fase consistía en que cada niño dibujara la letra inicial de su nombre en el papel dispuesto en vertical sobre un panel, la letra tenía que ser grande (lo aclarábamos antes) para poder implicar a todo el cuerpo en ese movimiento. Todos observaron las letras de los demás, y aconsejaban como debía dividirse una letra que le pareciese dificil a algún participante en varios trazos. Estwaban orgullosos y querían llevarse el resultado, así que hubo que esperar a que secasen y se fueron, tan contentos.

Fig. 1 Caligrafía resultado de la actividad, 2012 (Fuente propia)

La Caligrafía China y Japonesa

"Siguiendo las instrucciones del maestro, los alumnos de la clase de párvulos de una escuela china trazan los caracteres rítmicamente en el aire haciendo amplios movimientos con el brazo y la mano. A medida que van avanzando , los alumnos pronuncian el nombre de cada elemento: barra, pata, punto, y así sucesivamente, hasta que ela final, pronuncian el nombre del caracter. Luego, una vez aprendidos los movimiento, los niños escriben el caracter, también amplia, rítmica y colectivamente. A su debido tiempo aprenderán a escribirlo en pequeño y para su uso personal."

(Calvet, 2010: 194)

Sin quererlo esta cita propone el acercamiento al dibujo de las letras como una actividad que no sólo atañe a la mano y el brazo, como habitualmente observamos cuando trabajamos sobre un papel de tamaño A4 en una mesa. El dibujo de las letras en el aire podría ser el precursor de nuestra actividad, la caligrafía china (Shufa) y japonesa (Shodo) es enormente compleja, los trazos de los caracteres fueron simplificados para poder llegar con la educación a más gente, (ese intento fracasó en parte), pero aún así en china se intentó adoptar el alfabeto occidental porque simplificaba mucho el proceso de aprendizaje, si pensamos por ejemplo que en Japón un alumno tiene que aprender sobre 800 Kanji (logograma) durante los primeros seis años escolares, y el listado publicado en 1981 por el ministerio con los Kanji usuales estableía un total de 1945. Además no estamos incluyendo los dos silabarios (hiragana y katakana) que se utilizan conjuntamente con los kanji. Esta complejidad, y el enorme esfuerzo de memorización que requiere, resulta impensable para nuestra mentalidad habituada al aprendizaje de un alfabeto "ligero" que consta de 27 letras en español. Como evidentemente carecemos del hábito de la práctica de este tipo de caligrafía, el número de trazos, el orden con el que se ejecutan requiere un aprendizaje prolongado que no tiene sentido en una actividad de iniciación como la que estamos proponiendo.

El Alfabeto Occidental

Trabajamos con el alfabeto occidental, con las letras que ya conocen los alumnos, porque la utilización de signos que desconocen nos llevaría de nuevo al simple copiado del dibujo complejo que a veces conforma cada kanji, sin percibir los matices del trazo, las variaciones en la fuerza o rapidez con la que trabajamos con el pincel; por eso, como sabemos de memoria como es una letra "a" minúscula, no tenemos ninguna dificultad en dibujarla y podremos centrarnos en el movimiento y en la huella que deja nuestro gesto.

Partimos de la tradición académica de la caligrafía del "buen gusto" escolar, una letra clara y fácil de entender, a veces también armoniosa, pacífica y a menudo sin identidad, y la escala de estas letras de 50 o 60 cm de alto nos permite separarnos de la memoria del papel pautado y cuadriculado.

Trabajar con signos que ya conocemos (las letras del alfabeto occidental) nos permite huir de la frustración de la semejanza y el realismo que acecha a los alumnos desde que dibujan en el colegio. Descubrimos como muchos de ellos dejan de disfrutar del dibujo a los 7, 8, 9 o 10 años, cuando sus exigencias sobre realismo afloran hasta paralizarlos (en algunos casos afloran antes por supuesto pero no impiden que sigan dibujando).

Las enormes letras (de 40 o 50 cm de alto) permiten que nos concentremos en el gesto, el movimiento, la huella del pincel sobre el papel, el reflejo de cada duda o vacilación en la discontinuidad del trazo...A ellos les pedí que intentaran dibujar la letra en minúscula con la que comenzaba su nombre (en nuestro sistema escolar empiezan aprendiendo justamente la letra con la que comienza su nombre y la de sus compañeros más próxi-

mos), el uso de la minúscula es obvio si pensamos que las formas redondeadas permiten la fluidez del trazo. Las mayúsculas (con las que comienzan a leer y escribir) son más fáciles de memorizar y de trabajar en base a los palotes (las líneas rectas), pero en nuestro caso ya estámos muy alejados de esa etapa del aprendizaje y esta actividad permite que veamos las letras desde un punto de vista nuevo.

La Similitud entre Dibujar y Pintar

En un libro titulado *Escritura suspendida* Francisco Jarauta escribe:

> "Escribir /dibujar- la etimología griega lo expresa bien, graphein-son una sola y misma cosa. El dibujo tiene una magia añadida: conserva la memoria no de las palabras sino del rumor anterior a las palabras y lleva en sí la huella de nuestro cuerpo. Pero uno y otro, escribir/dibujar, coinciden en la distancia y en la obsesión, buscan ambos fijar el rastro de las cosas, llámase nombre o huella."
>
> (Corazon, Jarauta, 2004: 6)

Con este texto resumimos el propósito de la actividad, encontrar las similitudes entre dibujar y escribir, ser consciente del estado de ánimo que influye en el movimiento y en la fuerza que se ejerce con el utensilio sobre el soporte del papel.

Trabajar con todo el Cuerpo

La acción en esta propuesta nos separa de la mesa de trabajo, del pupitre, del tamaño estandar A4. Aquí trabajamos con todo el cuerpo y le hablamos a los alumnos del movimiento armonioso de la danza. Cómo debe ser el movimiento de la mano conectado con el brazo entero (en la caligrafía china y japonesa el modo correcto de sostener el pincel es manteniendo la perpendicularidad del pincel respecto al soporte, en nuestra caligrafía mural no seguimos este precepto porque nos interesa que el movimiento no sea de la muñeca sino que abarque el brazo, el torso, casi el cuerpo entero). Los alumnos se extrañan de lo que decimos pero creo que lo entienden una vez que están en marcha.

Seguir la Huella, y los Movimientos de Crecimiento de las Plantas

Antes de comenzar con el dibujo de las letras en el papel, practicaron el trazo y analizaron previamente algunas reproducciones de dibujos japoneses, como el de *Orchid* de Yuzen Gentatsu (Sanshoken 1842-1918) que aparecen en el libro The Art of Twentieth-Century Zen. En este dibujo se aprecia claramente como el trazado del pincel busca la similitud con el crecimiento de las plantas, la fragilidad de una hoja. Movimientos que resultan más abstractos en la caligrafía, en la que existe un orden de los trazos que componen un kanji. Con las explicaciones los hacemos conscientes del proceso, pero parece que les habláramos también con un código secreto porque hasta ahora, tan preocupados como estaban en dibujar o pintar algo que se "entendiera" no se habían fijado nunca en la forma de trabajar con el pincel, ni si el movimiento de la pincelada era amplio, largo, corto….

Estaban muy atentos y concentrados dibujando (y preocupados también por si el resultado era el correcto). Pero la mayoría disfrutó contemplando como un trazo semejaba unha hierba creciendo, un trazo que acababa en punta, y no abruptamente.

El Análisis Posterior en el Contexto de Master

Una de las primeras impresiones al finalizar la actividad es que la actividad requiere desarrollar el proyecto en un periodo temporal más amplio.

En un contexto de investigación-acción en el que el profesor se plantea el entorno del aula como un contexto en el que desarrollar una investigación a largo plazo, debemos analizar cada actividad realizada en el aula para mejorar el enfoque de las actividades futuras, por lo que se realiza de forma efectiva una evaluación continua por parte del docente acerca de su actividad, es evidente que esa evaluación mejora muchísimo si tenemos la oportunidad de debatir en grupo con otros docentes, por lo que la necesidad de foros de trabajo desligados de la coordinación habitual del centro nos motiva a proponer nuevos proyectos.

En el trabajo posterior con los alumnos que se preparan para ser profesores de secundaria, trabajamos el análisis de los posibles "fracasos"es decir aquello que debemos ajustar para mejorar los resultados de la actividad.

Con ellos analizamos la extrañeza de los alumnos acerca de una actividad que les resulta ajena a los procesos escolares, las actividades que llevan a cabo en el colegio, actividades a menudo repetitivas, encajadas en un contexto que saben de memoria. Este nuevo contexto les producía inseguridad y trataban de adivinar cual era el resultado correcto de la actividad, que era lo que el profesor/a quería de ellos.

Las Referencias de los Creadores sobre su Proceso de Trabajo

La necesidad de ampliar las referencias del trabajo para relacionar de forma más efectiva el proceso de dibujar con el proyecto del trabajo en caligrafía nos acerca a los escritos de diseñadores y artistas que reflexionan sobre su proceso de trabajo. Estos textos podrían ser una parte de la introducción en la actividad contextua-

lizada en los estudios de bellas artes, ya que se trata de reflexiones que amplían nuestra visión sobre el acto de dibujar. Los escritos por lo tanto nos ayudan a la reflexión y quizás nos acerquen a un contexto más poético, menos rígido.

Tomamos dos ejemplos, el de Alberto Corazón (diseñador y artista sobre el que escribió Francisco Jarauta en el texto arriba reseñado sobre escritura y dibujo) y el de Chillida, afamado escultor español del que se publicaron varios cuadernos con sus notas y reflexiones:

> "Las palabras escritas, las letras, son gestos iconográficos seminales en nuestra cultura"
>
> (Corazon, 2008: 10)

> "Apenas se puede pensar sin temblar, leí en algún sitio. Y es cierto. El temblor de mi mano, que sostiene con fuerza una barra de grafito, traduce el gozo del comienzo de la travesía. Es mi brazo el que está pensando. Un pensamiento no siempre comprendido por mis ojos. No hay que ser impacientes."
>
> (Corazón, 2008: 12)

> "Necesito dibujar, pero no como escultor. Mis dibujos nunca son bocetos para otras cosas. El dibujo tiene para mi una consistencia autónoma, muy especial."
>
> (Corazón, 2008: 20)

En el caso de Chillida sus escritos suelen referirse a la concepción del espacio, el espacio que maneja en sus esculturas y que a menudo incluyen una reflexión sobre el espacio vacío que se acerca al espiritu zen. En las notas tras hablar de su encuentro con Heidegger y ya hacia el final ofrece una suerte de enigmática sentencia acerca de la enseñanza del arte, y habla un escultor que permanece siempre en la pregunta, que apenas ofrece respuestas, y estas a menudo toman la forma de tímidos apuntes. El espacio de sus preguntas se dilata, y su curiosidad es inmensa, por eso puede parecernos simplista la siguiente aseveración, pero en realidad parece hablar de la pura enseñanza de una técnica, que rehuye, una enseñanza a menudo desligada del resto del mundo, una enseñanza que deberíamos procurar, ciertamente, que fuese holística.

> "Tampoco creo en la enseñanza del arte. El arte se puede aprender, pero no enseñar. El deseo de saber lo que uno no sabe tiene un poder inmenso. Ese deseo puede con todo"
>
> (Chillida, 2005: 88)

Evaluación

Una primera evaluación de la actividad realizada se hizo en base a las notas rápidas que se elaboraron nada más acabar, después se mantuvo correspondencia con el profesorado, y más tarde se expusieron los resultados de la actividad ante los alumnos del master de secundaria que es el master que estudian los licenciados para poder ser profesores en secundaria.

La implicación de los alumnos de primaria fue un éxito en gran medida gracias a que la propuesta no se parecía a ningún otro ejercicio realizado en su ámbito académico, el entorno era un entorno universitario, el espacio no era un aula de clase y por lo tanto disponíamos de un entorno que permitía estos trabajos a mayor escala. Al principio se les veía agobiados por el deseo de hacer el ejercicio bien, intentando adivinar su eso era lo que les pedía el profesor, ese es también un handicap académico, creer que siempre hay respuestas cerradas (algo que los alumnos no inventan, ese prejuicio está basado en su experiencia académica). Dificilmente pueden disfrutar con un proyecto si su preocupación está centrada en saber si el profesor les dirá si está bien o mal.

En el análisis realizado con los alumnos del master acerca del trabajo por proyectos, los alumnos debatieron acerca de las actividades que se realizan en primaria y secundaria en las asignaturas de plástica, observando que no era muy amplio el sector del profesorado que trabajaba por proyectos y se alejaba de las técnicas que tradicionalmente se pueden realizar en un pupitre escolar (collages, plastilina, trabajos con cartulinas, rotuladores….). A pesar de que son muy conscientes de que las nuevas tecnologías llegaron también a las aulas, por lo que ya no sólo se trabaja con plastilina y collages de cartulinas y revistas, reconocen que son pocos los profesores que intentan trabajar construyendo actividades que supongan un aprendizaje significativo para el alumno (en el contexto de esta asignatura, porque el trabajo por proyectos en asignaturas como conocimiento del medio está mucho más extendido).

Conclusiones

La actividad realizada, como tuvo lugar en un corto periodo de tiempo probablemente vio limitada sus posibles derivas, variaciónes y necesarias adaptaciones al "medio". Por ello me propongo extender la práctica a un número mayor de alumnos y trabajar con adultos, que en nuestro contexto universitario es cada vez más variado ya que muchas personas empiezan la carrera de bellas artes tras haber estudiado otra carrera o haber trabajado en los más diversos oficios.

El dibujo de caligrafía ofrece la enorme ventaja de desligar a los alumnos del problema del realismo en la representación, así que observamos cómo se concentran y disfrutan del proceso. El reto en este caso consiste en conseguir dividir el proyecto en varias sesiones en las que ellos mismos puedan observar su evolución y las variaciones respecto a la ejecución, un primer acercamiento no es suficiente, pero quizás les muestra una manera de trabajar que en algunos casos los rete a continuar por su cuenta.

Bibliografía

Calvet, Louis-Jean (2010), *Historia de la Escritura*. Barcelona: Paidós.

Chilida, Eduardo (2005), *Escritos*. La fábrica.

Corazón, A; Jarauta, F. (2004). *Escritura suspendida en las pinturas y esculturas de Alberto Corazón*. Madrid: Ed. Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

Corazón, A. (2008). *Una mirada en palabras*. Barcelona: Ed Seix Barral.

Lei Lei, Q (2004). *Chinese Calligraphy Standard script for beginners*. London: Ed. British Museum

McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ed. Morata

Saura, Antonio (2004). *Escritura como pintura*. Barcelona: Ed Galaxia Gutenberg

Yoshiko Seo, A; Addiss,S. (2000). *The Art of Twentieh Century Zen Paintings and a Calligraphy by Japanese Masters*. Boston and London: Ed. Shambhala

Nota Biografica

Doctora en Bellas Artes con la tesis titulada: A Cidade eventual; Diagramas e narrativas visuais. Actualmente es vicedecana y profesora en la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra. Universidad de Vigo. Al acabar la licenciatura entró a trabajar en el departamento de actividades del Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) de Santiago de Compostela donde estuvo trabajando hasta 2005. Como artista ha realizado intervenciones relacionadas con los diagramas de imágenes en la biblioteca de filosofía de la Universidad de Santiago de Compostela y en una escuela abandonada (*La ciudad desde dentro y la ciudad desde fuera*). Ha comisariado exposiciones de fotografía (*Dende as rúas da memoria*).

O Ensino do Desenho: do Atelier à Rede

Teaching Drawing: From the Studio to the Net

Sílvia Simões
ssimoes@fba.up.pt

Resumo

Temos a intenção de trazer para a discussão alguns pontos-chave sobre pedagogia e pesquisa em ambientes mistos de ensino e aprendizagem do desenho no contexto das artes.

Prevendo que no contexto atual, os paradigmas de ensino terão de ser alterados, propomos apresentar algumas das vantagens do modelo misto de aprendizagem (*b-learning*), no contexto do ensino do desenho.

Entendendo que a disciplina do desenho é um dos instrumentos possíveis para trabalhar as questões do projeto, objeto de estudo que tem um universo polissémico, diferenciado e subjetivo, verificamos que no campo de atuação do ensino e aprendizagem de uma disciplina desta natureza, o contributo das plataformas de ensino são uma forte ferramenta de trabalho. Pois ampliam as redes de partilha entre os estudantes, incentiva-os à autonomia na aprendizagem, aumentam as redes comuns de interesse que consequentemente favorecem o pensamento divergente e especulativo fundamental ao processo criativo.

Não elencamos o problema do ensino do desenho apenas a uma questão tecnológica, mas à necessidade pedagógica do próprio desenho, que sustenta a sua aprendizagem na prática, na cultura, na história das suas próprias imagens e na reflexão dos seus próprios sistemas e estratégias de representação.

Sendo território do ensino o campo ideal para testar e trabalhar estas dinâmicas, demonstraremos a partir de um estudo de caso realizado na F.B.A.U.P., as vantagens da incorporação destas plataformas num ensino tradicionalmente presencial, salvaguardando desde já, que para isso os paradigmas de ensino terão que ser repensados.

Palavras chave: *b-learning*, desenho e meios de comunicação e informação digitais.

Abstract

We intend to bring to discussion some key points on drawing's pedagogy and research in mixed environments of teaching/learning in the artistic field.

Anticipating that in the actual context the teaching paradigms will have to changed, we propose to present some of the advantages of the blending learning (b-learning) in the context of the teaching of drawing.

Understanding that drawing is one of the instruments to work within the design project, and a polysemic object of study, diverse and subjective, we find that the contribution of learning platforms are a powerful tool in its teaching and learning frames.

We argue that they expand students relationships, encouraging them to autonomous learning and increasing networks of common interests, which consequently enhance divergent and speculative thinking, fundamental to the creative process.

We don´t relate the teaching of drawing with a mere technological issue, but with the pedagogical necessity of drawing itself, framed by practice, by culture, by the history of its own images and in the reflection on its own systems and strategies of representation.

Being the territory of art education the ideal field to test these dynamics of work, and using as sample a case study conducted in the Faculty of Fine Arts of the University of Porto, we will show the advantages of incorporating these platforms in a traditional classroom teaching, and the need to rethink drawing's teaching paradigms.

Do Atelier para a Rede

A ideia de que a tecnologia digital amplia as possibilidades comunicativas aplicadas ao ensino/aprendizagem artística, promovendo dinâmicas mais colaborativas e participativas impulsionadoras de redes de conhecimento, é o ponto de partida para a seguinte reflexão.

A partir de uma experiência de ensino/aprendizagem focada na disciplina de Desenho e apresentando o conceito de desenho como instrumento de procura, questionamento e validação de uma ideia, desenvolvemos o assunto no sentido de promover a educação permanente, para possibilitar a reflexão a nível individual e do grupo, para ampliar as redes e dinâmicas de traba-

lho em projetos artísticos e para multiplicar as redes de comunicação e informação possibilitando uma maior partilha de interesses e colaboração nos processos de aprendizagem. (Simões, 2012)

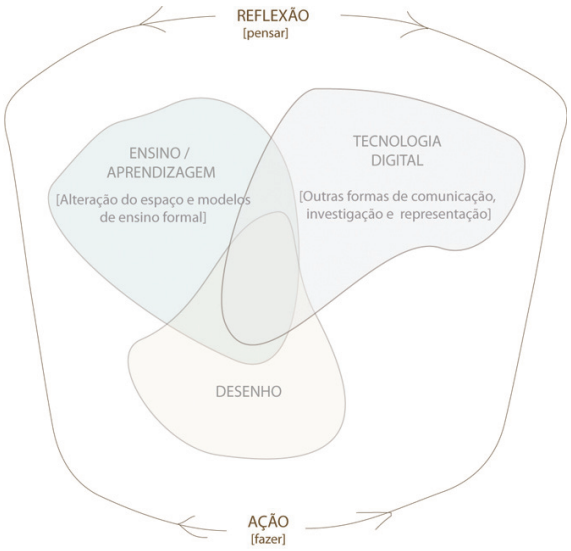


Fig. 1 Ligações possíveis entre os conceitos trabalhados no texto

Parece-nos pertinente pensar nesta alternativa de ensino no contexto da atual realidade social, política e tecnológica. A transversalidade exige a articulação entre as problemáticas comunicacionais e educativas, que à luz desta abordagem construtivista (Vygotsky, 2007) passa não só por entender a tecnologia como meio de informação e comunicação, mas acima de tudo, entende-las ao serviço do ensino/ aprendizagem de uma disciplina tradicionalmente presencial como o desenho.

Partimos da frase de Otl Aicher "Pensamos como nos enseña el tiempo." (Aicher, 2001: 330) para organizarmos a nossa proposta de reflexão à cerca destas matérias. Quem ensina, tem por obrigação estar atento às constantes alterações do meio em que se insere. Principalmente, como quem, assim como nós, trabalha sobre as questões da imagem, pois estamos convictos de que a tecnologia digital provocou uma verdadeira revolução, tanto no acesso, na produção e partilha de conteúdos.

Neste ambiente de verdadeira parafernália tecnológica, torna-se por vezes difícil entender os níveis de implicação destas, principalmente no que diz respeito aos hábitos e práticas de utilização dos nossos estudantes.

Se pensar é fruto do nosso enquadramento cultural, da nossa educação, e estamos condicionados pelos modelos que vamos criando na nossa mente com os quais fazemos a leitura do real, essa mesma leitura, terá que implicar com novas consciências da realidade, principalmente quando temos novas informações e acessos disponíveis.

À luz das palavras de Prensky (2001) e Palfrey (2008) os nossos estudantes fazem parte da geração *digital natives*, mas serão na verdade, *digital students*?

Até que ponto as estruturas pedagógicas, assim como os planos curriculares incentivam à incorporação das ferramentas e instrumentos digitais, tanto na realização de imagens como nas dinâmicas de ensino? Parindo desta motivação em averiguar a real aproximação das nossas práticas pedagógicas ao panorama geral da implementação tecnológica, realizamos um estudo de caso, tendo como participantes aluno de desenho da FBAUP, na unidade curricular de Desenho III, na qual se trabalham as questões do desenho, processo e respetivas dinâmicas processuais.

As Plataformas ao Serviço do Ensino do Desenho

Do estudo de caso que desenvolvemos, propomos uma síntese dos assuntos mais pertinentes e a partir dos quais desenvolvemos algumas reflexões objetivas e diretamente ligadas aos resultados que obtivemos no levantamento de dados, e outras de conteúdo mais exploratório que pretendem lançar algumas pistas para a continuidade da utilização de plataformas, LMS (*Learning Managements Systems*) e da PLE (*Personal Learning Environments)* no ensino artístico.

Partimos para a realização do nosso estudo de caso tendo por base as seguintes pergunta:

Será viável e adequado implementarmos e aproximarmos o ensino do desenho às iniciativas e práticas do blending-learning (*b-learning)*?

Serão estas ferramentas promotoras de discussão e argumentação para o ensino sustentado na prática?

Como poderão ser desenhados os modelos organizacionais de conteúdos em formatos de ensino a distância via Internet em que a imagem é o meio de comunicação?

Motivados por estas dúvidas, e tendo como referência outras áreas do conhecimento em que as tecnologias digitais estão incorporadas de forma proveitosa nas práticas educativas, fomos de acordo com o método do estudo, verificar no terreno, ou seja, na sala de aula, quais as possibilidades e mecanismos necessários para que uma disciplina como desenho, assente numa metodologia muito próxima da reflexão/ ação, com modelo de ensino presencial, possa usufruir e utilizar esta tecnologia na sua componente pedagógica.

Realizamos um conjunto de ações, utilizando vários tipos de instrumentos que permitissem uma recolha de dados variada, com vista a obter informação e conhecimento no domínio das questões levantadas. O objetivo foi, não só, uma leitura mais exata e atual da aplicação destas ferramentas ao ensino do desenho, como também, obtenção de elementos que nos permitam entender as dinâmicas e ferramentas necessárias para uma boa aplicação a este ensino.

Principais Dados Decorrentes do Estudo

A tecnologia está instalada. Tudo aponta nesse sentido. Os esforços da indústria informática fomentam

a necessidade de estarmos continuamente ligados em rede, quando lançam no mercado aplicativos e dispositivos móveis cada vez mais intuitivos, proporcionando a incorporação da tecnologia de maneira cada vez menos percetível e intuitiva.

Proliferam as redes sociais, grupos de pessoas aproximam-se por terem em comum os mesmos interesses, quererem participar e debater temas que lhes são próximos. Os processos e métodos de informação e formação, existem cada vez mais em torno da rede, de forma veloz, em que a memória, o arquivo, habitam num espaço que é de todos.

Se em ambientes informais estes mecanismos estão presentes e são de grande utilidade para quem procura e investiga, no ensino formal, tais mudanças são difíceis de operar. Por um lado, temos as características do próprio instrumento que é o desenho, que tem um tempo, uma memória, mecanismos e processos de conhecimento, que lhe são próprios. Por outro, existe um modelo de ensino instalado num cenário onde rotinas fomentam a relação professor/aluno, seguindo um modelo linear há muito instituído, baseados numa relação causal, em que o professor é o responsável pelas dúvidas e os estudantes têm obrigação de dar respostas.

Por estes motivos, o que encontramos, na verdade, foi um fosso entre as práticas de aprendizagem e os paradigmas construtivos que as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e as LMS fazem emergir. Existe de facto uma distância entre ambas realidades, todavia possíveis de resolver caso os responsáveis pela educação estejam conscientes das suas responsabilidades.

Um das conclusões a que chegamos com o nosso trabalho é o que, apesar de à primeira vista, parecerem ser realidades distantes e pouco relacionáveis (o ensino de desenho e as tecnologias que envolvem a comunicação, o conhecimento e a informação), estas têm na verdade muito em comum, quer na estrutura quer na forma como desenvolvem os seus mecanismos de pesquisa, de associação de ideias, de análise, de verificação e validação do conhecimento divergente e convergente. (Robinson, 2010)

Por outro lado, o contexto imagético em que estamos enquadrados, permite-nos o acesso a uma variedade de imagens que, quer pela divulgação, quer pela concretização, advêm da utilização das ferramentas digitais. A internet, ou melhor o computador, é o suporte onde se apresentam a maioria das imagens, é através dele que conhecemos determinadas pinturas, desenhos, esculturas, instalações, etc. que de outra forma não teríamos acesso, pelo menos de forma tão imediata. O acesso à informação é cada vez mais mediado pelo computador e isso verifica-se na forma como os estudantes acedem à informação. Senão vejamos: pela amostra de dados recolhida (graf.1) verificamos que a tecnologia digital, assim como a internet, estão presentes em casa da maioria dos participantes, o uso que dela fazem prende-se com a procura de informação, principalmente imagens e textos que podendo, ou não, estar relacionadas com assuntos do ensino formal, fazem parte dos hábitos de procura. A internet é o primeiro recurso de pesquisa, promovida autonomamente, pois embora não exista nenhum tipo de estruturas pedagógicas que incentivem à procura e a aproximação dos estudantes a redes de conhecimento partilhadas, ou, a redes de comunicação e discussão de assuntos relativos à arte e ao desenho a internet é o primeiro passo para acederam à informação.

Graf. 1 Atividades referidas pelos 21 participantes no estudo de caso

A utilização dos instrumentos disponíveis na internet, assim como as plataformas de características pedagógicas, apenas se figuram como repositórios de informação; a discussão e a partilha têm pouco espaço no recurso à tecnologia do conhecimento, como designa Lévy (1990). Esta utilização acrítica da tecnologia, fomenta o que verificámos serem os hábitos de pesquisa e trabalho dos nossos estudantes. Hábitos muito individualizados e pouco integrados num contexto de turma, sem que a partilha e a discussão crítica sejam fomentados.

Neste sentido, e para que momentos em que se pretende que existam reflexão e crítica do trabalho da turma, pudessem ser mais frutíferos deveriam não se deveriam limitar a atos isolados e pontuais, e sim, parte integrante e contínua da planificação das aulas. Pela impossibilidade das cargas horárias, este tipo de situações, em que existe discussão, correção, sugestão, acontece maioritariamente, na sala de aula e entre professor e aluno. Desta forma, e pretendendo ampliar o espaço da sala de aula para um espaço atemporal, em que todos podem participar, vemos nas tecnologias de comunicação e nas LMS ferramentas e instrumentos com capacidade de fomentar de maneira contínua o conhecimento e a partilha crítica do trabalho que se realiza no contexto da turma.

Todavia, de nada serve a panóplia tecnológica se continuarmos assentes num modelo industrial de educação, um modelo linear que assenta no processamento em série.

O conhecimento só acontece quando existe um pensamento crítico possível de ser transmitido por qualquer meio, em que conseguimos olhar para o mundo de uma

perspetiva diferente, sem darmos por adquirido o que nos parece evidente.

A tecnologia de nada serve se não repensarmos os modelos de socialização e partilha. O desafio está na comunicação, e não apenas na informação. Devemos contrariar o refúgio na técnica e na informação em detrimento da comunicação e do conhecimento, promovendo com a internet comportamentos e processos que nos levem a um entendimento crítico e reflexivo. Só desta forma estaremos a contribuir para um ensino que se baseia e que se sustenta no conhecimento criativo.

Não nos podemos posicionar em relação à tecnologia como o coelhinho da Alice no País das Maravilhas, como metaforicamente nos apresenta Wolton (1999) sempre atrasados. Temos que entender que a tecnologia existe para nos servir, e não o contrário. Não podemos reduzir a comunicação, a aprendizagem e o ensino às técnicas. Por si só as técnicas não alteram os modelos de comunicação e de partilha. O desencontro de que nos fala Eça (2012: 77) entre a utilização da técnica e da tecnologia no ensino formal é exatamente porque não coincidiram com qualquer alteração nos modelos de ensino e aprendizagem, nem nos modelos de estrutura de comunicação e de partilha.

No entanto, pensamos que terá de partir de nós, docentes, esta reforma. Da nossa parte, sentimos estar a cumprir um dos objetivos a que nos propusemos no início da investigação - favorecer a incorporação destas tecnologias de forma a contribuir para um maior e melhor desempenho de ensino baseado *"na aprendizagem assistida orientada para a construção do conhecimento do indivíduo, a qual se sublinha a importância dos tipos de complexidade do conhecimento, as estratégias de aprendizagem e os estilos individuais de aprendizagem em ambientes dinâmicos e flexíveis"* (Dias, 2001:144).

Existe de facto espaço para este tipo de instrumentos promotores de redes de comunicação e partilha. Verificamos que a utilização das ferramentas digitais como a Web, *chats*, fóruns, etc. são ainda uma realidade longínqua. No entanto, poderão contribuir, e muito, para uma maior proximidade na distribuição e implementação dos conteúdos de aprendizagem.

A rede informática e mediática (Lévi, 1994:149) é apenas uma das várias possibilidades de comunicação existentes. Temos hoje disponíveis um conjunto de ferramentas que nos poderão ser de grande utilidade no ensino e aprendizagem de disciplinas como o desenho. Pois o desenho não é só habilidade, ferramentas e suportes; o desenho é acima de tudo procurar, pensar, investigar... e nesse sentido temos abertas as portas para uma rede de possibilidades até antes fechada. Devemos abrir essa porta. Permitir o acesso a um ensino mais partilhado e colaborativo, incentivar à participação de todos os intervenientes. Deixar que a estrutura organizacional em forma de rede, se alastre e contamine o domínio da formação, criando uma estrutura de fluxo de comunicação que se sobrepõe aos fluxos de poder (Castells, 2007: 606).

Apesar do esforço que fizemos em tentar incorporar a TIC e as LMS na planificação das aulas, a importância destas sessões *online* só se farão sentir relevantes quando desenhadas como um todo, e não como uma parte. A tradição das aulas presenciais e a planificação pensadas baseadas no modelo professor/ aluno lançaram a experiência *online* para segundo plano, como se tratasse de um complemento ao ensino presencial. Ora, o *b-learning* é um processo misto, em que tanto o presencial e a distancia *(e-learning)* deverão ser tidas em conta, pensadas numa relação de união em que tanto uma como outras são fundamentais para o resultado.

Embora tenhamos consciência deste facto, após o acompanhamento que fizemos da disciplina, após a auscultação aos participantes do estudo, e depois de fazermos uma leitura dos dados recolhidos com as entrevistas e inquéritos que realizamos, ficámos com a perceção de que a componente a distância teve um boa adesão entre os estudantes. A maior parte dos participantes vê nesta tecnologia uma boa ferramenta ao serviço do ensino e aprendizagem onde encontraram vantagens em poderem discutir e apresentar os trabalhos fora do espaço da sala de aula, assim como, veem com bons olhos a possibilidade de promoverem o trabalho num espaço amplo de discussão e partilha. O espaço proporcionado pela plataforma permite que cada aluno encontre facilidade em contactar de forma assíncrona e síncrona com o professor e com os colegas, seja através de mensagens, em conversa no *chat* comentários, envio de trabalhos, proporcionando uma avaliação mais contínua e rigorosa, promovendo a discussão e acima de tudo implicar os estudantes nos conteúdos de aprendizagem de forma ativa.

Outras das evidências relacionadas com a construção colaborativa de conhecimento, é a responsabilidade que os participantes sentem ter para que exista um bom funcionamento de uma rede de partilha com estas características. Existe de facto uma espécie de "minha culpa" pelo facto de não terem participado mais nos trabalhos dos colegas e daí terem como que boicotado o espaço de partilha. Este dado é relevante porque aponta um caminho em que o estudante é também ele responsável pelo contributo do seu conhecimento com a comunidade em que se insere, ou seja, a turma. Embora existam momentos presenciais em que o aluno é chamado a participar e refletir sobre o trabalho dos colegas, verificámos que existe ainda muita relutância a este tipo de práticas. Também aqui, neste espaço que se pretende menos formal como é o dos *chats* e dos fóruns, podemos encontrar dispositivos promotores de discussão e crítica que poderão encontrar no espaço de sala de aula a sua continuidade. Não vemos o espaço da Web como um espelho onde se refletem ações e momentos presenciais, vemos antes como uma miscelânea entre espaços que se contagiam de igual forma, sem fronteiras e divisões em que o envolvimento é contínuo nas atividades e o acompanhamento constante.

A distância proporcionada pela tecnologia promove a autonomia, assim como responsabiliza o aluno das suas ações dentro da comunidade que é a turma. O sucesso resulta dum trabalho conjunto em que todos são responsabilizados, todos têm que estar envolvidos, sejam aluno e professores.

Conteúdos de Ensino e Aprendizagem

Para que o modelo em ambientes distintos de aprendizagem (a distância e presencial) seja frutífero, existem algumas considerações que gostaríamos de apresentar, resultantes do nosso estudo de caso as quais nos parecem essenciais se quisermos prosseguir neste território de investigação.

A contínua presença do formato de página web, como os *blogues*, para cada disciplina, distancia os utilizadores deste tipo de interfaces e de estruturas que permitam a integração e organização de conteúdos pedagógicos em ambientes distintos de aprendizagem. Ainda não existe consciência, por parte dos participantes no nosso estudo, de que há uma grande diferença no uso de um ou do outro recurso como complemento das aulas. As TIC, onde vulgarmente se inserem as ferramentas e aplicativos de apresentação de imagens, a troca de *email*s, a internet como sítio onde podemos encontrar informação útil para a nossa formação e informação, não é o mesmo que propormos o trabalho em plataforma, ou num LMS. São dinâmicas com estruturas de organização e de conceitos que alteram o sentido de como entendemos o ensino e aprendizagem.

Não só os modelos de que nos servimos para apresentarmos ou ilustrarmos uma situação, são o único recurso à imagem existente no ensino que se sustenta e baseia na prática.

A reflexão/ ação existente nos processos criativos, onde se ativam situações em que os alunos criam e trabalham com autonomia, incorporam no seu processo de trabalho práticas de argumentação e reflexão, necessárias e fundamentais para a evolução de competências necessárias para a concretização e validação dum projeto criativo, encontram nesta tecnologia apoio e suporte integrante.

Neste território, estas tecnologias poderão contribuir, e muito, para uma atitude mais interventiva dos participantes. As galerias de imagens e os e-portefólios são de grande utilidade para o ensino do desenho. Por um lado, podemos construir um banco de imagens colaborativo de apoio ao assunto do estudo, por outro, podemos colocar os desenhos que realizamos construindo os e-portefólios fundamentais à apresentação do nosso trabalho para o exterior.

Estamos certos de que quanto maior forem as possibilidades de discussão e implicação de novos dados maior é o avanço no conhecimento. O pensamento divergente, fundamental no pensamento criativo, poderá encontrar no espaço da plataforma muitos instrumentos de partilha e de discussão que quando adaptados e trabalhados de acordo com os conteúdos de estudo, poderão ser de grande valia para o ensino e aprendizagem.

Neste sentido, os fóruns são de grande utilidade para a discussão (assíncrona) dos assuntos e matérias de estudo. Podemos desenvolver a nossa investigação teórica e prática tornando-a pública e disponível à discussão com colegas e professores. Também os *chats* pelos momentos de comunicação síncrona que proporcionam, poderão de forma eficaz servir para a discussão e partilha de dúvidas e conteúdos.

Do ponto de vista da resolução prática de exercícios de desenho, muitos dos trabalhos são desenvolvidos fora do espaço da sala de aula, onde na maioria das vezes o/a estudante trabalha sozinho. A possibilidade de *feedback* por parte dos professores e por parte dos colegas acontece por vezes muito depois do desenho estar concluído. Neste sentido a possibilidade de colocarem

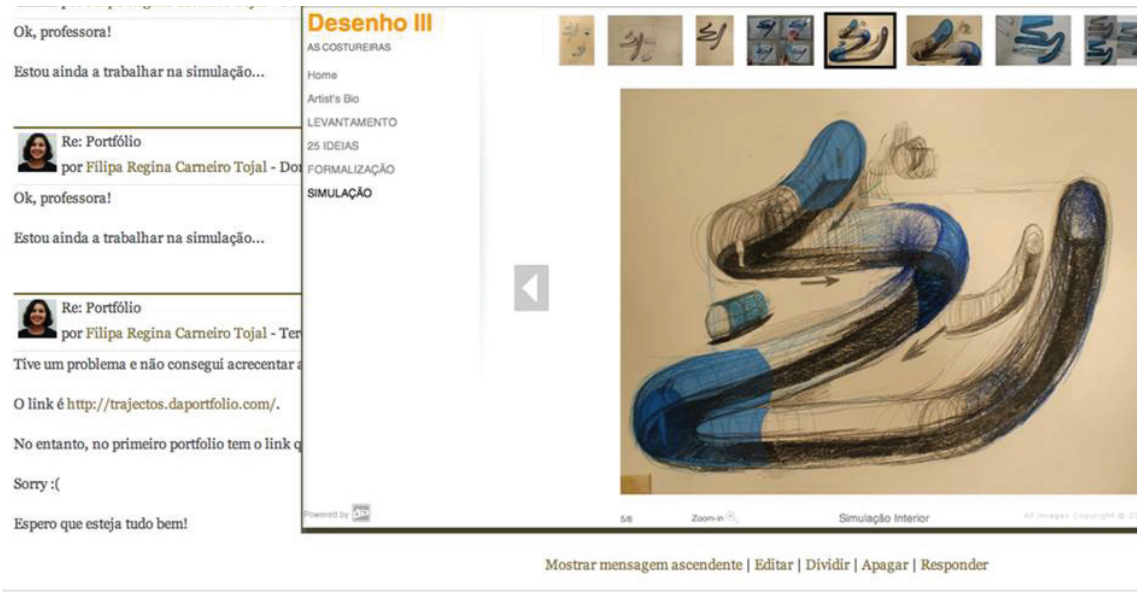


Fig. 2 Imagem editada. Partilha de comentários no fórum e imagem do site com o trabalho da aluna.

e apresentarem o trabalho quase instantaneamente poderá ser de grande utilidade para a evolução do projeto de trabalho, aliás, como testemunham alguns dos participantes no estudo de caso.

Certamente que se coloca a questão do meio do desenho não ser na maior parte das vezes em suporte digital, e isso poder contribuir de alguma forma para o afastamento destas práticas promovidas pelo digital onde tudo e todos se encontram à distancia de um clique. Com a certeza de que se os meios digitais, assim como os aplicativos de criação e manipulação de imagem, estivessem mais presentes nos instrumentos utilizados dentro da práticas de representação da faculdade, esse fosso entre o tempo do fazer e o apresentar seria mais estreito, assim como surgiriam outras práticas e espaços de conceptualização e representação a serem apresentados e discutidos.

Contudo, os dados que obtivemos sobre o uso da tecnologia digital ao serviço da criação de imagens de desenho demonstram que a utilização destas estão longe de se apresentar como uma prática recorrente, muito por via da falta de formação dos docentes neste tipo de tecnologia e aplicativos. Como já referimos, o contexto etário assim como o tipo de formação do grupo de docentes, contribui para que estas tecnologias não sejam lecionadas da mesma forma de que as ditas tradicionais, como o lápis ou a grafite.

Não só na prática docente se refletem estas condicionantes, também na atividade artística dos docentes se verifica que estes não sentem na maioria dos casos necessidade da tecnologia digital para a construção do seu próprio trabalho. Importa, contudo, ter presente que apesar de não partir do docente o apelo a estas ferramentas estes, quando se veem confrontados com o uso destas nas suas aulas, não se opõem. Apesar da pouca utilização destes instrumentos e suportes digitais, a facilidade com que qualquer dispositivo móvel converte em analógico para digital qualquer desenho e o coloca em imediato na rede não impede que o desenho possa estar presente como uma disciplina que utiliza as TIC e LMS como promotoras de um ensino mais próximo das necessidades dos estudantes, promovendo um ensino mais partilhado e colaborativo.

Se Ruskin no séc. XIX encontrou na comunicação por carta espaço para divulgar e ensinar desenho (Cahill, 2002: 205-306), não sejamos nós, hoje, com todos os meios e facilidades disponíveis com a internet e redes de comunicação que devemos evitar esta possibilidade. Perante este cenário tecnológico, temos não só que estar abertos a esta realidade como, principalmente, refletir sobre os atuais modelos de representação e por conseguinte sobre os atuais modelos de ensino. Estamos convencidos de que existe potencial na educação *online* não explorado. Tal se verificou pela dificuldade que tivemos em encontrar experiências ou práticas semelhantes às do nosso estudo. Todavia, poderíamos pensar que talvez não se verifique a necessidade de implicar estas tecnologias no ensino de disciplinas experimentais e sustentadas na prática de que é exemplo a disciplina de desenho.

Bibliografia

Aicher, O. (2001), *Analógico y Digital*. Barcelona: Gustavo Gili.

Cahill, T.(2002), My Dear Miss Nicholls: John Ruskin's to a drawing student. In *Master Drawing,* vol. 40, Nr 4. 305-316.

Castells, M. (2007), *A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. A sociedade em rede.* (Vol. 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, P. (2001), A comunicação em rede como meio de Formação das comunidades de conhecimento na WEB: o caso de competência nónio século XXI da Universidade do Minho. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia,* 279-286. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/537. Acedido a 5/01/ 2009

Eça, T. (2012), Os desencontros da aprendizagem no ensino formal na era da Web 2.0. In C. MARTINS, TERRASÊCA M., MARTINS,

Lévy, P. (1990)., *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática.* Lisboa: Instituto Piaget.

_____ (1994), *A inteligência Colectiva. Para uma antroplogia do ciberespaço.* Lisboa: Instituto Piaget.

Palfrey, J. G., U. (2008), *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives.* New York: Basic Books.

Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1". On the Horizon, Vol. 9. 1-6. In http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1532742&show=abstract. Acedido 2.2.2010.

Robinson, K. (2010), *Changing Education Paradigms.* http://fora.tv/2010/10/14/Ken_Robinson_Changing_Education_Paradigms. Acedido a 18.01. 2011

Simões, S. (2012), Quinta conversa : Os desafios do ensino e aprendizagem na era da Web. 2.0. In Martins, C., Terrasêca, M., Martins, V. (Ed.), *À procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística- Escritas posteriores ao encontro internacional em Cabo Verde.* Porto: Gesto Cooperativa Cultural, CRL. 67-74.

Wolton, D. (1999), *E depois da internet*? Lisboa: Difel 82- Difusão Editorial, S.A.

Nota Biográfica

Sílvia Simões, nasceu no Porto em 1974.

Artista plástica, é Professora Auxiliar da Subunidade Orgânica de Desenho da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Doutorada pela Faculdade de Belas Artes do Porto em 2013 com o titulo: *Perspectivas do Ensino Artístico Face aos Desafios da Tecnologia Digital. O ensino do desenho: do atelier à rede.*

Pós graduação no curso "Técnicas del dibuxo",em 2006 na Universidade Politécnica de Valência, Espanha.

Mestre em Artes Digitais Multimédia, pela Universidade Católica,em 2001 como o título da dissertação: "*O Desenho na era digital - rupturas e continuidades*."

Licenciada em Pintura,em 1998 pela Faculdade de Belas Artes do Porto – FBAUP.

Bolseira FCT de 2008 até 2012.

Membro do i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Reflexão sobre uma Experiência Pedagógica Interdisciplinar no Ensino do Desenho num Curso de Design Gráfico

Reflecting on an Interdisciplinary Pedagogical Experience in Teaching Drawing in a Graphic Design Course

Susana Jorge
sjorge@ipca.pt

Suzana Dias
cdias@ipca.pt

Resumo

A função do desenho na metodologia projectual do designer tem merecido o interesse de vários autores. Nessas abordagens está presente a afirmação de que o desenho é essencial no processo de investigação do design para o registo de diversas variantes e de várias soluções ao longo da metodologia projectual (Cross, 2007).

As profundas alterações da natureza do Design provocadas pelo contexto histórico actual (Norman, 2011), justificam a pertinência de uma reflexão alargada em torno do papel do desenho nos cursos de design, adaptado a esta nova realidade. Este é um desafio colocado hoje às instituições de ensino e seus intervenientes, na organização de estruturas curriculares e métodos pedagógicos. Conceitos como *colaboração* ou *design multidisciplinar,* entre outros, têm sido debatidos como estratégias para o ensino do design (Heller and Talarico, 2011: 82-85).

Neste contexto, e enquanto docentes nas áreas do Desenho e do Design, importa-nos abordar as seguintes questões:

- de que forma é possível enquadrar métodos do desenho ao ensino do design actual?

- de que forma poderá o Desenho ser pensado enquanto prática interdisciplinar?

- que contributos podem essas práticas trazer para o processo de ensino/aprendizagem?

Com base nestas preocupações, desenvolveu-se um projecto interdisciplinar entre as unidades curriculares de Desenho e de Estética e Teoria do Design no Curso de Design Gráfico, na Instituição onde leccionamos.

Neste artigo apresentaremos os objectivos e o processo desenvolvido, assim como a análise e conclusões desta experiência pedagógica.

Palavras chave: Ensino do Desenho; Design; Práticas interdisciplinares

Abstract

Various authors have written about the importance of drawing in design methodology. Their general conclusion points drawing as an essential tool for design research, as it allows investigation of several alternative solutions in design process (Cross, 2007).

The recent profound changes in design nature (Norman, 2011), justify a discussion on the purpose of drawing in design courses. As a consequence of this new reality, the educational institutions face the challenge of the definition of their curricular structures and teaching methodologies. Among others, concepts such as *collaboration* and *multidisciplinary design* approaches have been discussed as strategies for design education (Heller and Talarico, 2011: 82-85).

In this context, and using our teaching activity experience in Drawing and Design areas, the authors discuss:

- how can drawing methods be included in the current design teaching?

- can drawing be considered as an interdisciplinary approach?

- what contributions can these methodologies provide to the educational/learning process?

Based on these concerns, we developed an interdisciplinary project in the Graphic Design Course, with two Curricular Units: Drawing and Aesthetic and Design Theory.

In this article the authors present the aims and process developed, and discuss the outcomes of this pedagogical experience.

Keywords: Drawing Education; Design; Interdisciplinary practices

Introdução

A actividade docente que desempenhamos motivou-nos para a investigação que deu origem a este artigo: *Reflexão sobre uma experiência pedagógica interdisciplinar no ensino do desenho num Curso de Design Gráfico.* Sendo o Desenho e o Design as áreas de estudo em que nos inserimos, o trabalho aqui apresentado resulta da nossa prática pedagógica nesses dois domínios e pretende responder ao desafio constante da actividade docente que se pretende activa, actualizada e crítica.

Numa primeira etapa, analisaremos perspectivas de diversos autores sobre a problemática do ensino do Desenho na actualidade e o sentido de uma prática metodológica interdisciplinar no âmbito do Design Gráfico. Numa segunda etapa, apresentaremos a experiência pedagógica desenvolvida no âmbito das unidades curriculares de Desenho e de Estética e Teoria do Design, com alunos do primeiro ano do Curso de Design Gráfico.

O Design, enquanto disciplina, alargou a sua área de actuação diversificando-se em novos campos como o Design de Experiência ou o Design de Serviço, alterando quer o papel do designer gráfico, quer as competências a adquirir para o desempenho da profissão (Ciampa-Brewer, 2010).

O enquadramento das competências necessárias para fazer face à instabilidade do mercado de trabalho, tem sido uma questão premente para diversos autores, numa reflexão que concerne à definição de estruturas curriculares para o ensino do design. Por exemplo, Donald Norman refere que se torna necessária uma revisão curricular ao nível das apetências tradicionais da manualidade, como *"sketching, forming and molding",* devendo estas ser complementadas ou substituídas por competências mais ajustadas às exigências do mercado actual, presentes, por exemplo, no domínio, da *"programação"* ou da *"interacção"* (2010: 2).

Qualquer alteração nas estruturas curriculares dos cursos de Design deverá, certamente, ter em conta uma amplitude de factores, mas é certo que já se revela visível uma preocupação sobre o 'como' e o 'que' ensinar quer em Desenho, quer noutras unidades curriculares.

Para Peter Olpe (2006) a relevância da unidade curricular de desenho nas escolas de Design tem sofrido alterações pela transformação do princípio *"learning by doing"* para o modelo *"planning and designing"* (243). Se, por um lado, a nova abordagem relega para segundo plano o desenho manual (242), por outro, afirma o autor, permanece importante promover o *"learning by doing"* e o desenho, já que: *"it is a fundamental experience that designing is a unity of eye, brain and hand. Here, drawing can operate as a catalyst for visual discovery"* (244).

A importância do *projectar com a mão para o desenvolvimento do processo criativo* é referida igualmente pelo designer espanhol André Ricard (2008), onde a mão solta que desenha promove a *"relación motriz-visual instantánea"* (67). Pela sua experiência, *"la mente y la mano, la idea y el gesto, han de trabajar juntas a la hora de plasmar soluciones. La mente las visiona y la mano debe saber retenerlas antes de que se desvanezcan. Es así, mediante este ir y venir constante entre mente y mano, como se desarrolla el processo creativo."* (ibidem). O autor identifica, como aspecto fundamental para um designer, a suficiente agilidade e destreza com que manuseia qualquer ferramenta que eleja para desenvolver o seu trabalho. Na fase da concepção inicial - em que se esboçam ideias soltas e imediatas - a ferramenta não se deve tornar num obstáculo. Só dessa forma a mão conseguirá acompanhar as 'rajadas' criativas que a mente, sem pausa, quer expressar.

De facto, revela-se recorrente a afirmação de que o desenho é essencial no processo de investigação do design, seja no registo de diversas variantes ou na procura de várias soluções para os problemas colocados ao longo da metodologia projectual (Cross, 2007). Todavia, parece estar ainda presente na abordagem a conteúdos curriculares da disciplina de desenho, uma análise que não promove directamente a aplicação e a função do desenho na área do Design (Hobson, 1997).

Os Conteúdos do Desenho no Ensino no Design

Segundo Patricia Cué existe ainda, no contexto de ensino, uma posição subordinada do desenho e isolada das outras disciplinas (2006: 6). A autora afirma que, na sua maior parte, o estudo do desenho não é sobre o desenho *"per se",* mas sobre qualidades estéticas e a melhoria de capacidades para uma representação *"'beautiful' and 'correct'"* da realidade.

Jamie Hobson (1997) questiona igualmente a excessiva valorização dada a certos conteúdos do desenho, nomeadamente a capacidade de execução técnica, de representação realista ou da linguagem expressiva. Segundo o autor, confere-se uma maior relevância a conteúdos estéticos e estilísticos, em detrimento da exploração das capacidades analíticas e de pensamento que o desenho proporciona no processo de design. Considerando, assim, o uso e função do desenho nesta área, o autor propõe um ensino do desenho que seja adaptado aos meios actuais da prática do design: *"We must consider visualising skills that will provide 'non-drawers' with means by which they can give dimension to their concepts through simplification and visual shorthand"* (Hobson, 1997).

Neste seguimento, sugere ainda um alargamento a métodos do desenho aplicados noutras áreas, que desempenham funções específicas, e que poderão ser úteis para o processo de design: *"(…) the methodologies of engineers, scientists and cartographers, who use analytical drawing for reasoned deduction. In addition, we can learn from film-makers and others in the kinetic industries, who work with narrative and sequential images (…) drawing methods of electricians, builders, carpenters, plumbers and musicians – all of whom exhibit advanced skills of visual notation"* (1997).

Se a importância que o desenho continua a revelar no processo de design demonstra a sua pertinência como disciplina (no âmbito curricular dos cursos nessa área), seja para promover o entendimento da *"forma, proporção e composição"* seja para o desenvolvimento da capacidade de *"formular uma ideia pelo esquisso, de criar e transformar imagens"* (Cué, 2006: 7); as propostas curriculares na prática parecem escapar a esse *tipo de desenho* essencial no design.

Como uma alternativa ao modo tradicional de ensinar o desenho na área de Design, importa referir a investigação de Mike Bradshaw, iniciada em 1999, no London College of Printing (London Institute). Tendo presente a importância do exercício do desenho para o Designer Gráfico, a investigação propunha repensar estratégias de trabalho, quer para o ensino do desenho, quer para uma efectiva aprendizagem (Bradshaw, 1999).

Nesse sentido propôs pensar o desenho a partir do conceito de *"visual thinking"* – *"process of taking visual conception to physical output and its 'interpretation' through drawing"* (ibidem), considerando que essa abordagem ajudou os alunos a entender melhor o processo de design e outras possibilidades de concepção, análise e interpretação do desenho.

A Interdisciplinaridade no Design

Conceitos como *colaboração* ou *design multidisciplinar,* entre outros, têm sido frequentemente debatidos como estratégias para o ensino do design (Heller and Talarico, 2011: 82-85), mas nem sempre incluídas efetivamente no processo de ensino do design.

Meredith Davis, numa apresentação que fez na AIGA em 2008, refere existir uma tendência para ver os *curriculuns* como uma coleção de categorias de conteúdos e de definir os cursos pelo produto que nele se faz ou pela técnica empregue, como por exemplo cursos de *Motion graphics, Web design* ou *Photoshop,* não se desenvolvendo a consciência dos estudantes para transcenderem essas categorias, através da crítica ou da resolução de problemas, ou até pela intenção de pensar o design como uma *mediação* (Davis, 2008: 7).

Para a reformulação do *curriculum* no ensino do design, Meredith Davis aponta a pertinência de se pensar o design a partir da interpretação de *"sistema"* de Christopher Jones[1]: *"(…) is all the communicative forms and relationships within culture, which in turn, interact with other physical, technological, cultural, social, and economic systems."* (Cit. in Davis: 11). Neste sistema, aplicado à realidade do design actual, todas as formas comunicativas são constituídas por *"componentes"* – como o desenho, a cor, a tipografia, a textura ou o formato – e que se estabelecem num *"(…) complex relational system that depends on the interplay of formal, technological, linguistic, and cultural variables"* (Davis, 2008: 4).

Uma outra questão que mereceu a atenção de Meredith Davis (2008: 5) foram as prioridades do ensino do Design que exaltam os seguintes aspectos: *"Individual performance and control of outcomes (…)"*. Perante esta situação, a autora analisa que as escolas pouco têm feito para ensinar que o designer não é *"(…) the arbiter of meaning, value, and good form."*. Se o ensino do design gráfico continuar a ser baseado nestes aspectos, então, argumenta, o *curriculum* não está de acordo com uma das tendências do design anunciadas pelo estudo *Visionary Design Council*[2]. Este estudo que procurou prever as principais tendências do designer de 2015, aponta como necessário *"Thinking about the people for whom we design as participants in the design process"*. Esta ideia está em consonância com a fundamentação da importância de se pensar em sistema, como acima referido, ou de desenvolver uma espécie de *"visual intelligence"* (Moholy-Nagy, 1969), que Findeli reforça (2001: 10) como sendo a caraterística-chave para a adaptação à realidade dinâmica em que vivemos e à necessidade de lidar com relações, que pela sua natureza são invisíveis.

Em contraponto a esta prática isolada e autoritária, Meredith Davis refere como exemplar um projecto desenvolvido com os alunos do 2.º ano de Design Gráfico do Estado da Carolina do Norte[3] que teve como foco principal *"people, settings and scenarios"* (Davis, 2008: 5). Neste projecto não foi solicitado ao aluno a realização do objecto em si, ou seja, ensinar como fazer um mapa, um cartaz ou um filme, como recipientes arbitrários nos quais os designers derramam conteúdos arbitrários – frequente no ensino tradicional do design. O objectivo da proposta/enunciado fornecido pelos professores foi, segundo Meredith Davis, primeiramente para ensinar as relações possíveis entre certos tipos de informação e estratégias de representações particulares (2008: 6).

Em 2011, Donald Norman insiste nesta necessidade de actualizar as bases da educação em design, com a provocação do seu artigo *"Design Education: Brilliance Without Substance"* onde refere que *"Designers today are seldom asked to take part in major decisions. This will not change until designers become knowledgeable in matters of the world, of business and politics, of social forces and of modern technology. If designers wish their ideas to have major impact, their educational base needs to be broadened."* (Norman, 2011). Até lá, até se levar seriamente em conta estas questões na sua formação *"(…) the graduates of design programs will continue to be regarded professionally as second class citizens."*.

1 Citação de Meredith Davis relativamente à teoria de Christopher Jones desenvolvida no livro *Design Methods: Seeds of Human Futures*, publicado pela primeira vez nos anos 70.

2 *Visionary Design Council*, refere-se a um estudo da AIGA - *The Professional Association For Design*, em colaboração com a Adobe, levado a cabo desde 2006. American Institute of Graphic Arts, & Adobe. Designer Of 2015 Trends. [em linha]. Disponível em: http://www.aiga.org/designer-of-2015-trends/ [Acedido 16 Abril 2012].

3 Projecto desenvolvido na responsabilidade do Chefe de departamento Santigo Piedrafita e do assistente Alberto Rigau.

Da mesma forma, o livro de Sharon Poggenpohl, *Design Integrations* (2009), procura fundamentar a urgência de um ensino do design que reconheça a viragem para formas baseadas na experiência do utilizador, propondo-se a demonstrar métodos emergentes de colaborações interdisciplinares.

Todas as considerações aqui apresentadas relativamente à importância de se pensar *"everything in relation"*[4] e por consequência a necessidade de uma orientação apropriada dos conteúdos pedagógicos face a este novo paradigma, deverão ser tomadas como um desafio para desenvolver e refletir sobre todo um conjunto de questões do desenho aplicado e envolvido no ensino do Design Gráfico.

Experiência Pedagógica Interdisciplinar entre as Unidades Curriculares: Desenho e Estética e Teoria do Design

Descrição

A Escola Superior de Tecnologia (EST) do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA) contempla, entre a sua oferta formativa na área do Design, o Curso de Design Gráfico e o Curso de Design Industrial.

O projecto aqui apresentado envolveu apenas os alunos do 1.º ano do Curso de Design Gráfico (no regime diurno e pós-laboral) e foi desenvolvido durante o primeiro semestre do ano lectivo 2012/2013 nas unidades curriculares de **Desenho I** e **Estética e Teoria do Design I.**

A proposta teve a duração total de 19 aulas e decorreu entre Setembro e Novembro de 2012 com a duração total de 7 aulas na unidade curricular de Desenho e de 12 aulas na unidade curricular de Estética e Teoria do Design.

Para este projecto definimos um objecto de estudo a ser explorado nas duas Unidades Curriculares, que se poderiam revelar, num primeiro momento, tão distintas entre si. Ficou assim definido, como elemento de trabalho para este projecto, o objecto tesoura. Além de ser um objecto do quotidiano dos alunos, é uma peça versátil quanto à sua variadíssima gama (forma, cor, tamanhos, etc.). Por outro lado, é aplicada em situações concretas e com funções específicas, sendo ainda possível estudá-la directamente em contextos profissionais, onde a mesma é utilizada.

Objectivos

Um dos principais propósitos desta experiência pedagógica foi o de proporcionar aos alunos o estudo de determinados problemas que, muito embora tivessem uma abordagem específica em cada unidade curricular, foram pensados e analisados de modo articulado, promovendo-se a 'transferência' de conhecimentos obtidos numa etapa do estudo para a resolução de problemas equacionados noutra disciplina.

O primeiro desafio colocado aos alunos foi o de analisarem a peça como um objecto de Design, sendo para tal necessário estudá-la nos seguintes parâmetros: *história; simbologia; evolução; materiais; textura; forma; estrutura; proporções e ergonomia.*

- Para a concretização desta etapa os alunos realizaram na unidade curricular de Estética e Teoria do Design, o seguinte estudo: Reflexão sobre a abrangência conceptual e profissional da área do Design;

- Identificação da presença do design em objectos e serviços;

- Análise crítica quanto ao uso menos correcto do conceito *Design*;

- Análise da relação entre o Design e a forma, a funcionalidade, o material, a estética e a simbologia;

- O 'utilizador' e a relação que estabelece com os objetos (operativa, emotiva);

- A história e evolução da tesoura (a tesoura do passado, as do quotidiano e as do futuro);

- Análise da relação ergonómica da mão com a tesoura durante o uso.

Uma das estratégias utilizadas nessa unidade curricular para a realização das etapas definidas foi o contacto directo com utilizadores profissionais, conhecedores profundos do seu objecto de trabalho (como, por exemplo, cabeleireiros, costureiras, alfaiates, jardineiros, etc.)

Já na disciplina de Desenho a peça foi estudada ao nível da forma, escala, estrutura e proporções – desenvolvendo, desse modo, a *capacidade de observação, análise e de síntese*. Como estratégia de trabalho os alunos desenvolveram o desenho diagramático medido utilizando múltiplas tesouras, com diferentes formas, cores e texturas. Numa segunda etapa foi proposta a exploração de uma 'estranha' e 'nova relação' do objecto com a mão, tendo como referência a ideia *"garfos-mãos"* de Munari (1981: 330) sendo, nesse caso, o desenho aplicado para a procura dessas soluções. Através do esquisso, as alunos exploraram essas novas formas de relação da mão com a tesoura, atribuindo ao objecto posições associadas a outras peças e características de outro(s) objecto(s). Permitiu-se, deste modo, um exercício de investigação que simultaneamente permitiu explorar a capacidade experimental e criativa pelo desenho.

Resultados

O envolvimento do aluno e do 'utilizador' da tesoura para dar resposta ao enunciado em Estética e Teoria do Design, proporcionou a vivência de uma experiência em que o utilizador 'ensinou' o lado funcional do seu

4 Intuição quase profética de Moholy-Nagy aplicada no seu modelo de ensino proposto para a *Nova Bauhaus* em Chicago, em 1937.

objecto de trabalho e revelou a ligação emocional com o mesmo. Esta vivência permitiu aos alunos apreender a importância do que debateu em aula, em teoria, e participar junto do seu entrevistado com o impulso de descodificar a presença do design na sua tesoura.

A experiência foi posteriormente consolidada pela análise mais racional e objectiva em ambas as unidades curriculares, através de exercícios de observação, análise e representação. Consideramos, assim, que este projecto interdisciplinar permitiu aos alunos explorarem conteúdos do desenho – quer ao nível da observação/representação, quer ao nível de uma outra etapa de exploração criativa, partindo para o problema com um outro olhar 'mais instruído' sobre as qualidades da tesoura, tais como: a sua forma, o seu peso, a sua textura, o seu material e a sua simbologia.

Esta primeira abordagem interdisciplinar irá servir-nos como estrutura para o seu desenvolvimento nos próximos anos, já que pretendemos integrar:

- outro tipo de objectos que possibilitem igualmente a riqueza de pontos de vista;

- a inclusão no projecto de outras unidades curriculares;

- a participação dos alunos do curso de Design Industrial.

Ainda que no final do processo tenha sido recolhido o feedback dos alunos em relação ao projecto em curso, pretende-se elaborar futuramente um questionário de forma a permitir aos alunos integrarem as suas opiniões e ambições no propósito deste projecto.

Foi no entanto possível, já este ano, percepcionar o interesse dos alunos pela interação com outras pessoas, notando que, embora os próprios utilizadores não soubessem identificar 'academicamente' o design na tesoura, souberam dar o seu contributo de sabedoria prática, focando aspetos como a performance, conforto e simbolismo presente na sua relação diária com o objeto.

Sentiram também como positiva a presença do m esmo objecto de estudo nas duas unidades curriculares, já que desse modo puderam estudar os problemas propostos com uma visão mais ampla e profunda do tema, o que terá sido pertinente para a investigação desenvolvida e para responder aos objectivos lançados com este projecto.

Agradecimentos

Expressamos os nossos agradecimentos aos alunos do 1.º ano de Curso de Design Gráfico (regime diurno e pós-laboral) do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, do ano lectivo 2012/2013.

Bibliografia

AIGA & Adobe. *Designer of 2015 Trends*. [em linha]. Disponível em: http://www.aiga.org/designer-of-2015-trends/ [Acedido 16 Abril 2012].

Bradshaw, Mike (1999), *Drawing from visual thinking*, [em linha]. Disponível em: http://www.lboro.ac.uk/departments/sota/tracey/journal/thin/bradshaw.html [Acedido 12 Outubro 2011].

_____ (2004), Research study drawing from visual thinking. In *Enhancing curricula: exploring effective curriculum practices in art, design and communication in higher education*, pp. 102-127. [em linha]. Disponível em: http://www.arts.ac.uk/docs/cltad_2002bradshaw.pdf [Acedido 3 Fevereiro 2012].

Ciampa-Brewer, Renessa (2010), *Improving Graphic Design Education to Meet the Changing Role of a Designer*, [em linha]. Disponível em: http://ciampacreative.com/papers/R.Ciampa_ImprovingGDEducation.pdf [Acedido 8 Setembro 2012].

Cross, Nigel (2007), *Designerly Ways of Knowing*. Basel: Birkhäuser,

Cué, Patricia (2006), Foreword, In Olpe, Peter, *Drawing as Design process, Courses, Themes and Projects at the Basel School of Design*, (2ª ed.) Verlag Niggli AG.

Davis, Meredith (2008), April, *Toto, I've got a feeling we're not in Kansas anymore…* AIGA Boston Presentation. [em linha]. Disponível em: http://www.aiga.org/resources/content/4/8/5/7/documents/davis_keynote_paper_and_images.pdf [Acedido 10 Dezembro 2011].

Fava, Michelle (2011), What is the role of observational drawing in contemporary art & design curricula?. In *Graphicacy & Modelling* Norman, E. & Seery, N. (Eds). Loughborough: IDATER (pp. 129-141). [em linha]. Disponível em: http://www.academia.edu/421005/What_is_the_role_of_observational_drawing_in_contemporary_art_and_design_curricula [Acedido 8 Setembro 2012].

Findeli, Alain (2001), Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion (pp. 5-17). *Design Issues*, Volume 17, Number 1 Winter 2001. MIT press. [em linha]. Disponível em: http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/07479360152103796?journalCode=desi [Acedido 06 Junho 2012].

Heller, Steven; Talarico, Lita (2011), An education manifesto for Icograda. In *Icograda Design Education Manifesto 2011* (pp. 82-85). [em linha]. Disponível em: http://toolkit.icograda.org/database/rte/files/PR_IEN_Manifesto2011_webres.pdf [Acedido 27 Dezembro 2012].

Hobson, Jamie (1997), The End of The Line. In *Eye Magazine, nº 25*. [em linha]. Disponível em: http://www.eyemagazine.com/opinion.php?id=25&oid=81 [Acedido 11 Novembro 2011].

Moholy-Nagy, Laszlo (1969), *Vision in motion*. Chicago: Paul Theobald and Company.

Munari, Bruno (1981), *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.

Norman, Donald (2010), *Why Design Education Must Change*. [em linha]. Disponível em: http://www.core77.com/blog/columns/why_design_education_must_change_17993.asp [Acedido 12 Dezembro 2011].

_____ (2011), *Design Education: Brilliance without substance*. [em linha]. Disponível em: http://www.core77.com/blog/columns/design_education_brilliance_without_substance_20364.asp [Acedido 17 Janeiro 2011].

Olpe, Peter (2006), *Drawing as Design process, Courses, Themes and Projects at the Basel School of Design*, (2ª ed.) Verlag Niggli AG.

Poggenpohl, Sharon H. (ed.) (2009). *Design integration: Research and collaboration intellect*. The University of Chicago Press.

Ricard, André (2008). *Conversando con estudantes de diseño*. Barcelona: GG Diseño (pp. 67-70).

Rhoten, Diana; Mansilla, Veronica Boix; Chun, Marc & Klein, Julie Thompson (2006). *Interdisciplinary Education at Liberal Arts Institutions*,

Teagle Foundation White Paper, [em linha]. Disponível em: http://info.ncsu.edu/strategic- planning/files/2010/10/2006ssrcwhitepaper.pdf [Acedido 10 Setembro 2012].

Winters, Tara (2009). *Interdisciplinarity and Design Education*, [em linha]. Disponível em: http://www.swinburne.edu.au/lib/ir/onlineconferences/cumulus/Winters.pdf [Acedido 15 Setembro 2012].

Nota Biográfica

Susana Jorge é doutorada em História da Arte Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2012). Docente no Ensino Superior desde o ano lectivo de 2001/2002, leccionou na Escola Superior Artística do Porto (2001-2008) e na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (2006-2007). Desde 2007, exerce funções docentes na Escola Superior de Tecnologia (EST) do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA). Participa em conferências e workshops com regularidade. Tem apresentado o seu trabalho de investigação, no âmbito de diversas conferências. Publicações mais recentes: Dias, Suzana & Jorge, Susana (2012). *"Contribution towards a reflection about methodological strategies in Design education and the function of drawing in Design"*. In CONFIA 2012 proceedings. 1st International Illustration and Animation Conference, Edição IPCA, ISBN: 978-989-97567-6-2; e Jorge, Susana (2012), *"Um projecto de Ensino Artístico no Museu Portuense"*. In Revista Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes do IPCB, versão digital, http://convergencias.esart.ipcb.pt/ ISSN: 1646-9054.

Suzana Dias é doutoranda na Faculdade de Belas Artes no curso de Arte e Design. Mestre em Som e Imagem pela Universidade Católica Portuguesa (2002). Licenciatura em Artes Gráficas pela FBAUP (1996). Foi docente no ensino básico e secundário (1994 - 2002) e na Escola Superior Artística do Porto (2001- 2009). Docente, desde 2006 até à data, no IPCA (EST), nos cursos de Design Gráfico e Industrial, nas ucs de Estética e Teoria do Design, e Ergonomia e Cor. Destaca a colaboração como freelancer com a Porto Editora (1995-2001) no design editorial de diversos manuais escolares. É co-autora do manual Desígnio (1 e 2), Porto Editora. Tem diversos artigos publicados e participação em várias Comunicações Científicas. Publicação mais recente: Dias, Suzana, Bártolo, José & Moura, Mário (2013), O Design Como Processo: A Metáfora do Jogo Enquanto Meio Participativo. In Oliveira, Pedro (Dir. ed.), Edição ISEC, atas do CIDAG – 2ª Conferência Internacional em Design e Artes Gráficas – Desafios conceptuais para o Design e a Produção Gráfica. Tomar, Portugal. ISBN 978-972-99948-5-2.

Desenho de Contorno: Instrumento Didáctico, Promotor da Percepção Visual

Contour Drawing – educational tool, promoter of visual perception

Teresa Pais
tpais@darq.uc.pt

Resumo

O desenho de contorno é um dos processos de desenho de observação considerado na Teoria de Modos de Joaquim Vieira.

Dadas as características que apresenta, poderá questionar-se a sua utilidade em fase inicial de formação. Com a finalidade de compreender a importância da prática deste modo no processo de aprendizagem do desenho de observação, procedeu-se à sua caracterização, comparando desenhos de contorno e esboços realizados sequencialmente, sobre os mesmos motivos, no mesmo tempo e em formatos semelhantes.

Para o efeito, recolheram-se desenhos realizados por alunos pouco experientes na área do desenho de observação e procedeu-se à sua análise, considerando vários factores de apreciação.

A título exemplificativo, mostram-se resultados referentes a dois deles - posicionamento do modelo e ocupação da folha, o primeiro incidindo sobre as mãos e o auto-retrato e o segundo sobre todos os motivos abordados.

O estudo do posicionamento do modelo indica que, no modo esboço, os alunos tendem a colocá-lo em posições que lhes são familiares e facilitam a identificação dos vários elementos constituintes (características coincidentes com as das "imagens mentais"), favorecendo representações com recurso a esquemas de carácter conceptual em desfavor da recolha de dados visuais.

No modo contorno, os dados observados mostram que os alunos estão mais receptivos ao posicionamento daqueles motivos de forma menos convencional e à sua observação, sugerindo que este exercício poderá contribuir para o aumento dos níveis de concentração e desenvolvimento das capacidades perceptivas.

Relativamente à ocupação da folha, os resultados apontam no sentido de que a prática do desenho de contorno ajuda a desenvolver a capacidade de controlar a escala do desenho e, por sua vez, a ocupar o suporte com intencionalidade. Porém, o seu desenvolvimento começa a evidenciar-se, não numa fase inicial de aprendizagem, mas quando os alunos apresentam já algum domínio das condições processuais deste modo.

Palavras chave: desenho de observação, desenho de contorno, percepção visual.

Abstract

Contour drawing is one of the observational processes of drawing considered in theory of modes of Joaquim Vieira.

Given its characteristics, its usefulness may be questioned in the early stages of drawing training. In order to understand the importance of this mode in the learning process of observational drawing, we analyze its characteristics by comparing sequences of contour drawings and sketches on the same subject, made simultaneously and in similar formats.

To this end, we collected drawings made by beginner students in observational drawing, and analyze them in several levels

As an example, the drawings of two students are shown – 'Model Positioning' and 'Page filling' - the first focusing on the hands and the self-portrait and the second all grounds were covered.

The analysis of 'Model Positioning' drawing indicates that in the sketch mode, students tend to put it in familiar positions as a way of making the identification of its various parts easier (matching its features with the characteristics of "mental images"), thus engaging in a conceptual scheme rather than collecting visual data.

In the contour mode, the data shows that students seem more receptive to the positioning of the motifs in a less conventional way and they are also more receptive to its observation, suggesting that this methodology may contribute to increase the levels of concentration and development of perceptual abilities.

Regarding the 'page filling' drawing, the comparative analysis indicates that the practice of contour drawing enhances the ability to control the scale of the drawing and, in turn, to use the space of the paper intentionally. However, the development of this mode requires practice and its outcomes are achieved not at an early stage of learning, but when students already master the conditions of its process.

Keywords: observation drawing, contour drawing, visual perception.

Enquadramento e Objectivos

O desenho de contorno é um processo de desenho de observação executado exclusivamente por linha, que não deve ser corrigida ou apagada, em que a representação incide em aspectos locais do objecto percepcionado, constrói-se de particular em particular e desenvolve-se a partir de um ou mais pontos da imagem, progredindo para áreas vizinhas adjacentes.

A atitude que subjaz a este regime gráfico é de tensão, contensão e controlo, a que corresponde um comportamento perceptivo claramente distinto do implicado noutros processos de desenho de observação - concepção metodológica desenvolvida por Joaquim Vieira[1] e designada por Modos do Desenho, que distingue quatro atitudes perceptivas e "*correspondem, de facto, a verbos, a acções: sensibilizar – esquisso; explorar – esboço; conter – contorno; e compreender – detalhe*"(Vieira, 2012: 34).

Dado que o desenho de contorno exige, por parte do executante, concentração visual persistente e contínua, segurança no traço processualmente impedido de correcções e sem que a construção da imagem se faça por ensaio de hipótese e correcção, poderá questionar-se a utilidade do exercício deste modo num contexto formativo[2].

O objectivo da presente investigação é o de compreender a importância da sua prática na aprendizagem do desenho de observação. Assim, pretende-se caracterizar o processo de desenho de contorno, identificando as reacções mais comuns e procurando tendências na maneira como a relação entre enunciados e resultados se estabelece, proporcionando um conhecimento mais profundo e fundamentado sobre os efeitos típicos que caracterizam o desenvolvimento das capacidades perceptivas inerentes à prática deste modo.

Metodologia

Recolheram-se criteriosamente centenas de representações sequenciadas do mesmo motivo, realizadas no mesmo tempo e em formatos semelhantes, umas no modo contorno e outras no modo esboço, com vista ao desenvolvimento de um processo de análise comparativa[3].

Optou-se pelo esboço como termo de comparação com o desenho de contorno porque, em primeiro lugar, são modos que se opõem nas atitudes e características perceptivas e processuais: do geral para o particular, no esboço; e do particular em particular, no desenho de contorno; por ensaio de hipótese e correcção, no esboço; e onde não é recomendável errar, no desenho de contorno; pela diversidade plástica do registo gráfico, no esboço; e pela exclusividade linear, no desenho de contorno. Em segundo, porque as características destes dois modos permitem estabelecer denominadores comuns determinantes, como a escala dos desenhos e a possibilidade de se realizarem em igual período de tempo e em condições semelhantes do formato do suporte.

Em etapa inicial de formação, os estudantes mostram em geral pouca ou nenhuma sistematização dos processos de produção de imagem; com o avançar do número de horas de trabalho, começam a ser evidentes algumas diferenças no que toca ao domínio de certas competências que vão sendo trabalhadas durante as aulas. Por isso, foi fundamental considerarem-se três níveis de experiência, que tiveram em consideração o tempo dedicado à prática do desenho de observação que cada grupo detinha na altura em que os exercícios foram realizados. O nível I corresponde a aulas que ocorreram no início do ano lectivo, o II a meio e o III na parte final.

Os motivos tratados incidiram sobre três âmbitos temáticos: objectos, figura humana e espaço, onde foram contemplados aqueles que, em geral, se abordam nas disciplinas de iniciação ao Desenho; o número de trabalhos realizados em cada aula variou de acordo com as características de cada tema, assim como os tempos e formatos, alternando-se por vezes a ordem de execução dos desenhos[4].

O facto de os desenhos terem sido concebidos em contexto de sala de aula constituiu uma mais valia pela oportunidade de observação das "*reacções intuitivas e inconscientes resultantes da acomodação da percepção a acontecimentos específicos em diversas latitudes psicológicas. Cada gesto reflecte um índice de estímulo, fadiga, desencontro ou acerto com um dado de observação. O sucesso, desastre ou simples monotonia no desenho reflecte uma pequena história psicológica de observação"* (Almeida, P., 2010: 199).

1 Joaquim Pereira Pinto Vieira nasceu em Avintes, em 1946. Pintor e Professor Catedrático aposentado da Faculdade Arquitectura da Universidade do Porto, foi responsável pela disciplina de Desenho I entre 1974 e 2009. Dirigiu as disciplinas de Desenho do curso de Arquitectura da Universidade do Minho desde 1997 até 2006.

2 A prática do desenho de contorno num âmbito pedagógico é relativamente recente. Segundo Betty Edwards foi introduzida em 1941 por Nikolaides, em "*The natural way to draw*", onde o autor recomendava aos alunos que se imaginassem a tocar nas formas enquanto desenhavam; no entanto, já em 1857, John Ruskin aconselhava a realização de exercícios de contorno com a intenção de dar firmeza à mão e memorizar as formas. Hoje, é um exercício comum em muitas escolas e sugerido em diversos manuais dedicados ao ensino do desenho.

3 Os desenhos apresentados foram executados durante os anos lectivos 2010/2011 e 2011/2012, por alunos da disciplina de Desenho I do 1º ano do Mestrado Integrado em Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, ou seja, em situação de fase inicial de aprendizagem.

4 Os exercícios foram explicados verbalmente e através de fichas, onde estavam definidos o tema, modos, tempos de execução, materiais riscadores e formatos do suporte, bem como os respectivos objectivos e critérios de avaliação. O acompanhamento aos trabalhos foi individualizado e em grupo, através de correcções (nunca realizadas directamente sobre os desenhos) e de reflexões colectivas exemplares, como, de resto, é hábito fazer-se nas aulas de Desenho I do Departamento de Arquitectura.

Para proceder à análise comparativa, e com o propósito de que o processo fosse o mais claro e objectivo possível, consideraram-se vários factores de apreciação (ou qualificação), que são, afinal, o que Joaquim Vieira designa como matérias do desenho – "*os aspectos sem o domínio dos quais um desenho não pode ser realizado com consciência, intencionalidade e responsabilidade*" (Vieira, 2012: 8). Estes factores (ou parâmetros), cuja aplicabilidade se relacionou com as características próprias de cada um dos motivos abordados, foram organizados em dois grupos, um respeitante às características do desenho e outro às do real, sendo alguns específicos dos desenhos de contorno e outros referentes a aspectos comparativos entre os dois modos em consideração. Para cada um dos parâmetros foi estabelecido um dado critério de apreciação.

Casos de Estudo

Os desenhos recolhidos correspondem a respostas típicas de alunos em etapa inicial da formação, com as virtudes e dificuldades características desta fase da aprendizagem.

Para explicação dos resultados, e pelos limites deste artigo, seleccionaram-se dois factores de apreciação – posicionamento do modelo e ocupação da folha, por se considerarem exemplificativos, respectivamente, de um parâmetro típico caracterizador do real e outro do desenho. Por outro lado, o primeiro é aplicável apenas a motivos com características muito próprias e o segundo a qualquer dos desenhos. Assim, os trabalhos analisados no contexto do "posicionamento do modelo" incidiram sobre as mãos e o auto-retrato; o parâmetro "ocupação da folha" abrangeu todos os motivos abordados nas aulas consideradas na investigação.

Posicionamento do Modelo

Motivo: mão

Recolheram-se dois grupos de desenhos que incidiram sobre o motivo "mão", realizados por alunos com níveis de experiência I e II, a quem foi pedido dois esboços e dois desenhos de contorno[5].

Dizem os anos de prática pedagógica que os alunos em fase inicial de aprendizagem não têm, em geral, sentido crítico quanto ao seu posicionamento relativamente aos modelos, sujeitando-se com frequência à disposição que o objecto ou figura assume em relação ao lugar onde se encontram na sala de aula. O que se tem verificado é que a representação da "mão" constitui, neste aspecto, uma excepção, pois os alunos são impelidos para a escolha premeditada, consciente e criteriosa da posição do modelo, devido às características "portáteis" que apresenta e ao enorme leque de alternativas de posicionamento que oferece.

A observação meticulosa dos desenhos mostra que, no esboço, houve dois posicionamentos que ocorreram com maior frequência. Num, os dedos foram colocados de forma a não se encobrirem mutuamente e a palma da mão surge ora virada para cima, ora para baixo (fig. 1). Noutro, o indicador e o polegar posicionaram-se em "C" definindo um plano perpendicular aos raios visuais, tendo os restantes dedos ficado parcialmente visíveis, entre e/ou atrás dos primeiros (fig. 2). Quanto aos de-

5 Ao primeiro grupo solicitou-se a realização de um esboço, a grafite, e de um desenho de contorno, a caneta, 15 minutos por desenho, em formatos A5; ao segundo, o mesmo par de exercícios, nas mesmas condições, e ainda outro, semelhante, apenas diferindo dos anteriores na ordem de execução. Foi dada indicação a ambos os grupos que a posição do motivo deveria variar de desenho para desenho.

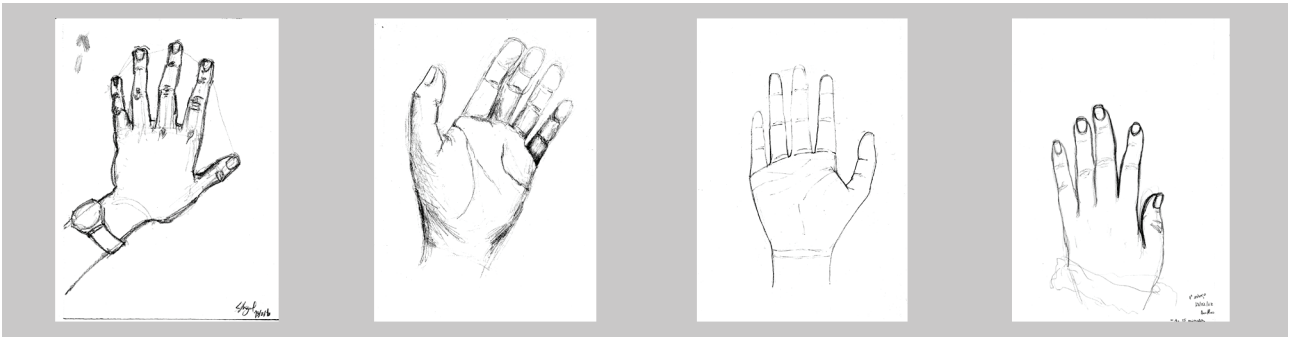


Fig. 01 Exemplos do posicionamento em "mão aberta", no modo esboço.

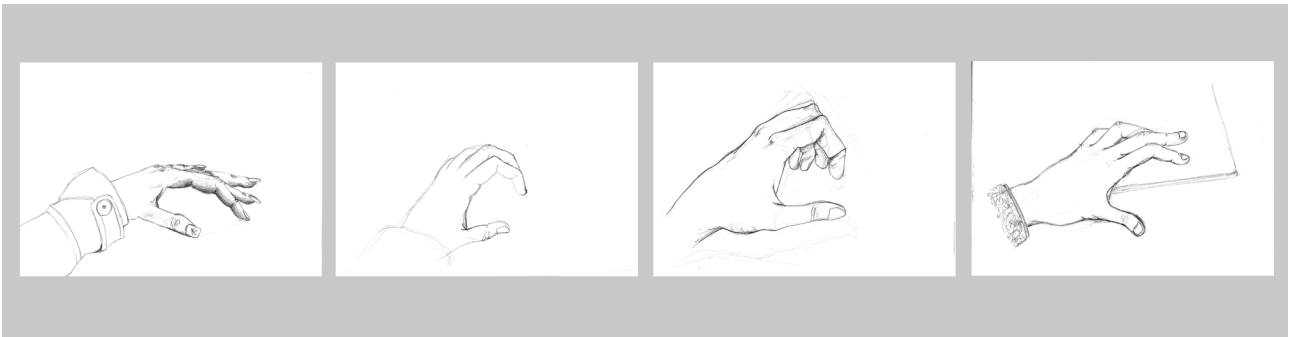


Fig. 02 Exemplos do posicionamento em "C", no modo esboço.

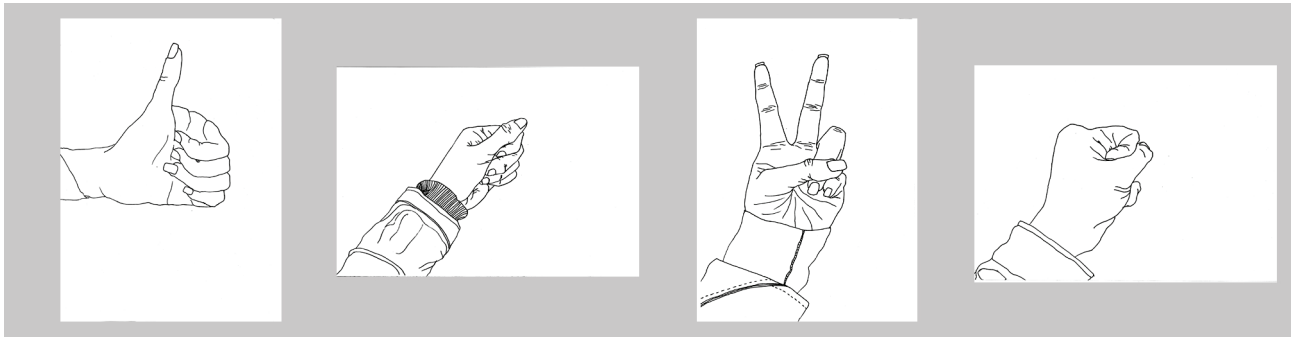


Fig. 3 Exemplos da variação do posicionamento das mãos, no modo contorno.

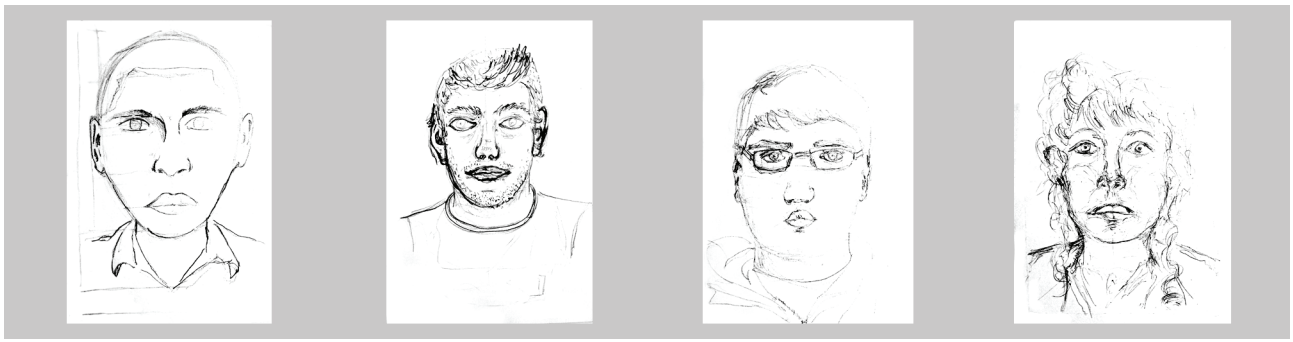


Fig. 4 Exemplos de auto-retratos no modo esboço (posição frontal).

senhos de contorno, a maior parte mostra posições da mão mais variadas e complexas do que no modo oposto, correspondendo a posturas que evidenciam interacção entre os vários elementos (fig. 3). Estas constatações, referentes aos dois modos, verificaram-se nos desenhos dos alunos com experiência I e II.

Os dados observados mostram que, no esboço, os alunos optaram por situações mais simples. Este facto sugere o recurso geral a um posicionamento da mão mais óbvio e elementar, onde terá estado subjacente a necessidade de colocar o modelo numa posição que o tornasse facilmente reconhecível (mão aberta) ou familiar ao ponto de vista do observador, muito comum quando a mão se encontra apoiada, em situação de repouso (em C).

Um estudo sobre a perspectiva canónica de um objecto[6] refere que esta se caracteriza principalmente por proporcionar um bom reconhecimento desse objecto e por mostrá-lo numa posição cujo ponto de vista é habitual. Quando se trata de imagens mentais, tende para as mais simples, como é o caso das axiais. Estas características coincidem com as das posições adoptadas no esboço, o que leva a crer que há relação com o referido conceito.

No modo oposto, os alunos escolheram posições menos convencionais, mais complexas. Estes elementos sugerem que o desenho de contorno motiva a preponderância de dados com origem na informação observada, inibindo a interferência de um arquivo mental de símbolos e libertando o aluno da necessidade inconsciente do reconhecimento inequívoco do modelo[7].

Motivo: Auto-retrato

Reuniram-se desenhos dedicados ao "auto-retrato", realizados no final do ano lectivo, por alunos com nível de experiência III, a quem foi solicitada a realização de um esboço e dois desenhos de contorno, o último dos quais com a obrigatoriedade de fazerem interagir a mão com o rosto[8].

À semelhança do que se referiu a propósito da representação da mão, também no auto-retrato se tem vindo a constatar por parte dos alunos uma escolha intencional, não aleatória, das posturas que assumem perante o espelho, apesar das alternativas serem mais restritas do que no motivo anterior.

O exame atento dos desenhos mostra que a generalidade dos alunos, no modo esboço, desenhou os rostos de frente, em simetria (fig. 4). Nos primeiros desenhos de contorno, cerca de metade representou a cabeça rodada ligeiramente (fig. 5 auto-retratos2) e, nos segundos, verifica-se o mesmo número de auto-retratos com a cabeça nesta posição, tendo alguns alunos retomado a posição frontal (fig. 6)[9].

6 Blanz, V.; Tarr, M.; Bülthoff, H.; Vetter, T. (1996). O termo "perspectiva canónica" foi utilizado pela primeira vez por Palmer, S., Roch, E., Chase, P. (1981).

7 A título de confirmação informal, este exercício foi repetido com alunos do 2.º ano, tendo-se verificado, em geral, coincidência nos resultados. Apenas o número de esboços nas posições "mão aberta" e "em C" foi menor do que no primeiro ano; nos desenhos de contorno, ninguém a representou na primeira posição e poucos na outra; a maioria (80%) registou novas posições.

8 Foi-lhes pedido um esboço, a grafite, num suporte A4, em 30 minutos; e dois desenhos de contorno, a caneta, com o mesmo suporte e tempo de execução.

9 Note-se que os alunos que desenharam a cabeça rodada no primeiro contorno não são exactamente os mesmos que o fizeram no segundo.

Fig. 5 Exemplos de auto-retraos nos primeiros desenhos de contorno (rotação ligeira da cabeça).

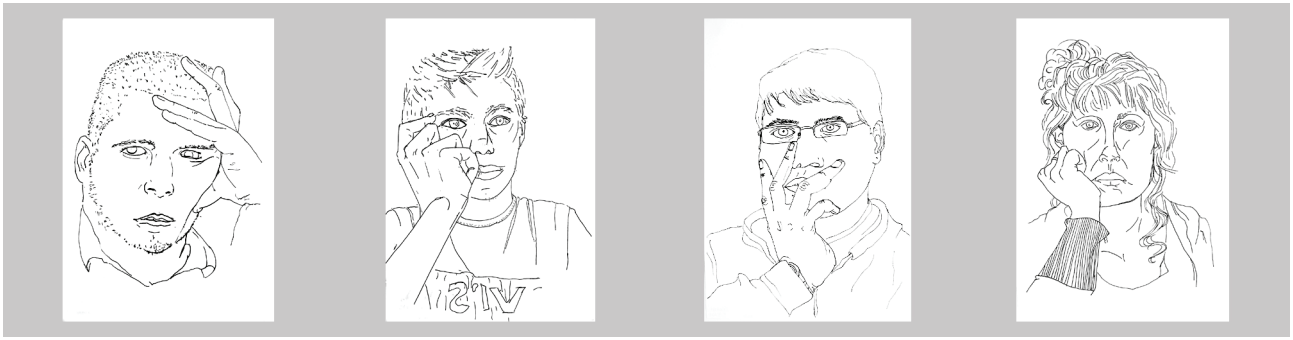


Fig. 6 Exemplos de auto-retraos nos primeiros desenhos de contorno (posição frontal ou rotação ligeira da cabeça).

Os dados mostram que, no modo esboço, os alunos optaram pela posição mais simples, tal como aconteceu com a representação das mãos. Cada elemento que compõe o rosto é claramente identificável e, na maior parte dos casos, a sua representação remete para uma matriz simbólica e emocional. Estas constatações sugerem que o exercício facilita a preponderância de símbolos em detrimento de dados visuais, a desenhadores em fase inicial de aprendizagem.

Segundo o estudo referido atrás sobre perspectiva canónica (Blanz et al, 1996), a posição frontal é uma visão tendencialmente caracterizadora das imagens mentais, o que sugere que poderá existir relação entre estas e a escolha das posturas adoptadas pela generalidade dos alunos no modo esboço.

Pelo contrário, no primeiro contorno, parte dos alunos escolheu uma postura não axial, em que elementos como os olhos, nariz ou boca surgem posicionados em situações menos convencionais. Esta opção poderá ter contribuído para afastar o desenho de um referencial estereotipado, conduzindo o aluno para a percepção das qualidades objectivas do motivo.

Não por opção dos alunos mas por exigência do professor, a introdução da mão interagindo com o rosto no segundo contorno parece ter reforçado o que se verificou no desenho anterior. De facto, observou-se o afastamento ainda mais claro e generalizado de representações referenciadas em conhecimentos prévios e formas tipificadas, e a aproximação dos alunos à observação do motivo.

A razão que poderá justificar a evolução entre o primeiro e o segundo desenhos de contorno poderá relacionar-se com a imprevisibilidade do enunciado, que terá proporcionado o reconhecimento de novas relações formais e o consequente afastamento de imagens convencionais do rosto ou da mão. O aumento do nível de concentração neste exercício em relação ao anterior também poderá ter contribuído para os resultados observados. Esta é, de resto, uma das conclusões da investigação realizada por Paulo Almeida sobre "mancha directa" que, a propósito da caracterização deste processo, refere: "*tal como no desenho de contorno, a presença de acidentes e mudanças estimula a concentração, pela criação de motivos de interesse*" (Almeida, P., 2010: 329).

Ocupação da Folha

A experiência pedagógica tem mostrado que, em fase inicial de aprendizagem, a ocupação da folha não é, em geral, um aspecto ao qual os alunos atribuam grande importância. De facto, é frequente constatar que, quando iniciam um desenho, não se preocupam com a relação que representação e suporte poderão vir a estabelecer, uma vez concluído o trabalho.

Num comentário aos trabalhos realizados pelos seus alunos numa das aulas iniciais, Mário Bismarck[10] sintetiza as patologias que geralmente os desenhos apresentam neste âmbito e nesta fase: "*a dimensão e formato do papel não são considerados: a imagem aparece perdida ou em excesso na folha, desajustada na sua escala. Implica a falta de relacionamento com o suporte. Este não é considerado nas suas dimensões, como o espaço onde o desenho se coloca*" (2010: 22).

10 Mário Bismarck é professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, onde é coordenador do grupo de Desenho.

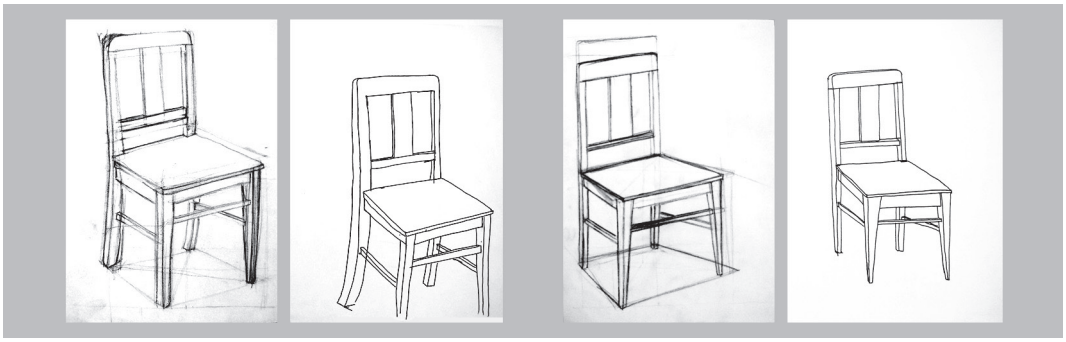


Fig. 7 Nível I: exemplos em que a ocupação da folha foi melhor conseguida no modo esboço (desenho à esquerda de cada par).

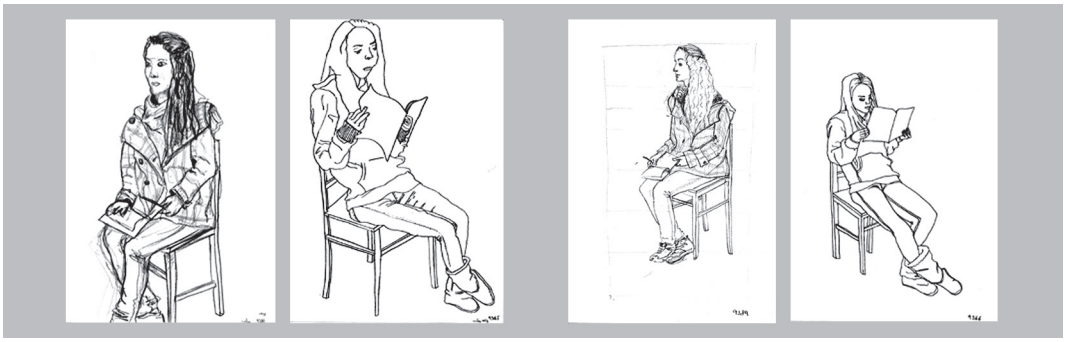


Fig. 8 Nível II: exemplos em que a ocupação da folha foi ligeiramente mais controlada no modo contorno (desenho à direita de cada par).

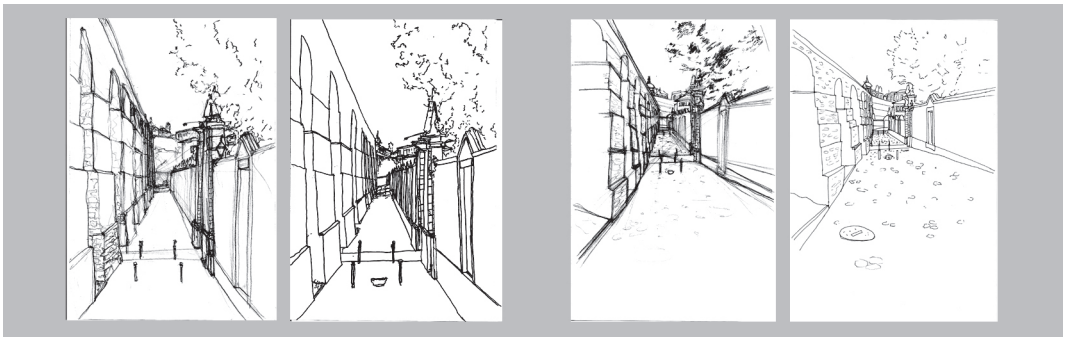


Fig. 9 Nível III: exemplos em que a ocupação da folha obteve resultados equivalentes nos dois modos.

Estas palavras fazem referência a um outro aspecto indissociável do da ocupação da folha, que é o da escala da representação. Todavia, se neste último os problemas decorrem da dificuldade em estabelecer correspondência entre as dimensões do desenho e as do objecto a representar, no primeiro resultam da desatenção dada à relação entre as dimensões do desenho e as da folha.

Na verdade, o êxito nos resultados respeitantes a estes dois aspectos depende quer da sensibilidade às proporções do motivo, quer da capacidade de estabelecer relações de medida, quer ainda da tomada de decisões coerentes sobre a localização dos elementos a desenhar, para as quais os primeiros traços ou pontos iniciais contribuem decisivamente.

Para proceder à análise relativa do parâmetro em questão, recolheram-se todos os desenhos realizados, uma vez que se trata de um aspecto transversal às temáticas abordadas no presente estudo, ao contrário da "posicionamento do modelo", aplicável apenas a motivos com características muito específicas.

A análise comparativa exigiu a definição clara de um critério de apreciação, que envolveu a atribuição a cada desenho de um valor entre 1 e 5, correspondendo o mais alto a uma ocupação criteriosa da folha.

Os resultados desta análise indicam que os alunos menos experientes, de nível I, mostram melhores resultados no esboço (fig. 7). Os de nível de experiência II apresentam resultados dissonantes, dependendo dos motivos abordados: ligeira vantagem para o modo esboço, resultados próximos nos dois modos ou ligeira vantagem para o modo contorno (fig. 8). Os alunos com mais experiência, de nível III, apresentam em geral melhores resultados no modo contorno ou bons em ambos os modos (fig. 9).

Os dados mostram que, apesar de a capacidade de ocupar criteriosamente a folha no modo esboço ser um aspecto muito débil por alunos pouco experientes, este modo condu-los a resultados mais interessantes do que no desenho de contorno. Isto poderá dever-se ao facto de ser possível experimentar e corrigir, ou à forma de construção do esboço que, processando-se do geral para o particular, oferece a oportunidade de equacionar o relacionamento entre desenho e suporte e de ajustar a escala do desenho nos primeiros gestos riscadores. O

modo contorno, pelo contrário, exige que o aluno tenha uma noção da imagem total, embora só vá conhecendo progressivamente cada parte, na sua associação com outras partes.

O desenho de contorno requer alguma prática até que os alunos comecem a apresentar resultados satisfatórios. Efectivamente, é necessário que adquiram, além do entendimento do suporte enquanto espaço onde o desenho se "instala", também uma consciência da escala da representação, capacidades que os alunos em geral não apresentam no início do ano e cuja aquisição exige domínio das condições processuais.

À medida que os alunos vão controlando o modo de fazer, o desenho de contorno vai ganhando alguma vantagem sobre o esboço, donde se infere que a hipótese de ensaio e correcção e a construção "do geral para o particular" não são essenciais para que haja uma boa relação entre a imagem gráfica do motivo e o suporte.

No final do ano, os dois modos parecem equivaler-se, sinal de que as diferenças qualitativas quanto à ocupação da folha são mais atenuadas nos alunos com maior nível de experiência.

A preponderância do modo contorno no tema do auto-retrato, deixa em aberto a possibilidade de existir relação entre as características dos motivos e a maior ou menor facilidade no domínio do suporte.

Conclusões

Dentro das limitações inerentes quer ao número de desenhos analisados, quer ao carácter empírico de algumas apreciações, os estudos realizados conduzem a várias suposições.

No caso específico da representação da mão ou do auto-retrato, em que aluno estabelece com o modelo uma relação de dependência específica ao nível da definição do seu posicionamento, a análise dos desenhos observados indicia que, no modo esboço, os alunos tendem a colocar estes motivos em posições que lhes são familiares e facilitam a identificação dos vários elementos constituintes (posições que estão em conformidade com as que alguns autores identificam como características das "imagens mentais") aparentando favorecer representações com recurso a esquemas de carácter conceptual em vez de incentivar a recolha de dados visuais.

No que concerne ao modo contorno, os resultados sugerem que os alunos dão mostras de estarem mais receptivos ao posicionamento daqueles motivos de forma menos convencional, o que terá conduzido a representações que revelam alguma densidade de observação. Afigura-se, pois, que a introdução de um elemento estranho, em que as várias partes que compõem a mão e o rosto surgem com configurações inesperadas, terão impulsionado as características já verificadas nos desenhos anteriores, sugerindo que este enunciado poderá contribuir para o aumento dos níveis de concentração e desenvolvimento das capacidades perceptivas.

Relativamente à ocupação da folha, os resultados apontam no sentido de que a prática do desenho de contorno ajuda a desenvolver a capacidade de controlar a escala do desenho e, por sua vez, a ocupar o suporte com intencionalidade. Porém, o seu desenvolvimento começa a fazer notar-se, não numa fase inicial de aprendizagem, mas quando os alunos apresentam já algum domínio das condições processuais deste modo.

Bibliografia

Almeida, Paulo (2010), *Mancha directa. Desenho como percepção e expressão de valores tonais*, 2.ª edição, Guimarães: Universidade do Minho.

Bismarck, Mário (2010), *Relatório da unidade curricular de "Desenho I"*, Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, Porto.

Blanz, Volker; Tarr, Michael; Bülthoff, Heinrich; Vetter, Thomas (1996), *What object attributes determine canonical views?*, disponível em: http://www.kyb.tuebingen.mpg.de/fileadmin/user_upload/files/publications/pdfs/pdf1507.pdf (acesso em 13 Março 2013).

Edwards, Betty (1994), *Aprender a dibujar com el lado directo del cerebro*, Barcelona: Ed. Urano.

Matlin, M. W., Foley, H. J. (1996), *Sensación y percepción*, México: Tercera Edición, Pearson Prentice Hall.

Molina, J. J. G., Cabezas, L., Bordes, J. (2003), *El Manual de Dibujo - Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*, 2.ª edição, Madrid: Cátedra.

Nikolaides, Kimon (1988),*The natural way to draw*. London: André Deutsh Edition.

Palmer, S., Roch, E., Chase, P. (1981), "Canonical perspective and the perception of objects", in Long, J., Baddeley, A. (ed.) *Attention and Performance IX*., Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 135-151.

Ruskin, John (1991), *The elements of drawing*, London: The Herbert Press.

Sommers, Peter Van (2009), *Drawing and cognition. Descriptive and experimental studies of graphic production processes,* Cambridge: Cambridge University Press.

Vaz, Susana (2003) "4 modos de desenho para uma percepção desenvolvida. O desenho do natural como método pedagógico", *Psiax - Estudos e reflexões sobre desenho e imagem,* n.º 2, pp. 35-43.

Vieira, Joaquim (1994), *Programa da disciplina de Desenho*, Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.

_____ (2001), *Relatório da disciplina de Desenho*, Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.

_____ (2012), "As matérias do desenho. Teorias e métodos da disciplina de Desenho I", disponível em: http://www.pintovieira-ensinodesenho.blogspot.pt/#!http://pintovieiraensinodesenho.blogspot.com/p/programas-da-disciplina.htm (acesso em 24 Março 2013).

NOTA BIOGRÁFICA

Nasceu em Alcantarilha, concelho de Silves, em 1969.

É licenciada em Arquitectura pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, onde apresentou como prova final de licenciatura o trabalho intitulado "*Desenho em Arquitectura*" (1995).

Faz parte do corpo docente desta escola desde 1997, onde tem vindo a leccionar disciplinas da área do Desenho e da Geometria.

É mestre em Práticas e Teorias do Desenho pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, com a tese "*O desenho na formação do arquitecto: análise dos processos de ensino nas Faculdades de Arquitectura de*

Lisboa e do Porto" (2007).

Faz investigação sobre questões pedagógicas ligadas ao ensino do Desenho e é autora de várias publicações nesta área.

Actualmente prepara a tese de doutoramento subordinada ao tema do Desenho de Contorno enquanto instrumento didáctico, Especialidade de Expressão Plástica e Arquitectura, pela Universidade de Coimbra.

'Visual Imagery and Scientific Practice'

Amber Stucke

Curie Scott

Eduarda Coutinho

Iris Legendre

João Figueira

José Gago Silva

Julia Midgley

Luís Diniz / Henrique Meireles / Carlos Vieira Melo

Marina Guedes

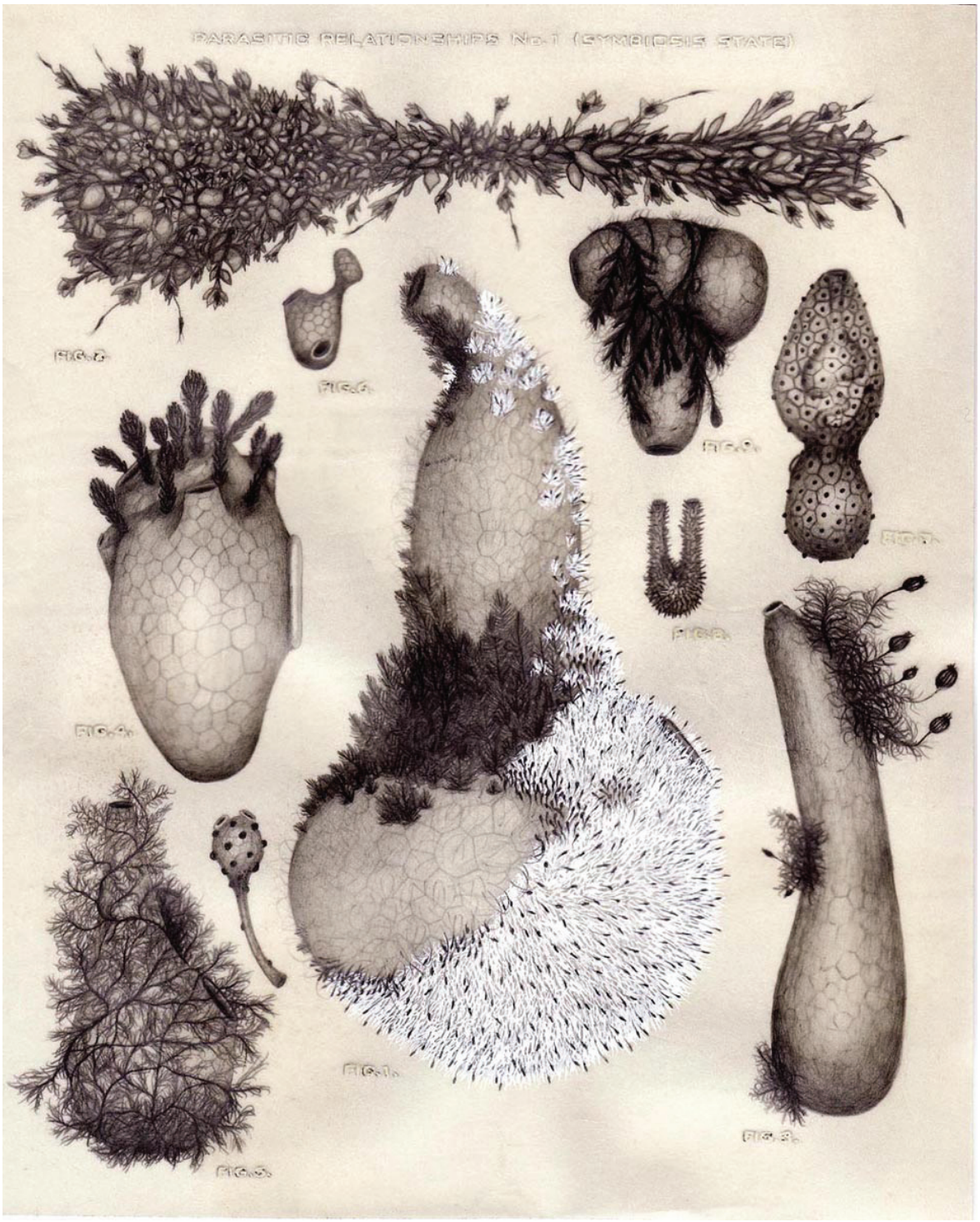
Mitch Miller

Simon Betts

Teresa Sá Marques / Paula Guerra / Tiago Teles Santos / Hélder Santos

Parasitic Relationships (Symbiosis State)

Amber Stucke
amberstucke@hotmail.com



Parasitic Relationships No.1 (Symbiosis State),
Graphite & Gouache on Animal Skin Vellum Manuscript, 10x8" (HxL), 2012

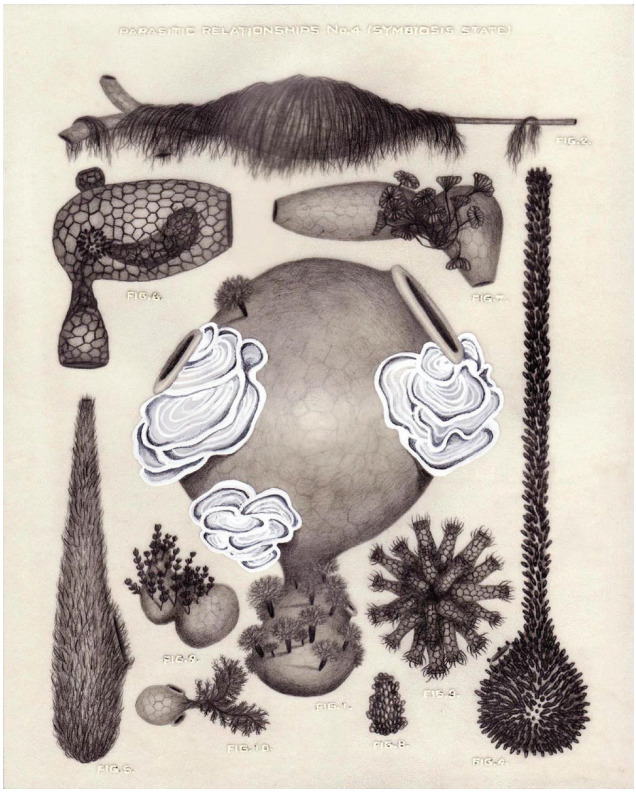
Primarily working within the mediums of painting and drawing, I connect the strong detail in my work to ideas within artistic research as-well-as to dialogues between art and science. My work is project based and involves interdisciplinary investigations within artistic production.

What is symbiosis? I connect this question to my current project on symbiosis state. I started it in 2009. It is a project exploring and investigating how I embody the idea of symbiosis through an intensive drawing relationship interconnecting evolutionary biology, consciousness, philosophy of mind, and the imagination. By combining experiential and rational knowledge systems together within drawings, I appropriate from visual taxonomies to create conversations between local knowledge systems of the human body and scientific classification structures.

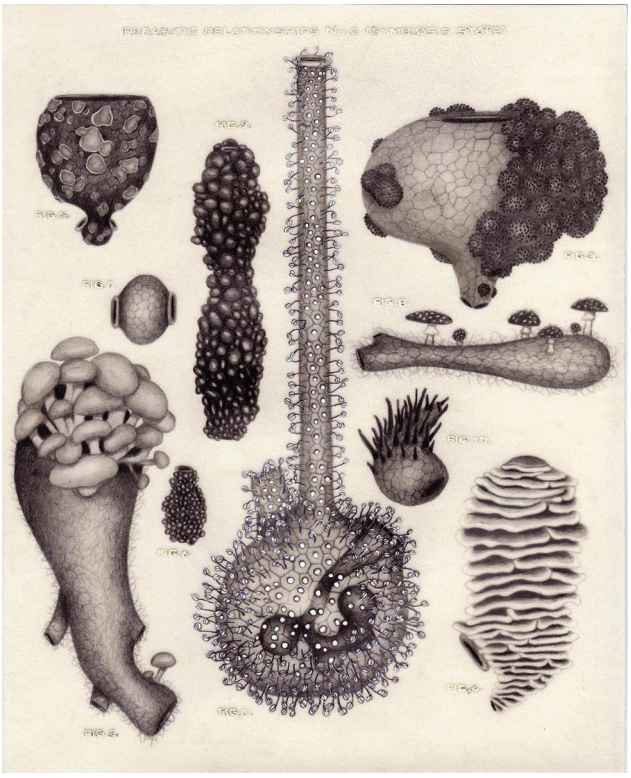
Through these taxonomies, I am interested in creating systems of known and unknown, visible and invisible, rational and irrational, philosophical and biological within drawings. I want to provoke a phenomenological space within the mind-body and guide the observer to connect to the separations and interconnections that I have created in forms to allow the viewer to imagine the possibilities and probabilities along with me. It is within this dynamic layout of unclassified forms that I analyze and organize the world around me to gain knowledge through drawing structures and relationships as well as to share consciousness.

The vessel forms in the drawings are all imagined structures, but on top of the structures are specific symbiotic relationships with either fungus, lichen, algae, moss, or parasites. The vessels change, or evolve into new forms as I create the drawings and embodying the idea of symbiosis. The small works in this project are an extension of my long term research on symbiosis state (a state of mind of becoming symbiotic relationships).

These three works specifically look at parasitic relationships of fungus, algae, and moss under the biological study of symbiosis.



Parasitic Relationships No.4 (Symbiosis State), Graphite & Gouache on Animal Skin Vellum Manuscript, 10x8" (HxL), 2012



Parasitic Relationships No.2 (Symbiosis State), Graphite & Gouache on Animal Skin Vellum Manuscript, 10x8" (HxL), 2012

Biographical Note

Amber Stucke was born in Chicago Heights, Illinois, USA in 1980. She has been living and working as an artist in Berkeley, California since 2004. She received her MFA from the California College of the Arts in San Francisco and has also had additional studies at Goldsmith's College in London and The School of the Art Institute of Chicago. Her work has been shown in the United States, Toronto, Canada, Berlin, Germany, Mexico & Portugal. Her thesis titled *Embodying Symbiosis: A Philosophy of Mind in Drawing* is published in an international academic journal called *Consciousness, Literature and the Arts*, based in the UK. Stucke has been a visiting artist lecture at Stanford University and is represented by Kit Schulte Contemporary Art in Berlin, Germany.

Exploring Perspectives of Ageing in a Collaborative Drawing Project of Health Professional Students and Older Adults

Curie Scott
C.Scott2@brighton.ac.uk

Abstract

I use drawing when teaching health professionals and explore image used by lecturers in Higher Education for my Masters. The PhD studentship, at the University of Brighton, fuses these interests and I will be investigating how drawing may be used as a pedagogical technique. A visual ethnographic methodology will be employed in a collaborative Drawing Project of students and older adults. Participant-generated drawings, their meaning-making and the impact on the learning environment are crucial components. Sessions will consist of expressive and representational drawing exercises as catalysts for discussion on a variety of aspects related to Ageing.

Globally, the population of those over 60 years is predicted to double from 11% to 22% between 2000 and 2050. The chances of being ill increase with age, therefore older people will comprise a large proportion of people cared for by those studying to be health professionals (doctors, nurses, therapists etc.). However, students are often not positively predisposed to this client base with existant ageism, stereotyping, negative attitudes and behaviours. It is hoped that engaging with older adults who are healthy, optimistic and interested in the educational process will assist in challenging negative stereotyping.

The research questions are:

1. What are health professional students' perceptions of Ageing?
2. How do participants' drawings generated within the project influence empathetic reflective thinking?
3. In what ways can the use of drawing affect students' and older peoples' subsequent perceptions of each other?

After a very short presentation I will invite discussion on the theoretical and methodological issues that need consideration. As a novice researcher, I would value insights from those more experienced with drawing practice.

Keywords: Drawing, Ageing, Health Professional, Pedagogy

Visual Practices and Drawing

> "For those of us for whom drawing enables a better understanding of the world around us or clarifies complex relationships or gives form to deep and confused emotions it is obvious that drawing helps us think. Yet as a strategy for learning and the generation of knowledge it remains outside the academy."
>
> (Rogers, 2012: 0; underline added)

Visual practices remain marginalised in Higher Education (HE) practice even though everyday life in the 21st century is "saturated with image, visual technologies and visual practices" (Jewitt, 2008: 6); poetically described as a *bain d'images* by Avgerinou (2009: 28). Archer (2006) identifies that the predominant logocentric emphasis in University study contributes to "the neglect of other modes and their interconnectedness" (45) and Elkins (2010) states that, even in explicitly visual programmes (such as Art History), visual content remains secondary to text. Rogers (2012) agrees visual practices especially drawing, are not techniques often discussed or utilised in Higher Education. She and a colleague have developed leaflets for staff development programmes to utilise drawing in HE (Ridley and Rogers, 2010)

Attending to reflexivity as a researcher, the practice of looking in order to draw (Franck 1988; Cameron, 2006; Berger, 2005; Edwards, 2008, Spicer, 2011) during life drawing classes has been challenging, fun and rewarding. I started exploring this area of 'drawing' specifically as it continues my interest with Visual Literacy; that is, "the ability to understand and use images, including the ability to think, learn, and express oneself in terms of images" (Braden and Hortin, 1982, cited by Braden, 1996: 492). I have used a variety of drawing techniques with students or in coaching sessions; au-

tobiographical life graphs, concept maps/ grid systems (Buzan and Buzan, 2003; West, 2007; West, 2010) and quick sketches after a visualisation exercise. They appear to have been useful for visualising concepts, encouraging collaboration and reflection (LearnHigher, no date).

The PhD studentship, at the University of Brighton, on drawing as a pedagogical tool for Health Professional Education, clearly values drawing practice. I trained as a medical doctor, have spent ten years educating Health Professional students and am an artist. I use drawing within my teaching practice and my Masters project investigated visual practices in Higher Education.

My research is a collaborative drawing project, with students and older adults, investigating how drawing assists exploration of values, attitudes and beliefs about Ageing. Expressive and representational drawing exercises will be catalysts for discussion. Participant-generated drawings, their meaning-making and the impact on the learning environment are crucial components.

This project, using a visual ethnographic approach, builds on work done by Philippa Lyon (one of my supervisors) and others researching a drawing module, taken by Medical students and Craft students, centring on the human body (Lyon, Letschka, Ainsworth, & Haq, 2012) which resulted in funds for a studentship on drawing. The issue of Ageing as a topic has currency, and there is little in the literature about the use of drawing to explore the topic except Lucy Lyons' post-doctoral work in which she drew residents in care homes. She states that the act of drawing older people "revealed [residents] as unique individuals and focused on positive, active aspects of ageing, rather than depicting them as vulnerable or incapable" (Lyons, 2012: 9)

This project adds something new by considering how drawing may be an additional pedagogical technique in Health Professionals' programmes.

The Ageing Population

The United Kingdom (UK) National Statistics (no date) summarise that 17% of the population are aged 65 and over (now at 10.3 million) and over a 25 year period (1985-2010) there has been a 20% rise in this age bracket. The number of people aged 85 and over has more than doubled during the same period with a projection that, by 2035, this demographic will be almost 2.5 times larger than in 2010. The population is ageing and, in 2035, alongside a predicted decrease in those aged 16-64, there will be an increase to 23% (from 17%) of those aged 65 and over in the total population. Globally, the World Health Organisation (WHO) posit that there will be a doubling of the population of those over 60 years from 11% to 22% between 2000 and 2050 (WHO, 2012).

There is no agreed, static definition for 'Old Age.' The definition offered by the UK National Statistics (no date) correlates with receipt of state pension benefits (approximately 60 or 65 across Europe). The general population across Europe perceives that Old Age commences at 62 years (mean age) though the UK mean age perception is lower at 59 years (Age UK, 2011 citing data from the European Social Survey[1] in 2008). An interesting point of note is that people categorise others as being old or young on the basis of their own age; that is, the older a respondent's age, the further away 'old age' is believed to start (Ray et al, 2006).

Ageing and Healthcare

As people live longer there are consequences for healthcare - the chances of illness increases with an average number of years of poor health ranging from 6.7 for men to 11 years for women (Abraham, 2011: 8). For those studying to be health care practitioners, this subset of older people will comprise a large proportion of people that they will care for in many clinical settings.

This year, the Francis Report, documented findings from a public inquiry into the 'appalling care' provided by Mid Staffordshire NHS Foundation Trust, England (2013a: 7, see figure 1). There were "many terrible stories of the experiences" of the elderly (Francis Report, 2013b: 1596) and chapter 25 is entirely dedicated to elderly care with several recommendations.

Fig. 01 Summary of lack of care
(Extract from Francis Report, 2013a: 7)

- Patients were left in excrement in soiled bed clothes for lengthy periods;
- Assistance was not provided with feeding for patients who could not eat without help;
- Water was left out of reach;
- In spite of persistent requests for help, patients were not assisted in their toileting;
- Wards and toilet facilities were left in a filthy condition;
- Privacy and dignity, even in death, were denied;
- Triage in A&E was undertaken by untrained staff;
- Staff treated patients and those close to them with what appeared to be callous indifference.

Ann Abraham, Parliamentary and Health Service Ombudsman, states that 18% of the complaints to her office were about the care of older people and these investigations were "more than twice as many as for all other age groups put together" (2011: 8). Her recent report, *Care and Compassion?,* summarises ten cases of people over 65 where there was an alarming failure of care in the National Health Service. Similarly, this in-

1 The European Social Survey studied Age Discrimination in four specific areas. They surveyed nearly 55,000 individuals across all age groups in 28 European countries

cluded not having sufficient food or water, being left in soiled clothes, not being washed, not being monitored in an acceptable manner, patients not involved in their own care, poor communication (for example, with patients/ relatives or care homes), inadequate pain relief, having emergency buttons positioned out of reach, routine screening tests omitted (for example, nutrition assessments and pressure sore risk scoring) and poor recordkeeping. Abraham stated that "[u]nderlying such acts of carelessness and neglect is a casual indifference to the dignity and welfare of older patients." (2011: 10)

Following the above report, 'The Commission on Dignity in Care for Older People' was established and one of their 'Delivering Dignity' report's thirty-seven recommendations focuses specifically on the educational preparation of all Health and Social Care students. They emphasise that students' preparation needs to "include an understanding of ageing, dementia and dying" (Commission on Dignity in Care for Older People, 2012: 35). Additionally, they highlight that students should be made aware that much time will be spent with this client group due to the ageing population.

Attitudes towards Older Adults in Healthcare

> "..old age is pathologised and…prejudice and assumptions are turned into medical judgments and evaluations."
>
> (Bytheway et al., 2007: 43)

Students studying to be health and social care practitioners are likely to come into contact with older people in practice settings but the various projects investigating attitudes of students to ageing/ older adults (see below) commence their work by stating that students are often not positively predisposed to this client base, have unfavourable attitudes and are often uninterested in considering working with older adults. For example, Bagri & Tiberius (2010) conducted interpretative phenomenological analysis on perceptions of thirty fourth-year medical students on the topic; the most frequent theme was that "Geriatrics does not engage the interests of most students" (1995).

Students are a subset of the surrounding population, and baseline familiarity with this context is of value, as students' opinions may reflect that of the population. In Britain, across age ranges, a report indicated that ageism was the most common type of felt discrimination (compared to gender, race, religion, sexual orientation and disability) with increased reports from people aged 55-64 (Ray et al, 2006). A later report indicated that 44.4% of respondents (across Europe) saw age discrimination as a 'very' or 'quite serious' issue; however, the UK figure was 20% higher at 64% (Age UK, 2011).

The Research on Age Discrimination Project, a two year participatory study (Bytheway, Ward, Holland, & Peace, 2007), produced a report titled 'Older people's accounts of Discrimination, Exclusion And Rejection' explored the lived experience of over 300 older people across the UK. They highlighted ten broad areas linked with age discrimination. One area was health care and 40% held that health professionals see older people as a nuisance and mention was made that the automatic delineation of services according to age were counterproductive. Ray et al (2006) indicate a form of attitude in ageism as 'benevolent prejudice' where older people can be typecast as "friendly, moral and admirable but less capable and less intelligent." (2006: 7)

Reflecting on Attitudes, Stereotypes and Behaviour

The hallmarks of dignity and compassion linked to attitudes, values and behaviour will continue to reverberate in educational preparation of health professionals. In Health Professionals' training, students are encouraged to think critically and reflectively to navigate perspectives beyond their own life-worlds (Jarvis, 2006). However, I have found that students are, understandably, cautious of exposing their personal beliefs and prejudices, for example about each others' professions in an Interprofessional module. There is resistance and reticence to move beyond politically correct or 'acceptable' responses. However, students are much less constrained when a visual activity is used and accords with Spencer's statement that "visual approaches open up the exploration of issues; the imagery never stands alone" (Spencer, 2011: 64).

Embedding more formalised processes to facilitate an appreciation of the ageing process might challenge stereotypes, negative attitudes and behaviours in students. It is possible that propinquity of students with older adults who are healthy, optimistic and are interested in being part of the educational process will assist in dispelling negative stereotypes.

Drawing Project

The research project will be a collaboration of health professional students and older adults in a four week drawing based research project. Students will be recruited from a University in the South-East of England and older adults via local charitable organisations and educational networks. It is likely that the latter will be 'well' older adults though it needs to be noted that as age increases so does ill health so it is likely that this group has already had contact with health services in their lifetime.

It will use drawing as a pedagogical technique in order to provoke discussion in the group. A variety of aspects to do with Ageing, such as physiological changes, psychology, social interactions, spirituality and socialised perspectives are envisioned. It is likely that there

will be a range of viewpoints and that 'Old Age' does not necessarily correlate exclusively with chronological Ageing. For example, people may know of people who are 'old' sixty year olds and 'young' eighty year olds.

'Ageing' is a common keyword in the Health Professional literature base for issues around old age. The ambiguity of the term 'Ageing' is harnessed in this research to explore participants' perceptions of what Ageing might mean to them and others, when 'Old Age' commences and what changes might occur. For example, during a two-hour 'Physiology of Ageing' session with nursing students, exploration on the topic has unveiled fears as well as projected hopes and plans for their own futures e.g. having more disposable income, more time for hobbies, and being a grandparent. Redirecting the group's thinking, students especially, entirely onto Old Age is not the sole purpose of the project as it is likely that health professional students' focus will shift onto only the negatives of frailty and vulnerability that they may have seen in patients who are ill.

Research Paradigm

The process of drawing requires us to engage deeper with looking (Lyons, 2012; Franck 1988; Edwards, 2008). In investigating the impact of drawing, I am committed to a 'progressive paradigm' outlined by Gray as "achieving deep engagement with participants to achieve authentic accounts of how they construct their social reality" (2009: 167).

The research questions are:

4. What are health professional students' perceptions of Ageing?

5. How do participants' drawings generated within the project influence empathetic reflective thinking?

6. In what ways can the use of drawing affect students' and older peoples' subsequent perceptions of each other?

The aims of the investigation:

- To explore the extent and manner that drawing can impact on health professional students' learning about ageing/ older adults

- To investigate whether, and if so how, drawing portrays alternative knowings of conscious, tacit, and non conscious beliefs and feelings

Data Collection and Analysis

My Pharmacology degree and Medical degree courses were predominantly positivistic, but epistemologically, in interrogating my position as a researcher I am inclined toward constructivism – that "meaning is constructed not discovered, so subjects construct their own meaning in different ways, even in relation to the same phenomenon" (Gray, 2009: 18). The theoretical perspective is interpretivisim and the methodology that best fits is visual ethnography.

This project is not primarily for those skilled at drawing; neither is it about artistic or aesthetic outcomes – the drawings seen as product only. Rather, it will use expressive drawing as an exploratory technique to facilitate discussion on Ageing and Old Age. The first session will be to generate individual collages of personal perceptions of older people from students; these will then be collated into a composite patchwork with a discussion on themes generated. Using the same technique, the older participants will be asked about their perceptions of how older people are seen and treated by healthcare professionals/ services. Vaughan (2005) states that collage is a generative visual practice that allows multiple narratives and paradoxes to be held within the same composite noting that it "deliberately incorporates nondominant modes of knowing and knowledge systems" (cites Harding, 1996). Separating the participants initially for this discussion is deemed judicious in gaining honest and untainted perspectives as possible from individuals as the questions are emotive and provocative.

The sessions will use a variety of drawing activities; these will incline more to expressive rather than representational drawing. Examples include drawing a life-graph; collaborative drawing; conceptual drawings and mind maps; drawings to represent sensory material and representational drawing of commonplace aids. Ridley and Rogers (2010) offer other approaches such as Blind contour drawing, using a viewfinder, annotated timelines/ story boards, drawing from touch.

Each session will be followed by deeper explorations of the drawn images (the 'exposition') where participants will be invited to explore their meaning making using their drawings as triggers (Krueger, 1998; Krueger and Casey, 2000; Colucci, 2007; Rose, 2007; Gauntlett, 2007; Ridley and Rogers, 2010). Drawings are informed by personalised sociocultural contexts (Schirato and Webb, 2004; Rose, 2007) and therefore, participants' meaning-making and interpretations are critical for this work. Drawings are polysemic, that is, have multiple interpretations and the exposition is primarily for teasing out potential meanings. This research study with differing methods is not dissimilar to the structure outlined by Lyon, Letschka, Ainsworth, & Haq, (2012) but is likely to have different outcomes due to being intergenerational with a specific focus of discussion (Ageing/ Old Age).

Similar to Lyons' findings, I appreciate that the drawing process might 'trigger imagination, associations and memories' (Lyons, 2012: 15) probably due to images being "fundamentally analogic" (Ridley and Rogers, 2010). Therefore, it is possible that participants may become unsettled by a triggered association and yet

this will need to be managed the same as any teaching and learning experience. For example, by setting ground rules, such as respecting privacy, being able to leave the drawing space, and sharing that the process may trigger unexpected responses. Ridley and Rogers (2010) suggest that being clear about the purpose of the activity, agreeing boundaries and confidentiality are helpful techniques. Theory from the field of Art Therapy may assist in how to manage these situations and yet, I am resolute that these 'difficult moments' should not be veiled or avoided. In part this may due to my confidence and experience managing groups and reactions therein whilst teaching subjects, such as death and dying/ cancer/ spirituality and art. Though unsettling for some, there has always been a way to manage these by a gentle approach and follow up.

All sessions will be audio and video recorded and there will be an 'exposition' of drawings at the end of each session. The key data is from the expositions at the end of each session and from the individual reflective diaries both of which will be closely aligned with produced drawings. The exposition aligns with Ridley and Rogers' (2010: 11) assertion that the "greatest benefits come when the drawings produced are used as a trigger for subsequent discussion". Questions will follow two kinds of inquiry (Eliciting and Revealing) outlined by Barry (1996: 421-424) for symbolic constructivism with questions structured to flow from "denotative description to connotative association to provocative understanding" (1996: 423). The latter (Revealing) is around what is not said – what is tacit and nonconscious but is revealed from the image with questioning prompts. Rogers (2012: 2) cites Polanyi's (1960) definition that tacit knowledge is "knowledge that cannot easily be articulated in words" and she is emphatic that this is a strength of drawing.

Additional information will be collected from individual reflective video diaries (from students) and follow up individual semi-structured interviews with all participants. Finally drawings will be digitally photographed to accompany transcripts with a sample will be scrutinised further in terms of reading images as text using theory such as semiotics (sign, signifier, signified; and the simple icon/index/symbol trichotomy) and visual grammar (Barthes, 1977; Kress and Van Leeuwen, 2006, Chandler, 1994).

Participant-generated drawings, the meanings sustained therein and the impact on the learning environment are crucial components for this work. Meaning making is considered to be owned by the student and co-constructed with others. I concur with Rogers (2012) assertion that the ambiguity of images allows the creator to reveal as much as they want to; however, the reflective monologues also enables unveiling of further information in a more private forum.

Impact

> "…initiatives which encourage working together across age groups, including intergenerational projects, should be encouraged and evaluated from the point of view of reducing ageism."
>
> (Ray et al, 2006:.8)

This project may accord with Dumbrell et al.'s suggestion (2007: 948) that "integrating nonclinical interactions with seniors …students may be better acquainted with and consequently predisposed to this patient group." This project brings something new in that it values the process of drawing as a dynamic pedagogical tool. Drawing has the potential to engage students meaningfully with their personal life-worlds and life-worlds of others. The focus of the project is on attitudes and perceptions of Ageing and Old Age, however the principles can be applied to any topic area. The ultimate practical purpose of this much-needed and innovative research will be to disseminate findings widely to inform teachers/ lecturers about the possibilities of drawing for Higher Education.

In considering what fields this may contribute to the initial ones are teaching and learning approaches, reflective practice, health professional education, using visual methods in research, and a contribution on drawing practice. The fact that members of the local community are involved may open up new community links and finally, if an exhibition occurs in the community then dissemination automatically crosses the boundary of the academe.

Bibliography

Abraham, A. (2011), *Care and compassion? Report of the Health Service Ombudsman on ten investigations into NHS care of older people*, London. Available at: http://www.ombudsman.org.uk/care-and-compassion/downloads.

Age UK (2011), *A Snapshot of Ageism in the UK and across Europe*, London. Available at: http://www.ageuk.org.uk/Documents/EN-GB/ID10180 Snapshot of Ageism in Europe.pdf?dtrk=true. (Accessed: January 12, 2013)

Archer, A. (2006), 'A Multimodal Approach to Academic 'Literacies': Problematising the Visual/Verbal Divide', *Language and Education*, 20 (6), pp.449-462 [Online] DOI: 10.2167/le677.0 (Accessed: May 12 2010)

Avgerinou, M.D. (2009), 'Re-viewing Visual Literacy in The "Bain D'images" Era', *TechTrends,* 53(2), pp.28–34. [Online] DOI:10.1007/s11528-009-0264-z. Available at: http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/reviewing.pdf (Accessed: March 11 2011).

Bagri, A.S. & Tiberius, R. (2010), Medical student perspectives on geriatrics and geriatric education. *Journal of the American Geriatrics Society*, 58(10), pp.1994–9. Available at: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20840457 [Accessed December 8, 2012].

Barry, D. (1996), Artful inquiry: a symbolic constructivist approach to social science research. *Qualitative Inquiry*, 2 (4), pp. 411-438. [Online] Available at: http://www.aacorn.net/members_all/barry_david/artful_inquiry.pdf (Accessed 2 June 2010].

Barthes, R (1977), *Image, Music, Text.* London: Fontana

Berger, J. (2005), *Berger on Drawing.* County Cork: Occasional Press

Braden, R.A. (1996), 'Visual Literacy', in Jonassen, D.H. (ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, pp.491-520. Available at: http://www.aect.org/edtech/ed1/16/16-04.html (Accessed 25 August 2010).

Buzan, T. and Buzan B. (2003), Mind Map Book. London: BBC World Wide Limited

Bytheway, B., Ward, R., Holland, C. and Peace, S. (2007), *Too Old Older people's accounts of discrimination , exclusion*, Available at: http://www.ageuk.org.uk/documents/en-gb/for-professionals/equality-and-human-rights/id5535_too_old_older_people%E2%80%99s_accounts_of_discrimination_exclusion_and_rejection_2007_pro.pdf?dtrk=true [Accessed February 10, 2013].

Cameron, J. (2006), *The Artist's Way: A Spiritual Path To Higher Creativity*. New York: Pan

Chandler, D. (1994), *Semiotics for Beginners* [Online]. Available at: http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/ (Accessed: 11 March 2011)

Colucci, E. (2007), 'Focus groups can be fun: the use of activity-oriented questions in focus group discussions', *Qualitative Health Research*, 17 (10), pp. 1422-33.

Commission on Dignity in Care for Older People. (2012), Delivering Dignity: securing dignity in care for older people in hospitals and care homes. Available from http://www.nhsconfed.org/Publications/Documents/Delivering_Dignity_final_report150612.pdf

Dumbrell, A.C., Durst, M.A. & Diachun, L.L., (2007), White coats meet grey power: students and seniors respond to an "intergenerational gala". *Journal of the American Geriatrics Society*, 55(6), pp.948–54. Available at: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17537099 [Accessed December 8, 2012].

Elkins, J. (2010), 'Introduction', Elkins J (ed.) Visual Reader Available at: http://visualreader.pbworks.com/w/page/Introduction (Accessed: 28th October 2010)

Edwards, B. (2008), *The New Drawing on the Right Side of the Brain*. London; Harper Collins.

Franck F. (1988), *The Zen of Seeing: Seeing Drawing as Meditation*. Random House USA Inc

Francis, R., (2013a),. *Report of the Mid Staffordshire NHS Foundation Trust Public Inquiry Executive summary Report of the Mid Staffordshire NHS Foundation Trust Public Inquiry EXECUTIVE SUMMARY.*, Available at: http://www.midstaffspublicinquiry.com/report. (Accessed: 13 February 2013)

Francis, R., (2013b), *Report of the Mid Staffordshire NHS Foundation Trust Public Inquiry Executive summary Report of the Mid Staffordshire NHS Foundation Trust Public Inquiry VOLUME 3.*, Available at: http://www.midstaffspublicinquiry.com/report. (Accessed: 13 February 2013)

Garner, S. (2008), *Writing on Drawing: Essays on Drawing Practice and Research*. Bristol: Intellect Books

Gauntlett D (2007), *Creative Explorations: New approaches to identities and audiences*. Routledge

Gray, D (2009) *Doing Research in the Real World*. 2nd edn. London: Sage Publications Limited

Jarvis, P. (2006), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Abingdon: Routledge

Jewitt, C (2008), *The visual in learning and creativity: a review of the literature - a report for Creative Partnerships*. [Online] Available at: http://judyrobertson.typepad.com/files/the-visual-in-learning-and-creativity-168.pdf. (Accessed October 22, 2010)

Kress, G. and Van Leeuwen T. (2006), *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd edn. Abingdon: Routledge.

Krueger, R.A. (1998), *Developing Questions for Focus groups. Focus group Kit 3*. California: Sage Publications Inc.

Krueger, R.A. and Casey, M.A. (2000), *Focus Groups; a practical guide for applied research*. 3rd Edn. California: Sage Publications, Inc.

LearnHigher (no date) Visual Practices: Workshops for Staff and students. Available at: http://www.learnhigher.ac.uk/videoresources/visualpractices/ (Accessed June 5, 2012)

Lyon, P., Letschka, P., Ainsworth, T., Haq, I. (2012), *Craft and medicine: collaborative drawing as an educational tool*, Research Report. Personal Communication

Lyons, L (2012), "Drawing Your Way into Understanding". In TRACY, pp. 1-23. Available at: www.lboro.ac.uk/departments/sota/tracey/ (Accessed December 23 2012)

Ray, S., Sharp, E. & Abrams, D. (2006), *Ageism: A benchmark of public attitudes in Britain*, Available at: http://www.ageuk.org.uk/documents/en-gb/for-professionals/equality-and-human-rights/ageism - a benchmark of public ageist attitudes_pro.pdf?dtrk=true.

Ridley P. and Rogers, A. (2010), *Drawing to Learn: Clinical Education, Health and Social Care*. Centre for Learning And Teaching (Visual Learning in Higher Education). University of Brighton

Rogers, A., (2012), "Drawing To Learn". *TRACEY: Drawing and Visualisation Research*, (May), pp.1–5. Available at: http://www.lboro.ac.uk/departments/sota/tracey/journal/edu/images/Angela_Rogers-TRACEY-Journal-DK-2012.pdf.

Rose, G. (2007), *Visual methodologies*. 2nd ed. London: Sage.

Schirato, T. and Webb, J. (2004), *Understanding the Visual*. New South Wales: Sage

Spencer, S. (2011), *Visual research methods in the social sciences: Awakening Visions*. Oxford: Routledge.

Spicer, (2011), "Drawing Out Wonder" Sallis Benney Theatre, Brighton on 21 Jan 2011, Technology, Entertainment, Design. (TEDx) talks available online at http://www.youtube.com/watch?v=oBxx25ymsmA [Accessed December 4, 2012].

UK National Statistics (no date), *Topic Guide to Older People*. Available at: http://www.statistics.gov.uk/hub/population/ageing/older-people/index.html (Accessed: January 12, 2013)

Vaughan, K. (2005), "Pieced together: Collage as an artist's method for interdisciplinary research".In *International Journal of Qualitative Methods*, *4*(March), 1–21. Retrieved from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/vaughan.pdf

West, O. (2007), *In Search of Words: Footnotes Visual Thinking Techniques*. Cornwall: OPB West

West O. (2010), 'Visual & Multi-Layered Thinking'. York Gate, London, 12 October.

World Health Organisation (2012), *Are you ready? What you need to know about ageing* (World Health Day 2012 - Toolkit for event organizers). Available at: http://www.who.int/world-health-day/2012/toolkit/background/en/index.html (Accessed: January 12, 2013)

World Health Organisation (2001), *Definition of an older or elderly person* [Onoline]. Available at: http://www.who.int/healthinfo/survey/ageingdefnolder/en/index.html (Accessed: 13 February 2013)

BIOGRAPHICAL OUTLINE

I am a PhD student at the University of Brighton working with my supervisors (Dr Philippa Lyon, Professor Ann Moore and Dr Inam Haq) to investigate the role of drawing for pedagogical practice. Previously I trained as a medical doctor and have a Pharmacology degree. I have taught adult nursing students for just over ten years and, more recently, a mixed group of students from eight professional groups in an interprofessional module. My subject areas are Biological Sciences (anatomy, physiology, pathophysiology and pharmacology), professional development, and team working. I completed my MSc in Educational Practice and Innovation part-time at the University of Southampton where I became captivated with the research field of using images/ visuals for teaching in Higher Education.

Estudo, através do Desenho, das Peças das Culturas Aruaca de Cuba e bijagó da Guiné-Bissau

Study, through Drawing, of the Artifacts of the Aruaca Culture in Cuba, and the Bijagó in Guiné-Bissau

Eduarda Coutinho
eduardasousacoutinho@gmail.com

Resumo

Esta investigação teve como objetivos: mostrar as peças das culturas, aruaca de Cuba e bijagó da Guiné-Bissau através do desenho; elaborar uma análise visual e comparar algumas peças mais significativas. Foi através da realização de desenhos das peças nos Museus, que esta pesquisa se fundamentou. A análise da linguagem visual foi assinalada a partir dos elementos conceptuais e visuais das peças, ponto, linha, textura, formas geométricas e pela identificação de alguns aspetos simbólicos. A comparação entre as duas culturas só foi possível através de uma proposta que pudesse originar um método de pesquisa que permitisse essa comparação. A metodologia utilizada divide-se em três partes. As peças foram analisadas pelo material, pela forma, e pela função a que se destinam. Podemos concluir que os desenhos expressivos ajudaram a identificar as peças com as culturas a que pertencem. Existindo a possibilidade de novas tipologias da arte que podem fazer a comunicação entre as diferentes linguagens científicas e a própria arte. O meio expressivo dos desenhos realizados poderá ser chamado a intervir em atividades diferentes da que habitualmente está ligado, neste caso, da arqueologia ou da antropologia. Embora estes povos nunca estivessem estado em contacto direto, podemos provar que existem características comuns que só podem ser critérios universais de comunicação gráfica. Esta investigação poderá ser um ponto de partida para estudos sistemáticos e de comparação, contribuindo para uma melhor integração nas culturas que as produziram. No entanto estas conclusões são apenas o iniciar de uma pesquisa maior que possa abarcar toda a Arte com sinais gráficos comuns.

Palavras-chave: Desenho expressivo; escultura aruaca de Cuba; escultura bijagó.

Abstract

This research had three main goals: to show objects of aruaca (from Cuba) and Bijagó (from Guinea-Bissau) cultures through drawing; to develop a visual analysis and to compare some of the most significant objects. This research grew through the making of drawings of the art pieces in museums. The analysis of the visual language was made from the conceptual and visual elements of the objects, point, line, texture and geometric shapes, and by identifying some symbolic aspects. The comparison between the two cultures was only possible through a proposal that could lead to a research method that allowed this comparison. The methodology was divided into three parts. The specimens were analyzed by the material, the shape, and function as intended. We could conclude that the expressive drawings helped identifying the pieces with the cultures to which they belong. Creating new types of art that could establish a communication between different scientific languages and art itself. The expressive drawings medium may be called upon to intervene in different activities that it is usually linked, in this case, archeology or anthropology. Although these cultures, bijagó and aruaca, had never been in direct contact we can prove that there are some common features that can only be a universal criteria of graphic communication. This investigation could be a starting point for future systematic and comparison studies, invoking a better integration in the cultures that produced them. Although these findings are just the start of a larger research that can encompass all common graphic signs in Art.

Keywords: Expressive drawing; Cuba's aruaca sculpture; bijagó's sculture.

1. Introdução

Esta investigação teve três objetivos: evidenciar as culturas aruaca de Cuba e bijagó da Guiné-Bissau, através do desenho; elaborar uma análise visual das peças mais representativas dessas culturas e confrontá-las utilizando critérios de comparação assentes no material, forma e função. Para a concretização destes dois últimos objetivos foi indispensável a realização de desenhos das peças originais existentes nos acervos de vários Museus. Embora o propósito desta pesquisa tenha sido o de divulgar e promover estas culturas, de forma a torná-las conhecidas, são os desenhos que fazem refletir e ajudam a compreender a análise da linguagem visual e a comparação de algumas peças.

Durante uma primeira fase desta investigação foi preciso cumprir o papel de viajante, ser-se arqueóloga, na gruta Cerro del Muerto, na parte Oriental de Cuba; experimentar a antropologia, durante a estadia com Tcharte (escultor-sacerdote bijagó) observando este a esculpir um pedaço de madeira, em Bijante, aldeia do arquipélago dos Bijagós.

E, na fase seguinte, com o desenvolver da pesquisa, foi preciso desenhar em sete museus de Cuba peças das coleções da cultura aruaca e em quatro museus europeus peças da cultura bijagó.

A análise da linguagem visual foi caracterizada a partir dos elementos conceptuais e visuais das peças, ponto, linha, textura, formas geométricas e também pela identificação de alguns aspetos simbólicos.

A comparação entre as duas culturas, a aruaca e a bijagó, só foi possível através de um método de pesquisa que permitisse essa comparação. A metodologia utilizada divide-se em três partes. As peças foram analisadas pelo material, pela forma e pela função a que se destinam.

Como desenhadora há uma aproximação das peças pelo fluir da mão, esta é já conhecedora dos métodos de criação. Podemos assim, fazer a união de dois "saberes criativos" e mais claramente apreender os sistemas integrantes da criação destas peças, ainda não constituídas como obras de arte.

Nesta investigação realizaram-se 204 desenhos de 104 peças aruacas em sete museus em Cuba e 236 desenhos de 48 peças Bijagós em quatro museus europeus. Não se pode deixar de referir que as peças, representadas graficamente, foram escolhidas por um critério estético e por potenciarem a apreensão das culturas que se pretendiam estudar.

Embora se saiba que o processo manual do desenho, as viagens, as horas gastas a tentar obter autorizações, podiam ter sido esforços a evitar com as novas tecnologias, no entanto, nada substitui o encantamento de desenhar nos museus com as peças originais perante nós. Somos obrigados a relacionar-nos com as pessoas que as talharam cuidadosamente, por vezes, de forma tão delicada. Sensações que só se experimentam no desenhar, durante horas os objetos pretendidos. A comunicação torna-se mais fluente, valoriza-se, através do desenho criando-se uma ligação mais próxima, quase inesperada, com toda a gente que me rodeava.

Os museus são espaços cheios de fascínio e encanto, ali se pode usufruir não só das peças que se investiga mas de outras que nos podem levar à perceção de outras culturas e de outras épocas. Como diz Gombrich (1999), *"estamos ali para disfrutar de la experiencia de sentirmos pasmados e aturdidos"*. Contrariando, embora dificilmente, o torpor do prazer estético que os museus obrigam o visitante a sentir, foi necessário desenhar e estudar as peças mais representativas da cultura aruaca e bijagó, como diz Klee, 2001: "A arte não reproduz o visível, torna visível". Será que com essa "nova visibilidade" se conseguiu concretizar os propósitos desta pesquisa?

2. Como através dos Desenhos se Revelam as Peças destas Culturas?

O objetivo de evidenciar as culturas aruaca e bijagó, através dos desenhos expressivos e de os usar como meio de divulgação das peças, foi plenamente atingido. Na maior parte das vezes, levei funcionários dos museus, arqueólogos e antropólogos, depois de verem os desenhos, a redescobrir, com surpresa, detalhes das peças que lhes tinham passado despercebidos. Os desenhos expressivos provocam reações diretas no observador, como nos refere Ramos (2006: 146-156) "because they are designed to have an immediate aesthetic impact upon the spectator, pictoral or graphical images can be useful tools in interactive procedures of etnographic constrution". No Museu Bacardi, em Santiago de Cuba, ao desenhar um amassador antropomorfo de pedra, enfatizei dois sulcos, que a peça possuía, muito subtilmente gravados que desciam dos olhos. Depois de analisados os desenhos a peça foi considerada como possível símbolo do deus da chuva (Boinayel) na cultura aruaca. Durante a minha estadia na *tabanca* Bijante (arquipélago dos Bijagós) os meus desenhos funcionaram como incentivador de diálogos, desenvolvendo uma relação mais próxima e viva com os bijagós; como nos refere Afonso (2006: 72-89) "is that his drawings are a catalyst for observation, a path to reflexivity and a key to promote social interaction with local informants". Quando mostrei desenhos de peças bijagós realizadas nos museus surgiram perguntas referentes a materiais, à escolha dos detalhes no desenho e o reconhecimento de algumas peças que já não são fabricadas, assim como, o reconhecimento de uma responsabilidade acrescida em relação à "perfeição" das peças que me queriam mostrar.

3. As Características Materiais, as Formas de Representação e as Estruturas Morfo-funcionais e Função Cerimonial de algumas das Peças das Culturas Aruaca e Bijagó e a sua Comparação

Como nos diz Kubler (1998): *"A família dos objectos começa a parecer uma família mais pequena do que outrora se pensava."* A investigação destas culturas através do desenho obrigou à necessidade de conhecer as características físicas das peças. Neste trabalho estudámos os materiais utilizados nas peças esculpidas, percebendo-se qual a ligação entre material/forma e material/morfo-função. Nos aruacos encontrámos grande diversidade de materiais, como a argila, a pedra, o osso, a concha e o metal (embora este último não seja comum nesta cultura). Nos bijagós, a madeira é a base da expressão artística da escultura, sendo, por vezes, complementada com outros materiais. Nos aruacos não se pode fazer um estudo muito aprofundado em relação aos objetos em madeira, por haver poucos exemplares. É de referir que o material comum às duas culturas é, sem dúvida, a madeira.

Em relação à forma, foram propostos itens que proporcionassem a comparação, restringindo-se as categorias às duas mais abrangentes, antropomorfa e zoomorfa. Podemos concluir que as duas culturas possuem mais peças com representação antropomorfa que zoomorfa.

Em relação à função temos duas categorias: função relacionada com a morfologia (morfo-função) e função de uso cerimonial.

Quanto à função de uso corporal, subcategoria da morfo-função, podemos concluir que as duas culturas têm uma quantidade relativamente grande de pendentes de pescoço e adornos de cabeça. A maioria das peças aruacas é pendente de pescoço, havendo alguns pendentes de testa (que neste estudo foram considerados adornos de cabeça). As *guaizas* são o fecho de cinturões feitos em algodão, por isso são denominados pendentes de cintura. Na cultura bijagó há exemplos de adornos de cabeça, de costas e de braço que completam os trajos utilizados nas danças. Também as máscaras têm um duplo significado, objeto que cobre o rosto e traje completo. Quanto à função que se supõe de uso cerimonial, temos em comum, nas duas culturas, as estatuetas, os machados e os *dujos*/bancos. As estatuetas são a expressão mais abundante nestas culturas. O machado é o utensílio mais usado na história do Homem e tem aqui uma representação proeminente. Os *dujos*/bancos utilizados apenas por pessoas com prestígio são peças significativas.

As outras peças fazem parte do quotidiano de cada cultura e são utilizadas nas diferentes cerimónias. Na cultura aruaca, os inaladores e as espátulas vómicas, fazem parte do ritual da *cohoba*. As vasilhas e as asas de vasilhas decoradas aparecem, mais frequentemente, em sítios funerários e cemitérios. Os amassadores e os trignolitos tinham outras funções ligadas a conjunturas sagradas. Na cultura bijagó também os utensílios como as colheres, as caixas e os bastões eram usados em circunstâncias sagradas e os apoios de cabeça pelas pessoas mais prestigiadas da sociedade.

4. Valores Simbólicos e Comparação na Caracterização das Peças das Culturas Aruaca e Bijagó

A forma de representação da maioria das peças destas culturas é a escultura antropomorfa na posição vertical. A preocupação persistente da representação das faces humanas é comum. A maioria das peças tem características antropomorfas estáticas e verticais e, algumas vezes, são muito estilizadas. Existem poucas peças com intenção cinética. Simbolicamente pode-se mencionar que o estático, a simetria, a frontalidade e a verticalidade da figura nos remete para a representação do divino. Os espíritos penetram nas esculturas, ou em outros objetos, coabitam nas casas e participam em todas as ocasiões marcantes da comunidade. Os espíritos e as divindades coabitam e existem no mesmo plano da vida quotidiana. Na identificação simbólica, algumas esculturas ou outras peças têm uma representatividade ao nível da forma. Podem exprimir além do culto aos antepassados, um conceito mais vasto. Podem ser ídolos, como súmulas das manifestações mágico-religiosas, que, por sua vez, também estão intimamente ligados aos antepassados que se transformavam em divindades quando morriam. Pensa-se que estas peças, em ambas as culturas, não representavam os deuses ou os antepassados, mas eram os próprios deuses, encarnando e personificando as divindades. Assim, na simbologia da forma de representação, as duas culturas apresentam muitas semelhanças.

5. Análise da Linguagem Visual de algumas das Peças das Culturas Aruaca e Bijagó

Para uma caracterização visual mais detalhada foi escolhido um dos grupos de peças da arte aruaca: as figurinhas femininas de argila. Estas são peças que foram realizadas com muita sensibilidade e sentimento. Algumas são muito características pelas suas formas cefalomorfas e sexo feminino bem definido. Embora a maior parte seja de expressão estática existem algumas em que as pernas sugerem movimento. Nestas peças tridimensionais a leitura da linguagem visual foi feita a partir de formas volumétricas, cones e elipsoides. Os elementos bidimensionais foram também considerados como elementos concetuais da forma: o ponto e a linha. A simetria vertical foi tida em conta como característica da forma e a textura como elemento visual e táctil. Ainda se podem considerar texturas os pontos repetidos com a mesma intensidade nos elementos decorativos. Estas peças apresentam características comuns que foram devidamente realçadas: todas possuem rosto com olhos,

Fig. 1. Eduarda Coutinho, *Figurinha Aruaca de Cuba*,
rotring e aguada de tinta-da-china sobre papel canson branco, 24 x 16 cm, Fevereiro de 2002, coleção da autora, (peça: coleção do Museu Indocubano de Baní em Cuba, argila, alt.9cm, larg. 6,8cm, prof. 2 cm).

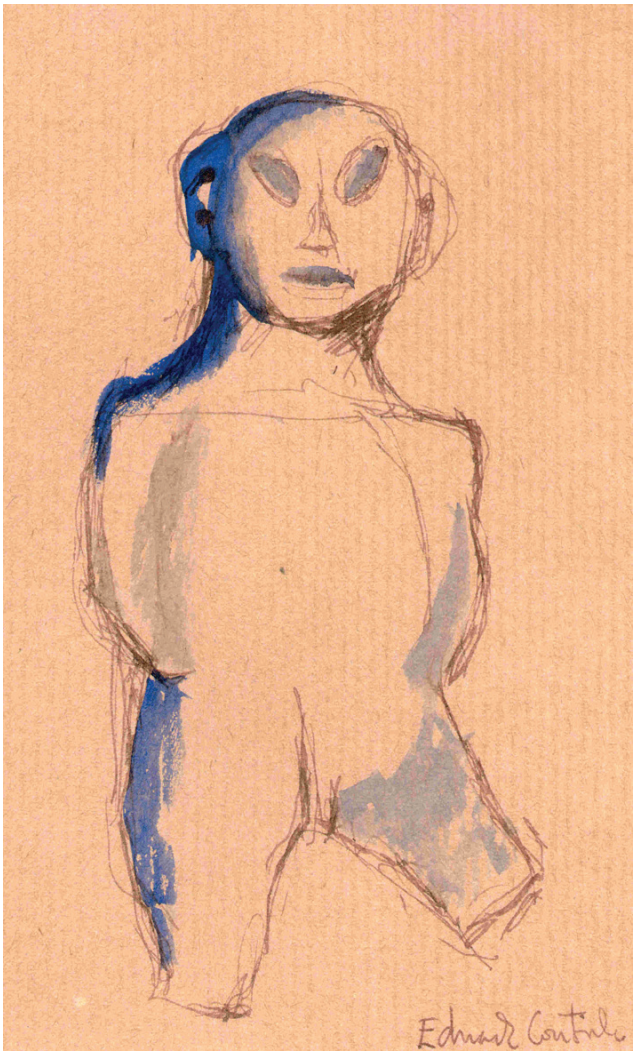


Fig. 2. Eduarda Coutinho, *Figurinha Aruaca de Cuba,*
rotring, aguarela e tinta castanha, sobre papel craft castanho, 21 x 14,5 cm, Dezembro de 2001, coleção da autora (peça: coleção do Museu Antropológico Montané, Universidad de La Habana em Cuba, argila, alt . 16.6 cm, larg. 6.1 cm , prof .3.8 cm).

nariz e boca, excetuando uma peça em que o sexo feminino substitui a boca. Todas têm decorações ponteadas nas orelhas com perfurações bicónicas e, em algumas peças, essa decoração é substituída por um toucado decorado também com ponteados que envolve a cabeça e se prolonga até aos ombros. Este tipo de decoração circunda o rosto, conferindo-lhe ainda mais importância em relação ao corpo. Algumas peças foram realizadas para serem vistas apenas na face frontal, não têm qualquer decoração na face posterior e a visão lateral não as identifica. Além destas características comuns, as figurinhas ainda podem ser descritas pela posição dos braços com as mãos nas ancas e das pernas abertas com um ligeiro desvio que sugere movimento e o ventre dilatado. A simetria revela-se no rosto, na decoração e no corpo, excetuando as pernas. As peças estão moldadas de um modo naturalista.

Em seguida foi realizada a análise da linguagem gráfica e expressiva de uma peça da cultura bijagó: peça antropomorfa com volumes abstratos. Esta é a escultura de um torso que representa um corpo humano esculpido, extraordinariamente simplificado e geometrizado, sem braços nem pernas, apenas tronco e cabeça. Nessa peça, o torso é de imediato identificado com um corpo humano, possivelmente feminino. A peça bijagó está circunscrita a volumes geometrizados e subsiste apesar da eliminação de todos os elementos que compõem um torso humano e um rosto, excetuando o volume que define o queixo. Devido à simplicidade da representação formal geometrizada, pode especular-se relativamente à conclusão da peça, no entanto, aqui foi considerada como uma peça finalizada. Toda a peça é talhada em volumes geométricos, como o cilindro da base, o paralelepípedo do corpo e a esfera da cabeça que se atenua no tronco de cone que define o pescoço e o queixo prognata. A textura da superfície, embora possa ser considerada de intenção polida e lisa, está revestida de substâncias que sugerem restos sacrificiais. Esta peça é simétrica e essencialmente estática. A maioria das linhas e volumes apresentam uma verticalidade bem determinada, embora apareça também o ritmo horizontal das arestas explícitas nos volumes.

O sintetismo geométrico e a simplificação quase abstrata da representação antropomorfa desta peça, dá-nos conceptualmente uma perspetiva de representação e interpretação do real em concordância com a arte contemporânea.

Fig. 3. Eduarda Coutinho, *Torso Antropomorfo Bijagó*,
rotring e aguada de tinta vermelha sobre papel de aguarela, 18 x 25 cm, Agosto de 2006, coleção da autora (peça: ficha nº CE 11999 – 181, Inventario DG Aduanas e Impuestos Especiales, 9/1981, coleção do Museo Nacional de Antropología de Madrid, madeira, alt. 27,5 cm).

Como conclusão, podemos afirmar que esta peça se exprime perfeitamente nos volumes geométricos e conclui-se que estes são elementos determinantes da sua estrutura. Não é possível identificar diretamente esta escultura com a cultura bijagó, pelas características mais comuns, como, por exemplo, o pescoço anelado ou pelo penteado. No entanto, comparando esta peça com outras da arte bijagó, também simplificadas, em formas geometrizadas pode-se afirmar a possibilidade de pertencer à cultura bijagó, com base no número elevado de esculturas com volumes geométricos como estrutura que esta cultura nos apresenta. Não sendo esta peça única na representação bijagó, pode confirmar-se que a arte bijagó tem características geométricas de tendência abstrata.

6. Comparação da Linguagem Visual de Algumas das Peças das Culturas Aruaca e Bijagó

Nesta secção, discute-se a comparação das culturas aruaca e bijagó, aplicando o método anteriormente referido. Podemos, por fim, caracterizar alguns elementos da linguagem visual, comuns e que, de certa maneira, definem a arte aruaca de Cuba e a arte bijagó da Guiné-Bissau. Nem todas as peças têm a referência do ponto, este surge como elemento decorativo ou como forma de representação. Todas as peças são talhadas com a representação da linha. Esta é reta, curva aberta ou fechada. Aparece uniforme em relação à espessura, com uma função geradora de limites e de formas. A incisão pode ser considerada baixo-relevo, com espessuras pouco profundas, dependendo do material e das dimensões das peças. A linha dá a definição dos volumes, com planos reforçados pelas linhas gravadas, também define arestas. Nas peças aruacas, a linha tem a intenção de decoração reforçando a composição, dando às peças dois níveis de leitura, um do corpo e o seu contorno e outro da linha gravada que pode ser vista como decoração geométrica. Nas peças bijagós as linhas paralelas marcam texturas e definem volumes, criando ritmos horizontais, verticais e oblíquos muito pronunciados. Por vezes a decoração é representada em superfícies sobressalientes ou rebaixadas com espessuras pouco profundas e pintadas ou enegrecidas. A grande maioria das peças tem leituras estáticas. Esta é uma das expressões mais conclusivas deste estudo. A simetria vertical é condição da maior parte das peças. Quase todas as peças, na sua leitura frontal, são simétricas, também o sendo, algumas delas, nas leituras posteriores, no entanto, na sua maioria, as leituras laterais são assimétricas. Esta característica também é conclusiva neste estudo.

As peças aruacas e bijagós têm uma variável material, com formas perfeitamente adequadas ao material e à morfo-função. A maioria das peças é tridimensional, embora de leitura bidimensional se considerarmos a visão frontal ou a planificação dos desenhos talhados.

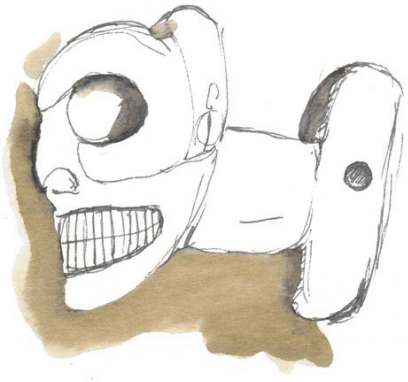


Fig. 4 Eduarda Coutinho, *Adorno de Testa Aruaco de Cuba,*
rotring, aguada de tinta castanha e tinta-da-china sobre papel canson branco, 24 x 16 cm, Fevereiro de 2002, coleção da autora (peça: coleção do Museu Indocubano de Baní em Cuba, concha, alt. 3 cm, larg. 3.5 cm, prof. 1.8 cm).

Nos bijagós os volumes geométricos são elementos determinantes da sua estrutura como esferas, troncos de cone e pirâmide, cilindros, paralelepípedos e elipsoidais. Nas peças aruacas a representação antropomorfa é a mais usual, reproduzindo uma só figura, apenas existem algumas peças com duas figuras. Há uma grande insistência na representação cefalomorfa, por vezes a cabeça é a própria peça e, normalmente, o rosto tem todos os seus elementos. Os olhos, muitas vezes vazios, mas sempre muito evidenciados, são um elemento representado ocasionalmente por elipsoides perpendiculares ou oblíquas em relação ao nariz, tanto em relevo como escavadas. O nariz é sempre representado, tem formas variadas, mas apenas faz a ligação entre os olhos e a boca. A boca, muito característica nesta cultura, pode ser vazia ou mostrar fiadas de dentes tanto no maxilar superior como inferior. As figurinhas femininas são as únicas que têm a boca fechada e com uma sugestão de lábios. A posição do corpo completo, quando é representado, varia conforme o género. Não há, representações femininas acocoradas. O corpo é quase sempre simplificado e, por vezes, os membros estão copulados à cabeça e ao rosto e lembram os membros dos batráquios.

Na cultura bijagó a representação antropomorfa é a mais habitual, com uma figura por peça, excetuando nalgumas esculturas e nas caixas que têm várias figuras tanto no suporte como nas tampas. Quando há representação do rosto, este tem preocupações realistas. Há uma grande premência na representação da cabeça com rosto quase sempre com todos os seus elementos identificados.

Fig. 5 Eduarda Coutinho, *Figura Sentada, Naturalista, Bijagó,* rotring e aguada de tinta castanha sobre papel de aguarela, 18 x 25 cm, Agosto de 2006, coleção da autora (peça: ficha nº CE 11886 – 15, Inventario DG Aduanas e Impuestos Especiales, 9/1981, coleção do Museo Nacional de Antropología de Madrid, madeira e fibra vegetal, alt. 32 cm, diâmetro 12 cm).

O pescoço é um elemento significativo e por vezes apresenta anéis. Os olhos, muitas vezes realçados por tachas e sempre muito evidenciados, são um elemento representado ocasionalmente por pontos. O nariz é sempre representado em forma de linha vertical e divide o rosto ao meio, fazendo a ligação entre os olhos e a boca. A boca é pouco característica nesta Arte, pode ser uma pequena fenda horizontal em relação ao nariz e localizada muito perto do pescoço. O corpo pode mostrar representações muito variadas, muito geometrizado e reduzido a formas geométricas, com características naturalistas ou transformado em recipiente.

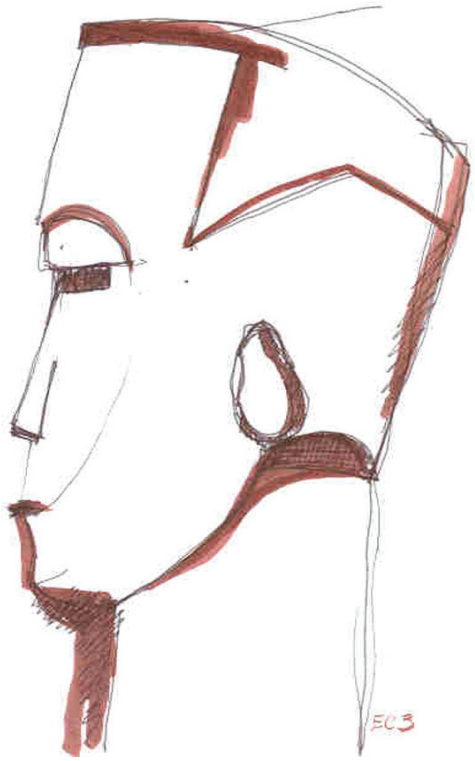


Fig. 6. Eduarda Coutinho, *Pendente de cintura Antropomorfo Feminino Bijagó*, rotring e aguada de tinta castanha sobre papel canson, 13,5 x 20 cm, Dezembro de 2004, coleção da autora (peça: Ficha nº III C 35194 Coleção Bernhard Struck - Hugo Bernatzik, do Ethnologisches Museum, Staatliche Museen, Berlim, madeira e metal, alt. 73 cm).

Em ambas as culturas, a textura de suporte é variável conforme o material usado, podemos assegurar que havia uma preocupação de aplanar as peças, fator que evidencia certos elementos. Os aruacos gostavam e tinham a preocupação em decorar as peças. Podemos também assegurar que os bijagós têm uma preocupação de alisar, polir e dar uma pátina, que por vezes, é de óleo de palma, em todas as peças mas especialmente nas que são consideradas sagradas. A cor nas peças aruacas é a cor característica do material, não há referência a peças pintadas. Para os bijagós a cor da maioria das peças é um complemento que serve para realçar as formas.

7. Conclusão

Como já foi dito, uma parte da interpretação artística deste estudo foi o trabalho realizado nos museus. Os desenhos foram feitos na presença das peças e a partir delas. Embora as peças sejam a motivação e o objeto desta investigação, os desenhos foram também a expressão de sentimentos e emoções, como diários de viagens que os ambientes dos museus, com os seus funcionários, os seus visitantes e as suas atividades, proporcionam. Os desenhos são uma ponte entre as pessoas, servem de comunicação quando a cultura e a língua são diferentes. Lembro que este estudo comparativo das peças destas duas culturas é, primeiramente, um estudo de desenho, que se apoia secundariamente na Antropologia e na Arqueologia. Como Sara Pink (2006: 1-12) sugere, *"careful and respectful interdisciplinary appropriations (…) can offer as much to anthropology as they do to the disciplines that appropriate its methods and approaches"*.

Poder-se-á afirmar, depois desta pesquisa, que os escultores aruacos e bijagós utilizavam intencionalmente a linguagem visual para servirem os seus propósitos da interpretação simbólica? Este estudo demonstra que dominavam alguns dos elementos da linguagem visual e sabiam utilizá-los com um grau de complexidade notável. Embora estes povos, os aruacos e os bijagós, nunca estivessem estado em contacto direto, podemos provar que existem características comuns que só podem ter sido obtidas por critérios universais de comunicação gráfica. Esta investigação poderá ser um ponto de partida para um estudo sistemático e de comparação de todas as peças da arte aruaca e bijagó contribuindo para uma melhor integração nas culturas que as produziram. Estas conclusões são apenas o iniciar de uma pesquisa maior que possa abarcar toda a Arte com sinais gráficos comuns. Alguns detalhes das peças, quando comparados com os mesmos noutra cultura, podem servir para conclusões sobre a cultura material desses povos. Enquanto desenhava as peças cefalomorfas, de argila, da cultura aruaca de Cuba lembrei-me de um quadro do Magrite que recria na pintura, a baubo. Pesquisando as baubos descobri que o grego Arquelau de Priene do séc. I a. C. tinha realizado umas figurinhas utilizando o mesmo material, argila, e uma representação formal muito semelhante às figurinhas aruacas. É na comparação que se consegue um mais completo entendimento destas peças nas respetivas sociedades permitindo-nos, por confronto, refletir sobre a nossa própria cultura e contemporaneidade.

Por fim, conseguimos aproximar-nos da compreensão destas culturas, usando o mesmo empenho que se utiliza para estudar as artes europeias, como nos diz Eliade (1999):

> "Trata-se doravante de considerar, nelas mesmas, as criações dos povos extra-ocidentais, de esforçar-se por compreendê-las com a mesma paixão intelectual empregada para se compreender o mundo homérico, os profetas de Israel, a filosofia mística de Meister Eckhardt."

E, igualmente, será que podemos aprender com a investigação destas sociedades *"a creer con ilusión en una humanidad reconciliada?"* O entusiasmo que Cereceda (2006) deseja implica prazer, sentir a reconciliação com a natureza e com a humanidade, coisa de que o Homem contemporâneo se afasta cada vez mais.

Bibliografia

Afonso, A.I. (2006), New graphics for old stories, Representation of local memories through drawings *in Working Images, Visual Research and Representation in Ethnography,* New York: Routledge

Cereceda, M. (2006), *Problemas del Arte Contemporán@, Curso de Filosofía del arte en 15 lecciones*, Murcia: CendeaC.

Eliade, M. (1999), *Mefistófeles e o Andrógino*, São Paulo: Martins Fontes.

Gombrich, E. H. (1999), *Ideales e Ídolos, Ensayos sobre los valores en la historia y el arte*, Madrid: Editorial Debate

Pink, S. (2006), *Working Images, Visual Research and Representation in Ethnography,* New York: Routledge

Klee, P. (2001), *Escritos de Arte*, Lisboa: Edições Cotovia

Kubler, G. (1998), *A forma do tempo*, Lisboa: Assírio & Alvim.

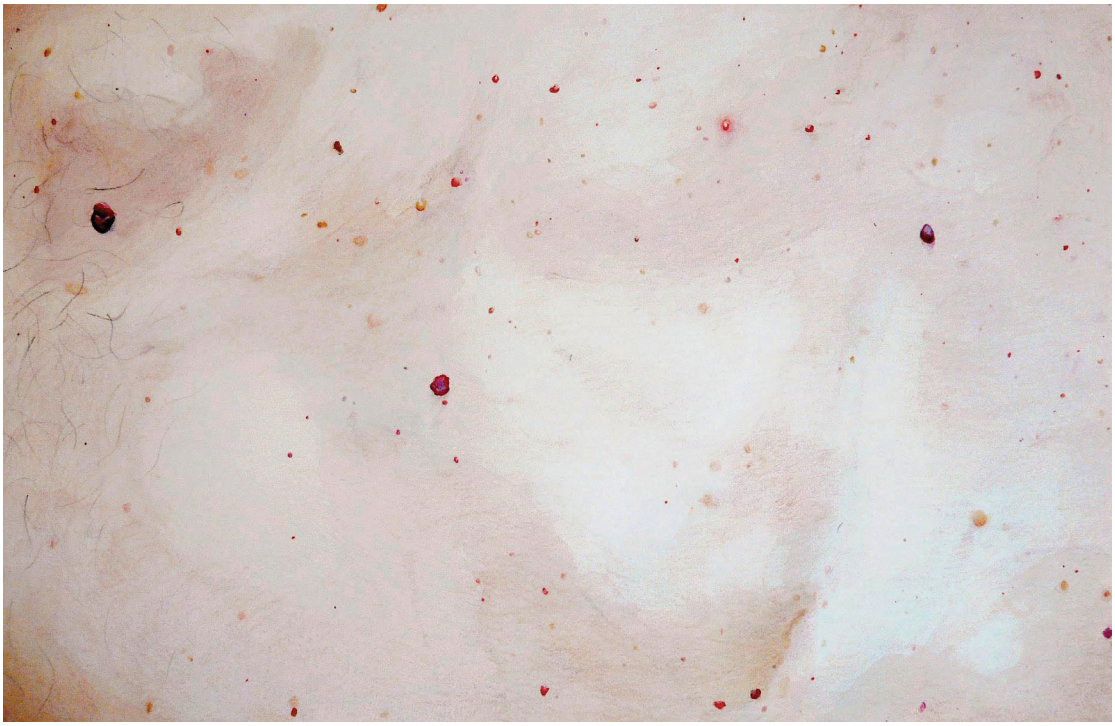
Ramos, M. J. (2006), *Visual Research and Representation in Ethnography, Drawing the lines, The limitations of intercultural ekphrasis in Working Images,* New York: Routledge

Nota Biográfica

Licenciada em Pintura, FBAUL; Doutora em Desenho e Linguagem Plástica, Faculdade Belas Artes, Universidade Sevilha. Professora de desenho e ilustração nos cursos de Design e de Arquitetura no Ismat, Portimão. Bolseira da Fundação Calouste Gulbenkian, Bolseira da Escuela de Estudios Hispano-Americanos, Conselho Superior de Investigações Científicas, Sevilha. Investigação, obra gráfica e residências artísticas: Museus de Etnologia e Sociedade de Geografia, Lisboa; Universidade e Gabinete de Arqueologia, Havana; Museus de Banes e Holguín; Museus Arqueologia Universidade Oriente e Bacardi, Santiago de Cuba; Embaixada Portuguesa em Maputo pelo Instituto Camões; Ethnologisches Museum, Berlim; Museu Antropologia e America, Madrid; Museu Etrusco, Roma; Museu Gregoriano Etrusco do Vaticano; Museu Arqueológico de Florença; Museu Arqueológico do Carmo, Lisboa; Museu Arqueológico Odrinhas. Trabalhos de Campos: Chorro de Maíta, Cuba; Guiné-Bissau, Bubaque e Bijante. Mais de uma centena de exposições individuais e coletivas em Portugal e no estrangeiro. Publicações de catálogos e artigos. Colaboradora do CRIA.

Skin

Iris Legendre
iris.legendre@ensba.fr



Watercolor and pencils on paper

I started to use watercolour and colour pencils to draw wounds and skin diseases, using medical photographs. Using the same method, I then studied the body and skin of my father, depicting every single imperfection I could find: beauty spots, marks, hair, etc. The drawings have the raw and attractive appearance of medical photographs, but the uneasiness or curiosity they provoke is due to their intrusive nature. I tried to be as uncompromising in my portraits. My work depicts familial atmosphere and its coldness, where violence, pain, and shame remain held back and shut down. It is about the intimate ugliness that comes from family environment, where the notions of death, diseases, and contagion are omnipresent.

I use simple materials: pencils, watercolor, paper, family photographs, because I am looking for visual simplicity. These supports give the impression of a domestic art, driven by a non-spectacular aesthetic.

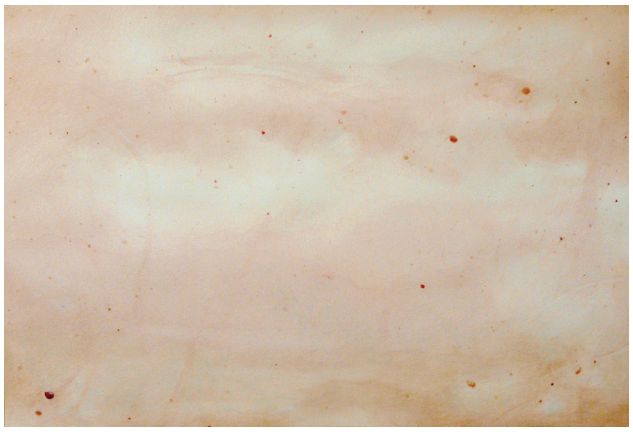
Sobriety and patience are key notions in the execution of my work.

Biographical Outline

Born in 1988, Iris Legendre lives and works in Paris. She has been student at the École des Beaux-arts in Paris since 2007. Obtaining her degree from the École des Beaux-Arts in 2012, she studied at the Sydney College of the Arts during the last year of her course. Since then she has developped her personal work using multimedia techniques. She uses drawing, photography and embroidery to examine heredity and contagion inside the family. It's impossible to escape from genealogy or memories. Her work is about scrutinizing these memories, in close-ups.

She exhibited at the Institute of Contemporary Art Newtown (ican), Sydney, in 2011 and has taken part in numerous group shows including *Contextile*, at the Contemporary Textile Art Triennial, Guimaraes, Portugal (2012), *Faut Voir* at Festival Traverse Vidéo, Bellegarde cultural center, Toulouse (2012) and will be exhibiting at the Centre culturel tchèque (2013). She won a drawing prize in 2012, the Diamond prize.

www.irislegendre.com



The Atlas Effect Markus Rissanen: Science, Tiling and Art as Images.

João Francisco Figueira
jffigueira@hotmail.com

Abstract

When the painter and artist Markus Rissanen addresses his work and interests he stresses the importance of scientific imagery. Indeed, not only his work seems to be reminiscent of it but also developed complex grids crafted in the realm of mathematics. However, to me, they seemed to relate to other streams of visual culture. I therefore started to craft my own "Rissanen atlas", that, indeed, points towards the realms of textile and colour (more specifically, to aspects developed by the social history of colour), fauvism, abstraction and pop art, the realms of animation, some cartoon and psychedelic culture, among many others. Adding to these references the scientific ones that the artist mentions, we get a particular heterogeneous and anachronistic net, i.e. over-determined, that drives his "pictures [*tableaux*]" and "art" into the realm of "images". The "Rissanen atlas" plays a major role in this process, an atlas that owes something to the practice and direction that Warburg gave to his famous atlas of images, that, for Didi-Huberman, constitutes a tool "of the inexhaustible openness to possibilities not yet given"; it determines the "explosion of the frame" of the "*tableau*", both artistic as well as scientific (2011: 13).

Keywords*:* Markus Rissanen, science, tiling, art, atlas, images.

1. Introduction

When, around 2005-06, for the first time I came across the work of the Finnish painter Markus Rissanen, immediately I thought that it should have a relation to children's illustration, Japanese animation, the broad world of graphic design, pop art and psychedelic culture, with Hieronymus Bosch (c1450-1516), *The Garden of Earthly Delights* (1480-90), with the late Matisse and the work of Frank Stella (due to his use of homogeneous colour and attached as he was to the flatness of the canvas). Therefore, already a fairly heterogeneous network of references.

However, when we first talked together about his work, Markus Rissanen put scientific imagery, science and knowledge on colour on top of his (p)references and interests. Although it was Rissanen that mentioned to me the self-taught artist Henry Darger, infancy and colour being at the core of his imagination, both the reference to and the preference for scientific imagery came before everything else. Later, I learnt about his interest on Penrose tiling (named after Roger Penrose, b1931, who invented it in 1974, fig. 1), on its development into Dan Shechtman's (b1941) quasicrystals (invented in 1984, fig. 2-3) and about the tiling that Rissanen developed after Penrose's (fig.4)[1]. This interest in science relates to a broader interest in the non-perceptual representation of nature. (Rissanen, 2008: 92-95).

The contrast between my perception on Rissanen's work and his own, is at the source of this research. The kind of images that Markus has been doing nourish my imagination and constitute a major challenge to my interpretative skills, and therefore I cannot help them.

In the following table I summarize the state of the matter, with, in the third column, a clarification on where I now stand.

1 Partly presented on the occasion of the exhibition *Figuring Out Nature*, Turku University, 13/10-21/10/2011. While Penrose tiling are fully non-periodical, Rissanen's allow non-periodocity.

Markus Rissanen on his (p)references and interests:	My initial perception:	Half way through, where I stand:
- scientific imagery - Penrose tiling - Shechtman quasicrystals - non-perceptual representation of nature	- children's illustration - (Japanese) animation - graphic design - pop art - psychedelic culture - Hieronymus Bosch, *The Garden of earthly delights* (1480-90) - Frank Stella (homogeneous colours and flatness)	- perspective - absence of cast shadows - simple forms and pure colours - cartoons, animation, design - infancy - flatness and homogeneous colours - Noland and Stella - textiles and botanic species - Talbot

2. Perspective and Cast Shadows

Since 2000, Rissanen has painted around 150 canvases, of which some less than 1/4 are perspective representations (fig. 5-8). Though not a numerous cluster, its interest is certain. The kinship between painting and perspective is, obviously, an old one, and the representation of cast shadows is an integral part of this history:

a) Theorized as a property of the body throughout the Middle Ages, it was not until the 15th century that painting embraced the systematic representation of cast shadows;

b) Masaccio (1401-1428) was one of the first to use linear perspective and master the related language of cast shadows. *Saint Peter healing the sick with his shadow* (1426-1427) (fig. 9) is a major achievement at both respects;

c) The polyptych that Giovanni di Paolo (c1400-1472) did in 1436 (of which just a few fragments have survived) makes of him the likely forerunner in the matter and in this medium;

d) The theme was given due attention in the training of artists (and architects), as well as in the treatises of Cennino Cennini (*The Craftsman's Handbook*, c1390, 1437), L. B. Alberti (*On Painting*, 1435),[1] Leonardo (*A Treatise on Painting*, c1500), A. Dürer (*The Four Books on Measurement*, 1525, fig. 10), among others.[2]

The first aspect of importance in relation to Rissanen's perspectives, is that cast shadows are totally absent (fig. 5-8). In my view, the reason for this is rather simple: they are not descended from the great tradition of painting that unfolded from the Renaissance to the academic painting of the 19th century, but rather, in matters of perspective, with more recent traditions: comics (such as *The Adventures of Tintin*, fig. 11-12),[3] animation, information design and much contemporary illustration. Indeed cast shadows are alien to these traditions. The characters of cartoons and animation exist, they have a body, but this body does not interrupt light rays, it is a diaphanous, God-like, body.[4] As an example, think of the epochal animation *Yellow Submarine* (1968), directed by George Dunning and based on music of The Beatles (fig. 13).

3. Simple Forms and Pure Colour

Friedrich Fröbel (1782-1852), the inventor of the modern *Kindergarten*, designed educational play materials known as the "Fröbel gifts", including geometric building blocks with homogeneous colours; indeed these toys are still common currency among young children. According to John Gage *"late 20th century research into infant development supported Fröbel's observation that colour discrimination precedes form discrimination in the youngest children, and that babies are able to distinguish red, blue, green and yellow, many years before they have words to name them"*. (2006: 64)

Kazimir Malevich (1879-1935), who had been involved in the reform of art teaching after the 1917 Revolution, was also convinced that all children from an early age could perceive the *"pure colours of yellow, red, green and blue"* (fig. 15-16). Such interest in children is a sign of the times. Indeed, Kandinsky had already *discovered* children's drawings and, by the same token, pure colour. Infancy and pure colour have also interested Klee and many others at Bauhaus (1919-32). Pertinent to these interests, they have pursued investigations on the relation between colour and form, invariably leading to pure-primary colours and pure-basic geometric forms: think of the cover of Kandinsky, *Concerning the Spiritual in Art* (1911; fig. 14); or of Malevich, "An attempt to determine the relation between colour and form in painting" (1930); among others.

I would venture to say that Rissanen's chromatic palette is wider than that of the first geometric toys and the Bauhaus research on the basic lexicon of art. Nonetheless, there is an aspect common to these iconographies: the purity and homogeneity of colour. Not affected by cast shadows or indeed any other light accidents, there is something puerile and playful (fig. 17-18) about the colours in, both, the perspective paintings of Rissanen and in the larger cluster of "flat" paintings (which constitute 3/4 of his output).

1 Namely, book I, 11, and book II, 46-47.

2 For an in-depth and quite remarkable history of shadow, see V. I. Stoichita, *Short History of Shadow*.

3 For instance Hergé, *The Shooting Star* (1942) and *The Secret of the Unicorn* (1946).

4 In case I were considering shadow in the light of the older cultural history of which Greek and Roman texts, and therefore also Dante and his descendents, are reminiscent, the conclusions would be different, as indeed shadows often symbolizes death and are reminiscent of Ancient death rituals (see H. Belting, *An Anthropology of Images*, chapters 6 and 7). However, Rissanen fully belongs to a different age, that of the canvas painting, or *tableau*, whose history is told in V. I. Stoichita, *The Self-Aware Image*.

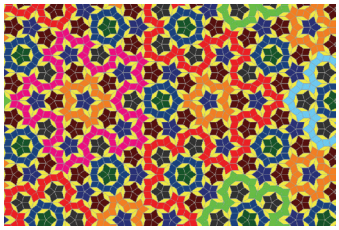


Fig. 1 R. Penrose, *Tiling*.

Fig. 2
Model of quasicrystal / Dan Shechtman and colleagues (1982).

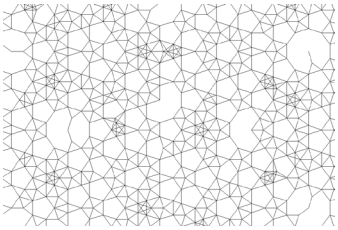


Fig. 3 *Quasicrystal*, plan.

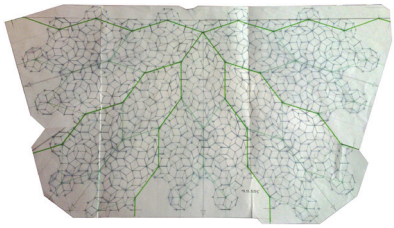


Fig. 4 M. Rissanen, "Tiling / study" (2005).

Fig. 5 M. Rissanen, *Retropsychedelic thermodynamics* (2001).

Fig. 6 M. Rissanen, *A Journey to the mountains* (2002).

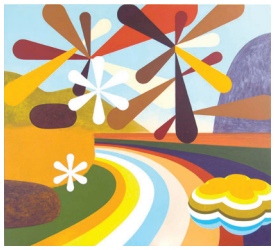


Fig. 7 M. Rissanen,
A Return to another world (2008).

Fig. 8 M. Rissanen,
Blueprints for landscapes (2008).

Fig. 9. Masaccio,
Saint Peter healing the sick with his shadow (1426-27).

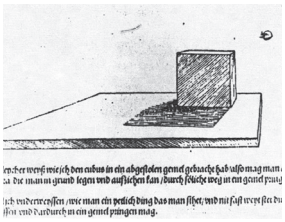


Fig. 10 A. Dürer, "Cast shadow", in *Underweysung der Messung...* (1525).

Fig. 11 Hergé, *The Shooting Star* (1945).

Fig. 13 *Yellow Submarine,* G. Dunning (dir.), based on music of The Beatles.

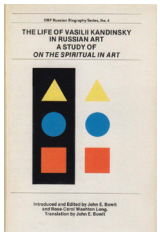


Fig. 14 W. Kandinsky, *Concerning the Spiritual in Art* (1911; cover after earlier version of the book).

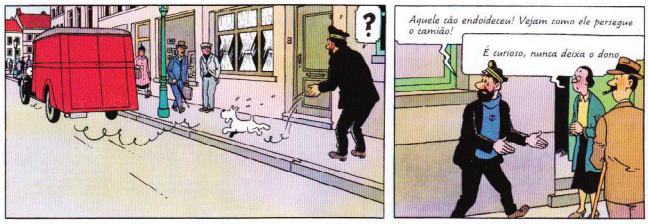


Fig. 12 Hergé, *The Secret of the Unicorn* (1946)

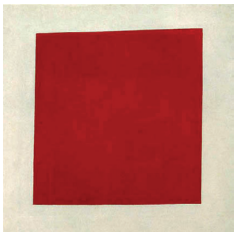


Fig. 15 K. Malevich, *Red Square, Painterly realism of a peasant woman in two dimensions* (1915).

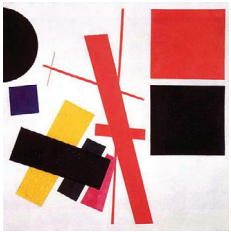


Fig. 16 K. Malevich,
Suprematism, Non-objective composition (1915).

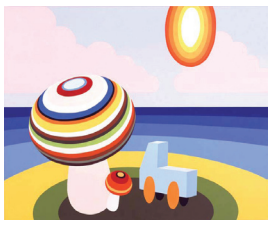


Fig. 17 M. Rissanen, *Day on a desert island* (2003).

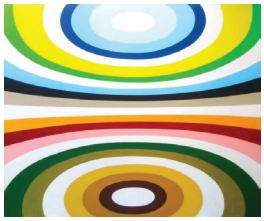


Fig. 18 M. Rissanen, *Activated empty space* (2008).

Fig. 19 K. Noland, Tropical zone (1964).

Fig. 20 K. Noland, *First.*

In the 1950s and 60s, the work of Kenneth Noland (fig. 19-20), who had studied with Albers and developed an interest on Mondrian and Klee, had the attention of Clement Greenberg. Greenberg praised the dramatic aspects of his painting and the intensity of this kind of painting which he honoured in the *Post-Painterly Abstraction* exhibition of 1964, held in Los Angeles, including Frank Stella (fig. 21-23) and others. For him, this painting pursued a *"literal essence"*, way beyond the vagaries of daily life, and the transcendence of nature. According to Greenberg, it did so by presenting, rather then representing, through literalness and the acknowledgement of the *"truth"* and *"flatness of the medium"* and through the exploration of the essential qualities of surface and colour (Shaw Smith, 1999). Frank Stella would famously claim that painting is *"a flat surface with paint on it - nothing more"*.[5] In the epochal "Specific Objects" of 1965, Donald Judd argued along the same line, on Kenneth Noland, Frank Stella and others.

It seems to me that the chromatic palette and expression of Rissanen (the homogeneity of colour, most often acrylic paint…), brings him very close to this circle of artists. Furthermore, the categories of *"flatness"*, *"surface"* and *"essential qualities of colour"* are clearly relevant (fig. 24-25, etc).

I am perfectly aware that *Post-Painterly Abstractionists*, and their ideologists, Greenberg and Judd, stressed the *"flatness"* and *"two-dimensionality"* of the canvas medium *vis-à-vis* the illusionist *"European painting"*, that is to say, perspective representation. Modestly but powerfully, the work of Rissanen ruins this dichotomy. In effect, it is exquisitely flat and includes *"flat paintings"*, but by no mean excludes the perspective genre.

In "Specific Objects", Judd (1965: 182) would argue that Kenneth Noland's "bands" *"flatten the literal space* [of the canvas] *more. As flat and unillusionistic as Noland's paintings are, the bands do advance and recede"*.

In his own and clearly distinct way, Rissanen has been working this theme with the means of the colourist that he is: the oscillation and co-incidence of flatness and depth, both beyond and within perspective.

4. Feminine, textile, botanic

According to Georges Roque, in the Western imaginary by the end of the 19th century, colour was massively attached to the feminine genre: an ornament, a burden, a feminine rhetoric (2009: 467). Charles Blanc, the apologue for the colourism of Delacroix, expressed the view that *"drawing is the male organ of art; colour is the feminine organ"* (Pastoreau, 1994: 43-44).

This statement may be chauvinistic, but also interesting and symptomatic of the long and crucially important history of textile and fashion. Indeed, social historians of colour agree that these domains are critical for the history of colour, since this is also a history of pigments and technical innovation, of commerce, symbolic value and taste, and this game was crucially played in the realm of textile and fashion. It happens that colour was a feminine prerogative.

Charles V of Spain (1500-58, fig. 26) dressed throughout his whole life with a marked preference for black. It was a choice made at the crossroads of contradictory determinations: *(i)* his descent from the House of Burgundy, a court which was the centre of luxury and fashion during the reign of Philip the Good (1396-1497) and where black reigned; *(ii)* the influence of Protestantism (although he was Catholic and fought Protestant Reformation); *(iii)* and Catholic monastic modesty. Although the clash between Reformists and Counter-Reformists led the opposing parties to diverge radically in many aspects, in the matter of dress codes, the valorisation of black as a male colour was general and enduring. No matter how strange this may sound, "bourgeois values" have their genesis in the court of Charles V and in the lines of force that traversed it. However, the "black" of Charles V is, in fact, two-sided: it is the modest black with monastic sources, and a lavish black of the kind that can be seen, for example, in Hans Holbein, *The Ambassadors* (1533, fig. 27) (cf. Pastoreau, 1994: 43-44).

The code was quite different in relation to women, a gap that would increasingly widen over the centuries. In the mean time Newton (1643-1727) had excluded black and white from the realm of colours - a split already inscribed in the cultural order long before. By the 19th century the exhibition of bourgeois splendour is a feminine affair. Manet, Monet, Matisse and Degas, just to quote a few names, all bear witness to this. In the second half of the 20th century the gap shortened, with men's fashion entering the realm of colour.

Fashion and textile constitute a universe of colour, as one readily realizes when browsing magazines, with their photos (fig. 28) and illustrations (fig. 29). Not only one easily finds design reminiscent of specific artistic-visual traditions, as I eventually found a fashion illustration bearing the caption: *"sometimes you're an art movement"* (fig. 30). But when it comes to matters of fashion and art it is necessary to acknowledge that the artists themselves have intervened in the world of fashion, as it is the case of the Vogue covers signed by Miró, Hockney, Warhol, Dalí and Chagall... (Blackman, 2007: Borelli, 2003; Nebreda: 2008) (fig. 31-33) all of them remarkable colourists, and interestingly the covers are particularly flat: where colour is the protagonist, perspective looses depth.

- - - - -

What does this traffic between art and fashion mean?[6] Is it just a matter of "influences" between contained disciplines?

5 Attributed to F. Stella, in D. Bourdon, "A simple quality – Like Mantle hitting a homer".

6 One could easily add graphic design, particularly the design of pictograms, illustration, graffiti, etc.

Fig. 21 F. Stella, *Moultonville II* (1966).

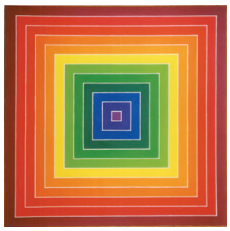


Fig. 22 F. Stella, *Sunset Beach, Sketch* (1968).

Fig. 23 F. Stella, *Harran II* (1967).

Fig. 24 M. Rissanen, *Genotype* (2007).

Fig. 25 M. Rissanen, Folding (2007).

Fig. 26 Titien, *Portrait of Charles V Seated* (1548).

Fig. 27 H. Holbein the Younger, *The Ambassadors* (1533).

Fig. 28 Manish Arora, designer.

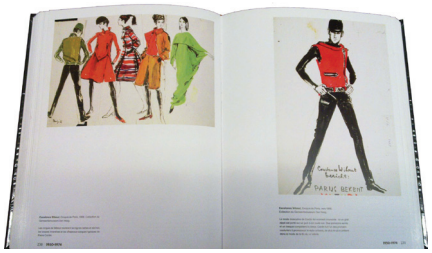


Fig. 29 Constance Wibaut, illustrator.

Fig. 30 J.-P. Delhomme, "Sometimes you're an art movement" (Givenchy) (1993).

Fig. 31 J. Miró, *Vogue cover* (1979).

Fig. 32 D. Hockney, *Vogue cover* (1985).

Fig. 33 A. Warhol, *Vogue cover* (1983).

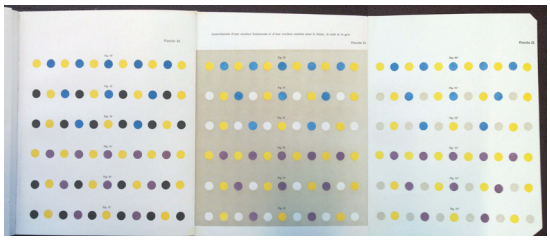


Fig. 34 M. E. Chevreul, *De la loi du contraste simultané des couleurs* […] / *Atlas* (1969 [1839]).

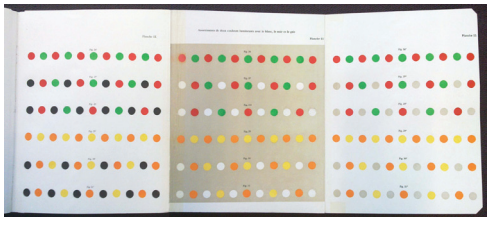


Fig. 35 M. E. Chevreul, *De la loi du contraste simultané des couleurs* […] / *Atlas* (1969 [1839]).

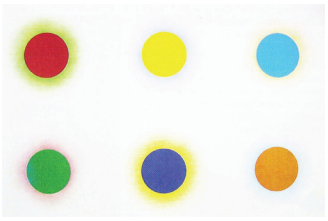


Fig. 36 M. E. Chevreul, *The Principles of Harmony and Contrast of Colours* (1967)

Fig. 37 M. E. Chevreul, *The Laws of Contrast of Colour* (1857 [1839]).

Fig. 38 V. van Gogh, *Night café* (1888).

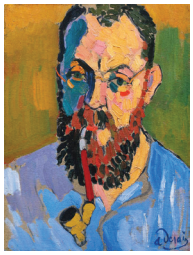


Fig. 39 A. Derain, *Portrait of Matisse* (1905).

Fig. 40 M. de Vlaminck, *Restaurant "La Machine" at Bougival* (c1905).

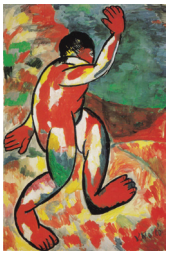


Fig. 41 K. Malevich, *Bather* (1911).

Fig. 42 E. Kirchner, *Two Pink Nudes by the Lake (Moritzburg)* (c1909).

Fig. 43 R. Delaunay, *Homage to Blériot* (1914).

I believe there is a deeper reason for this intertwining. In fact, much literature that was read, misread or used by artists in their search for alternatives to the Academic Art of the 19th century, was also matched by other disciplines of the image (fashion and textile included) or actually were developed in these "applied" fields.[7] A case in point, probably the most prominent one, is that of Michel Eugène Chevreul (1786-1889), the author of *The Laws of Contrast of Colour* (1839, fig. 34-37). This book played an important role in the reception of Delacroix (1798-1863), in the work of Van Gogh (1853-1890), Gauguin (1848-1903), Seurat (1859-1891), the Fauves such as Derain (1880-1954), Vlaminck (1876-1958) or Matisse (1869-1954), as well as Robert Delaunay (1885-1941), the Italian Futurists (Balla, Severini, Boccioni, etc), and others.

Among other aspects, Chevreul noticed that in certain conditions the vision of a colour could entail the perception of its complementary. When Chevreul represented the red with its green halo (fig. 36-37), he simply meant to illustrate this perceptual phenomenon. Although he did not mean that artists should depict the complementary,[8] victim as he was of misreading, often through secondary sources and against his positions, it was precisely in this manner that he was taken (fig. 38-44), very much due to Charles Blanc, *Grammaire des arts du dessin* (1867). Chevreul was read in the light of the artists' search for alternatives to the Academic canons of the 19th century and for the intensification of art. (fig. 15-16, 38-44)

Although artists appropriated Chevreul, the fact is that he was a chemist and the director of the dye works at the *Manufacture des Gobelins*. It was within this context that he developed *The Laws of Contrast of Colour*, both to the profit of painting, as well as, of textile… printing and horticulture.[9] At least in their genesis, the terms of colour, painting, textile, printing and graphics, are clearly intertwined. It is not surprising, therefore, that a contemporary manual for fashion illustrators includes an abridged and ready to use version of what was once perceived as "scientific" or "artistic" knowledge on colour (fig. 45) (Morris, 2006).

7 I. Newton, *Optics* (1704), J. W. von Goethe, *Theory of Colours* (1810), H. von Helmholtz, *Physiologic Optics* (1856-1866), L. Wittgenstein, *Remarks on Colour* (1977), among others. Artists also wrote on colour, deserving to be highlighted, J. Itten, *The Art of Colour* (1961) and J. Albers, *Interaction of Colour* (1976).

8 M. E. Chevreul, *De la loi du contraste simultané des couleurs / Atlas*, p. «Explication des planches»: «Les *figures* 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 sont destinées à familiariser le lecteur avec l'effet que le rouge, le vert, l'orangé, le bleu, le jaune verdâtre, le violet, l'indigo et le jaune orangé tendent à produire *en nous*, lorsqu'ils nous font paraître les surfaces qui les entourent de leur couleur complémentaire, laquelle s'affaiblit graduellement à partir des limites de la première couleur. Les figures ne représentent pas l'effet *réel*, mais l'effet *chargé*, c'est-à-dire que l'espace contigu à chaque cercle a reçu une teinte légère de la couleur complémentaire de celle de ce cercle».

9 M. E. Chevreul, *The Laws of Contrast of Colour: And their application to the arts of painting, decoration of buildings, mosaic work, tape stry and carpet weaving, calico printing, dress, paper staining, printing, illumination, landscape and flower gardening, etc* (I underscore).

- - - - -

The reason why I have been developing these matters at such a length is simple: the work of Markus Rissanen clearly bears witness to this historic entanglement.

In 2003 Rissanen developed a series of paintings most properly named *Haiku* (fig. 46-49), as indeed the reference to Japanese textile motives is explicit (fig. 50).

These borrowings are, of course, multiple. I certainly do not mean that Rissanen borrowed from Matisse, *The Red Room (Harmony in Red)* (1908, fig. 51), but of course he is post-Fauvist, post-Abstract and a colourist. Interestingly enough, as Matisse looked for alternatives to the Academic canon and took the path of colour, perspectives became shallower and shallower, until he finally came to the world of textile (or wallpaper, which comes to the same).

It seems to me that a sort of a pillow depicted in a number of paintings (fig. 52-53; cf. fig. 5, 6, 7) belongs to this world. Either in the voluminous or flat form, its presence is ubiquitous among other flowers and botanic species (fig. 54-57; cf. fig. 7-8): they are present in the perspectives as well as in the flat paintings (fig. 55-57). They are also present as white botanic profiles, therefore enunciating the positive-negative theme. The white is the subtraction of the paint on the canvas surface.

This immediately makes me think of Henry Fox Talbot (1800-77), a forerunner of photography. Indeed, Talbot explored the expressive (as well as technical) possibilities of the new medium, including the positive-negative relation (fig. 58-59) and, before the colonization of photography by perspective, the production of images through imprint of necessity resulted in exquisite flat representations. What is more interesting, within this frame Talbot also came to the world of textile, or indeed, lace, with their floral motives (fig. 60-62).

There seems to be a co-incidence of homogeneity of colour, flatness or two-dimensionality, the universe of textile and the botanic, themes to which the work of Markus Rissanen is a powerful testimony.

5. Atlas

Between the initial conditions that prompted the development of this research – as stated initially, the contrast between my perception on the work of Rissanen and his own – and the present paper, research work has been undertaken, consisting of two main aspects: collection of material in relation with the topic and the constitution of an atlas of images.

Before ascertaining on matters such as the gendered aspect of colour in textile and fashion, before discovering the treatise of Chevreul and its impact on Fauvist and Abstract art, before realising the intertwining between textile, botanic motives and the infancy of photography, I have collected images. At this stage, I looked

Fig. 44 H. Matisse, *Dance* (1909-10).

Fig. 45 B. Morris, *L'Illustration de mode. Guide des métiers.*

Fig. 46 M. Rissanen, *Haiku* (2003).

Fig. 47 M. Rissanen, *Haiku* (2003).

Fig. 48 M. Rissanen, *Haiku* (2003).

Fig. 49 M. Rissanen, *Haiku* (2003).

Fig. 50 *Japanese dyed silk* (1890-1912).

Fig. 51 H. Matisse, *The Red Room* (Harmony in red) (1908).

Fig. 52 M. Rissanen, *Thermal image* (2004).

Fig. 53 M. Rissanen, *Winter flower* (2001)

Fig. 54 M. Rissanen, *Haiku* (2003)

Fig. 55 M. Rissanen, *Winter flower* (2001)

Fig. 56 M. Rissanen, *Urpflanze* [*Primordial plant*] (2004).

Fig. 57 M. Rissanen, *Plantscape* (2004).

Fig. 58 H. F. Talbot, *Botanical specimen* (salted print; 1842)

Fig. 59 H. F. Talbot, *Botanical specimen* (photogenic drawing negative; 1842)

Fig. 60 H. F. Talbot, *Lace and fern* (photogenic drawing negative; 1839)

Fig. 61 H. F. Talbot, *Lace* (salted print from a paper negative; c1840).

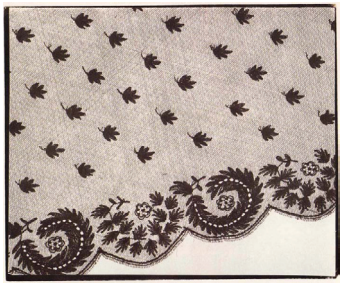


Fig. 62 H. F. Talbot, *Lace* (salted print from a paper negative; c1840).

to the most diverse fields of activity and grabbed everything that either clearly or vaguely, either directly or indirectly, could have a relation to the topic. I looked at material and chose broadly. In fact, at this stage, it is critically important neither to judge on the importance of the material one is going through nor even to categorize it; it is preferable to leave this for later. Soon, I collected around 1.200 images, without counting a few catalogues on the Fauvists, Pop Art, Damien Hirst and many others.

At a subsequent stage the focus becomes the sense of the pile of material collected. It is at this stage that the constitution of an atlas of images is critical. Indeed, it is by working on it that series of images and single ones emerge, tendencies, specific themes and problems, etc. Although the atlas is mainly constituted by images, a few essays and books read boldly and many other unread are at this stage in the horizon or may indeed be included in it. However, its full interest resides precisely in that it is built in some unawareness of strong explicative hypotheses.

Its scope is the exploration of possibilities yet unexplored.

As to the collection of material, I stick to the methodological suggestion of François Lissarrague, a Hellenist that teaches at the EHESS, in Paris. In fact, browsing broadly is necessary in order not to curtail research to the taken for granted of the scholarship on images, or of one's mind.

As to the constitution of the atlas of images, it is critical for precisely finding and developing unforeseen paths. According to Georges Didi-Huberman, the atlas constitutes a tool *"of the inexhaustible openness to possibilities not yet given"*, as well as it determines the *"explosion of the frame"* of the *"tableau"*, both artistic as well as scientific, meaning the well ordered arrangement of elements or data in full accordance with an Idea; it *"deliberately ignores definitive axioms"*; *"through its own exuberance, it deconstructs the ideals of unity, of specificity, of purity, of integral knowledge"* (Didi-Huberman, 2011: 13).

- - - - -

This brings me back to the ongoing research on the work of Markus Rissanen, of which the current essay is no more than a cross-section. I am attached to show how this work is open to other possibilities of interpretation, that can indeed include the (p)references and interests of Rissanen, but by no means are limited to these. Indeed the stake is higher, since by adding the aspects of textile, infancy, colour, botanic, etc, to (p) references and interests boldly fitting into the clear cut domains of "since" and "art", I displace his work as a whole towards the more unstable, mobile, haunted, domain of "images". Considering that, alike unconscious formations as theorized by Freud, images *"suffer from reminiscences"* (1910 [2001]: 16), then, between his work and the mentioned aspects, the relations are no longer of reference, quotation or even conscious, as they imply the return of both present and forgotten streams of cultural history, that indeed return transformed, displaced, condensed, are characterized by contradiction and return intensified, they imply the blurring of the borders between art and non-art.

Textual and Filmic Sources

Belting, Hans (2001), *An Anthropology of Images - Picture, Medium, Body*. Trans. T. Dunlap. Princeton: Princeton University Press. [(2004) *Pour une anthropologie de l'image*. Trans. J. Torrent. Paris: Gallimard]

Blackman, Cally (2007), *100 Ans d'illustration de mode*. Paris: Eyrolles.

Borelli, Laird (2003), *Fashion Illustration Now*. London: Thames and Hudson.

Bourdon, David (1968), "A simple quality – Like Mantle hitting a homer", in *Life*, 19 Jan.

Bowlt, John E., and Long, Rose-Carol Washton (1984), *The Life of Vasilii Kandinsky in Russian art: A study of "On the spiritual in art" by Wassily Kandinsky*. Newtonville (MA.). ORP.

Chevreul, Michel Eugène (1969), *De la loi du contraste simultané des couleurs et de l'assortiment des objets colorés considéré d'après cette loi dans ses rapports avec la peinture, les tapisseries des Gobelins, les tapisseries de Beauvais pour meubles, les tapis, la mosaïque, les vitraux colorés, l'impression des étoffes, l'imprimerie, l'enluminure, la décoration des édifices, l'habillement et l'horticulture* (1839, 1889). Paris: L. Laget.

Didi-Huberman, Georges (1992), *Ce que nous voyons, Ce qui nous regarde*. Paris: Minuit. [(2011) *O que nós vemos, O que nos olha*, trans. G. Anghel and J. P. Cachopo. Porto: Dafne]

_____ (2002), *L'Image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris: Minuit.

_____ (2011), *Atlas ou le gai savoir inquiet*. Paris: Minuit. [(2013) *Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta*. Trans. R. C. Botelho and R. P. Cabral. Lisbon: KKYM]

Elkins, James (1995), "Art history and images that are not art". In *Art Bulletin*, vol. 77, nº 4.

Figueira, João Francisco (2009), *'Images' at Work. Holl's entry for Kiasma and Lordi, The works of two over-determined images*. Helsinki: JFF and TKK. [Available at: http://pt.scribd.com/doc/47554923/Images-at-Work.]

Freud, Sigmund (1910), "Five Lectures on Psychoanalysis". In (2001) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vol. 11. Trans. A. Strachey and others. London: Vintage.

Gage, John (2006), *Art and Colour*. London: Thames and Hudson.

Glaser, Bruce, *et al.* (1964), "Questions to Stella and Judd". In Battcock, G. (ed.)(1995), *Minimal Art: A Critical Anthology* (1968). Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.

Judd, Donald (1965), "Specific Objects". In *Arts Yearbook*, 8.

Kandinsky, Wassily (1911 [2001]), *Concerning the Spiritual in Art*. Trans. M. T. Sadler. London: Tate.

Malevich, Kazimir (1930), "An attempt to determine the relation between colour and form in painting". In Andersen, T (1968) *Essays on Art, 1928-1933*, vol. II. Trans. X. Glowacki-Prus and A. McMillan. Copenhagen: Borgen.

Morris, Bethan (2006), *L'Illustration de mode. Guide des métiers*. Trans. S. Renaut. Paris: Pyramyd.

Nebreda, Laura Eceiza (2008), *Fashion Design. L'Atlas des stylistes de mode*. Trans. C. Carrion. Barcelona: Maomao.

Pastoureau, Michel (1994), «Morales de la couleur: Le chromoclasme de la Réforme». In Junod, P. and Pastoureau, M. (eds.) (1994), *La Couleur. Regards croisés sur la couleur du Moyen Âge au XXe siècle*. Paris: Léopard d'Or.

Pastoureau, Michel (2003), *Les Couleurs de notre temps*. Paris: Christine Bonneton.

Rissanen, Markus (2008), "Constructed images, artistic imagination and scientific visualization". In Kaila, J (ed.) (2008). *The Artist's Knowledge, 2. Research at the Finnish Academy of Fine Arts*. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Roque, Georges (2009), *Art et science de la couleur*. Paris: Gallimard.

Shaw Smith, Jr, C. (1999), «Kenneth Noland at Davidson College». in http://www2.davidson.edu/academics/acad_depts/art/galleries/noland.html [retrieved Aug. 2010].

Stoichita, Victor I (1997), *The Self-Aware Image. An insight into early Modern Meta-Painting*. Trans. A.-M. Glasheen. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

_____ (1997), *A Short History of Shadow*. Trans. A.-M. Glasheen. London: Reaktion.

Vogue Covers, 1920-2009. Cat. of the exhibition held at Vogue, Champs-Elysées, Paris, 1/10-1/11/2009, published by Ramsay.

Warburg, Aby (1902 [1999]), "Sandro Botticelli's *Birth of Venus* and *Spring*". In *The Renewal of Pagan Antiquity*, trans. D. Britt, Getty Research Institute for the History of Art and Humanuties, Los Angeles

Dunning, George (dir.) (1968), *Yellow Submarine*. Based on music of The Beatles. Produced by United Artists.

Image Sources / Credits

1. R. Penrose, *Tiling*, in http://xahlee.info/math/algorithmic_math_art_2.html [retrieved Mar. 2013].

2. *Model of quasicrystal / Dan Shechtman and colleagues* (1982), in http://www.commerce.gov/blog/2011/10/05/nist-colleagues-congratulate-shechtman-nobel-chemistry-prize [retrieved Mar. 2013].

3. *Quasicrystal*, plan, in C. Reiter, "Web addendum to 'Atlas of quasicrystalline tilings'" http://webbox.lafayette.edu/~reiterc/aqct/index.html [retrieved Mar. 2013].

9. Masaccio, *Saint Peter healing the sick with his shadow* (1426-27), fresco, 230 x 162, Cappella Brancacci, Santa Maria del Carmine, Florence.

10. A. Dürer, "Cast shadow", in *Underweysung der Messung...* [*Four Books on Measurement*] (1525).

11. Hergé, *The Shooting Star* (1945), in *A Estrela Misteriosa*, Lisboa, Difusão Verbo, 2003.

12. Hergé, *The Secret of the Unicorn* (1946), in *O Segredo do Licorne*, Lisboa, Difusão verbo, 2003.

13. *Yellow Submarine*, G. Dunning (dir.), based on music of The Beatles. Fill still.

14. W. Kandinsky, *Concerning the Spiritual in Art* (1911; cover of J. E. Bowlt and R.-C. Washton Long, *The Life of Vasilii Kandinsky in Russian art*…, *op. cit.*, after earlier version).

15. K. Malevich, *Red Square, Painterly realism of a pesant woman in two dimensions* (1915), oil on canvas, 53 x 53 cm. State Russian Museum, St. Petersburg.

16. K. Malevich, *Suprematism, Non-objective composition* (1915), oil on canvas, 80 x 80 cm. Ekaterinburg Museum of Fine Arts, St. Petersburg.

19. K. Noland, *Tropical zone* (1964), acrylic on canvas, 2400 x 948 cm, in http://www.allartnews.com/american-color-field-artist-kenneth-noland-dies-at-the-age-of-85/kenneth-noland-tropical-zone-1964-acrylic-on-canvas-gift-of-the-artist-in-honor-of-peter-c-marzio-2005-159 [retrieved Mar. 2013].

20. K. Noland, *First*, in http://www.all-art.org/art_20th_century/modern_art/modern%20art8.htm[retrieved Jan. 2011].

21. F. Stella, *Moultonville II* (1966), fluorescent alkyd and epoxy paints on canvas, 124 x 86 x 4 inches. Collection of Mr. and Mrs. David Mirvish, Toronto.

22. F. Stella, *Sunset Beach, Sketch* (1968), fluorescent and plain alkyd on canvas, 69 1/2 x 69 1/2 inches. U.S. Embassy, Ottawa.

23. F. Stella, *Harran II* (1967), polymer and fluorescent polymer paint on canvas, 120 x 240 inches. Solomon R. Guggenheim Museum, New York.

26. Titien, *Portrait of Charles V Seated* (1548), oil on canvas, 203,5 cm × 122 cm, Alte Pinakotek, Munich.

27. H. Holbein the Younger, *The Ambassadors* (1533), oil on wood, 207 × 209,5 cm, National Gallery, London.

28. Manish Arora, designer, in L. E. Nebreda, *Fashion Design*, *op. cit.*

29. Constance Wibaut, illustrator, in L. Borelli, *Fashion Illustration Now*, *op. cit.*

30. J.-P. Delhomme, *"Sometimes you're an art movement" (Givenchy)* (1993), gouache on paper, advertisement, in L. Borelli, *Fashion Illustration Now*, *op. cit.*

31. J. Miró, *Vogue cover* (1979, December).

32. D. Hockney, *Vogue cover* (1985, December).

33. A. Warhol, *Vogue cover* (1983, December).

34. M. E. Chevreul, *De la loi du contraste simultané des couleurs* […] / *Atlas Atlas* (1969 [1839]), pl. 24-23-25, "assortiments d'une couleur lumineuse et d'une couleur sombre avec le banc, le noir et le gris".

35. *Ibid.*, pl. 12-11-13, "assortiments de deux couleur lumineuses avec le blanc, le noir et le gris".

36. M. E. Chevreul, *The Principles of Harmony and Contrast of Colours* (1967 [1839]).

37. M. E. Chevreul, *The Laws of Contrast of Colour* […] (1857 [1839]), pl. III, p. 17.

38. V. van Gogh, *Night café* (1888), oil on canvas, 72,4 cm × 92,1 cm. Yale university Art gallery, New Haven.

39. A. Derain, *Portrait of Matisse* (1905), oil on canvas, 46 x 34,9 cm. Tale, London.

40. M. de Vlaminck, *Restaurant "La Machine" at Bougival* (c1905), oil on canvas, 60 x 81,5 cm. Musée d'Orsay, Paris.

41. K. Malevich, *Bather* (1911), gouache on paper, Stedelijk Museum, Amsterdam.

42. E. Kirchner, *Two Pink Nudes by the Lake (Moritzburg)* (c1909), oil on canvas, 90 x 120 cm. Werner & Gabrielle Merzbacher, Zurich.

43. R. Delaunay, *Homage to Blériot* (1914), oil on canvas, 250 x 250 cm. Kunstmuseum, Basel.

44. H. Matisse, *Dance* (1909-10), oil on canvas, 260 x 391 cm. State Hermitage Museum, St. Petersburg.

45. B. Morris, *L'Illustration de mode. Guide des métiers*, *op. cit*, p. 56-57.

50. *Japanese dyed silk* (1890-1912), Victoria and Albert Museum, London (in http://collections.vam.ac.uk/item/O14613/textile-unknown[retrieved Aug. 2010]).

51. H. Matisse, *The Red Room (Harmony in red)* (1908), oil on canvas, 180 x 220 cm, Hermitage, St. Petersburg.

58. H. F. Talbot, *Botanical specimen* (salted print; 1842), in *Huellas de Luz* [*Traces of Light*]. *El Arte e los Esperimentos de William Henry Fox Talbot*, Actar, *et. al.*, Barcelona, 2002.

59. H. F. Talbot, *Botanical specimen* (photogenic drawing negative; 1842), in *ibid.*

60. H. F. Talbot, *Lace and fern* (photogenic drawing negative; 1839), in *ibid.*

61. H. F. Talbot, *Lace* (salted print from a paper negative; c1840), in *ibid.*

62. H. F. Talbot, *Lace* (salted print from a paper negative; c1840), in *ibid.*

4, 5, 6, 7, 8, 17, 18, 24, 25, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57. M. Rissanen, by kind permission.

Acknowledgements

Thanks to Markus and Angela.

Biographical Outline

João Francisco Figueira (b. 1968), architect (FAUP, Porto, 1994), master in urban design (FAUP+FEUP, Porto, 1998), coordinator of the team that designed "Nova Aldeia da Luz" village, lectures at FAUTL (Lisbon, since 2000), PhD (TKK, Helsinki, 2009) with the research Images at Work, has conducted research work at the École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris), Goldsmiths College and LSE (London). Since 2010, with V. Silva and M. Mestre, curator of the project Imago-Ymago for the diffusion in Portuguese of contemporary trends in the investigation on images, including conferences with H. Belting, J. Rancière, G. Didi-Huberman and V. I. Stoichita, and books of these authors as well as A. Warburg and J. L. Neto (www.proymago.pt).

Music Iconography as Video Montage Guide Drawing as Translation and Trans Codification Tool. Teaching Module in Visual Communication Design

José Gago Silva
gago.silva@gmail.com

Abstract

The article describes the findings retrieved from the researched carried out in the PHD in Design – Faculty of Architecture / Technical University of Lisbon. The experience, combining sound, video and drawing, had as purpose to design a learning experiment on Video montage in the scope of Visual Communication Design. The study took place between 2008 and 2011 in the Superior School of Arts – Polytechnic Institute of Castelo Branco – Portugal. The designed module meant to be implemented at the introductory level in courses dealing with sound and image relations. The experience dealt with video digital tools for composing the videos, and with expressive tools such as drawing. The drawing was used as music translation and provided guidance in conducting different paces in the moving image sequence. The use of drawing enabled the creation of a graphical score used in video montage as well as an implicit method to record the experience. The work can be described as a borderline research making contact with distinct areas such as drawing, moving image, sound and technologies of education. The research included dramaturgical and expressive amplitude, dramaturgical within the sequence of learning amplifying each phase of the Learning sequence, through relations with historical references. Those relations worked as scenarios relating the different areas close to the project, the experiment stimulated in the students the construction of relations between different areas and exercised trans codification practices through the expressive amplitude of drawing. The Leaning module related the drawing of sound with video montage designing a transcodification tool for further learning activities.

Keywords: Drawing, Teaching, Multimedia, Communication, Video Montage, Design.

Introduction

This paper presents the research in Visual Communication Design developed in learning settings in high degree education level. The Learning module introduced visual communication students to the issues of relating sound and moving image by the use of drawing, sketching and video montage. The students did not have previous contact neither with the thematic of sound or the moving image. In this Learning module the drawing and sketching, functioned as new tools, for reinforcing, and create associations with new concepts related to sound, and video montage. The study took place between 2008 and 2011 in the Superior School of Arts – Polytechnic Institute of Castelo Branco - Portugal.

Due to the length of the study this paper presents a brief version of the research sequence in the following chapters; the goals of the research experience in the Objectives Of The Study, the structures applied in the experience in the Tested Models, the activities sequence carried out in the research experience in Main Quasi Experiment. The proposed Learning sequence is the last contribution of this study, and the Findings presents the results and ideas sparked by the research.

Objectives of the Study

The aim of this work was to create an experimental module dedicated to the processes on interpretation of musical rhythm as video montage conductor. Based upon a new context for teaching and learning and exploring strategies for implementing online, this study explored two goals:

a) Conceiving an experimental Learning module, where drawing functions as interpretative record of musical rhythm as guide of the video montage task;

b) Validating it in bLearning context, through comparison between the experimental and the traditional teaching module

Tested Models

The model presented concerning the Learning module in the traditional context was made in reference to what is taught in the unit course program of editing and post production in the degree of Visual Communication Design and Audiovisual Production of the School of Applied Arts of the Polytechnic Institute of Castelo Branco. The unit course syllabus is a general and comprehensive program, in order to allow changes according to the need of specific projects. The diagram in Figure 9, illustrates the traditional scheme, used in the video montage component in an exercise of music video creation.

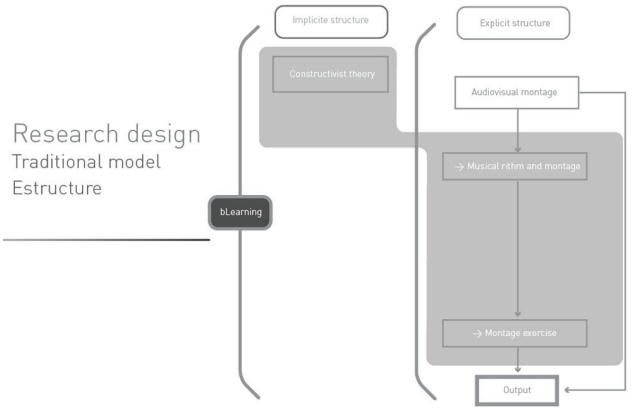


Fig.1 Traditional module structure (study group b).

The exercise of video montage applied a constructivist-learning component related to the subject area results from the learner intervention in the development of the exercise. This kind of knowledge is generated by the learner individuals rules and mental models used to interpret and assign meaning to their experiences. The learning consists of a process of adjusting mental models to the accommodation of new experiences (Funderstanding, 2011).

The difference in the module from the traditional to the experimental scope occurs in the absence of a symbolic allusion as a visual appeal to the module subject matter. There is no reference or graphic annotation and planning, using trans-codification of information, from the music segment to the video montage tasks.

The implicit structure used in the experimental model relates to the content and organization, is a structure related to a learning design, visible only to the teacher. In this structure is applied a association by memory using a sequential paradigm, according to the method described by the authors (Thissen & Modinger, 2003) this authors present the method described, with the initials D.E.S - Dramaturgical E-learning Strategy.

The dramaturgical strategy applied to E-learning is a way for presenting and organizing information. According to the authors of this method, the student interest follows a path creating a sequence from emotion to cognition. The D.E.S. method follows assumptions that dramaturgy contexts are more engaging; facilitates intrinsic motivation and results in positive emotion during learning (Burmester et al. 2005). All this structure aims to explore a bLearning based learning (online and classroom learning). The explicit structure is visible to the student and contains the sequence of contents, the learning tasks and communication tools (online discussion forum).

The sequence of subjects includes the audiovisual montage and the graphic expression of sound. These suits as a referential basis for the listening exercise, drawing and video montage, completing the cycle in a discussion about the obtained results and references addressed in the teaching module. At the same time, in the course of learning design, it is proposed the use of one communication tool in the form of an online forum.

Besides of the constructivist component in the learning strategy the D.E.S method is explicit in the exercise of video montage. The D.E.S method is also visible in the dramatization of facts through one dramaturgical layout, creating one dynamic learning experience and the validation of the symbolic drawing experience. Complemented by a symbolic experience oriented memory, by building support for memorization and optimizing the learning experience due to the learning strategy.

The experimental model is based on a module resulting from two previous experiences testing the experimental hypothesis (Fig. 10). This assumption of effectiveness is then confronted in a comparison experiment between the module in the experimental context study group (a) and study group (b) in the traditional context.

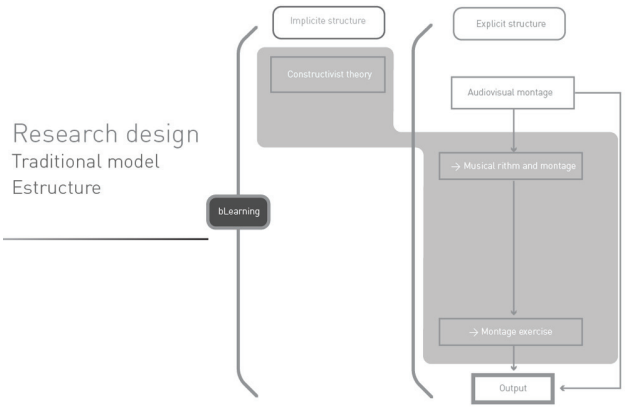


Fig. 2 Experimental modulo structure (study group a)

Main Quasi Experiment

In this research two previous experiments preceded the Main Quasi Experiment. The first experiment with the sum of 25 students, comprise a test where the students related intensity variations in a musical segment

with different kind of imagery. The second experiment in the scope of an inquiry involved 49 interviews. The previous experiments meant to ascertain what would be the experimental hypothesis to apply in the main quasi experiment.

The Main Quasi Experiment organised in two weeks, had five classroom sessions, involving the total of 24 students. The sessions included the theoretical references, practice, and results. The experiment distribution in the experimental and in the traditional module, followed different strategies but both used bLearning settings. The experimental learning module, tested the hypothesis of an auxiliary method to video montage, the drawing of sound rhythm as interpretation of the rhythmic information (rhythmic variations of the musical piece) as an annotation tool, using the sequence; listening, drawing, and video montage. The traditional module applied the sequence; listening and montage, without the drawing as rhythmic interpreter. The experimental module followed a D.E.S (Dramaturgic E-Learning Strategy) to create a field of symbolic relations between tools and techniques related with expressive values. The two modules used the same videos and musical segments distributed in the eLearning platform adopted by the school.

In the Main Quasi Experiment the two study groups worked with the same videos (Fig. 3) And the same sound segment; however, only the study group A, the group testing the experimental learning module, used the score, and the drawing technique.

Fig. 3 Images frames from the different videos distributed to students. Videos from the Prelinger Archive, the public domains from this archive allow the free download and reuse.

The musical segment used belonged to the piece by Wolfang Amadeus Mozart - Clarinet Quintet In A, K 581, “Stadler” - 4.Allegretto Con Variazioni (Fig. 4).

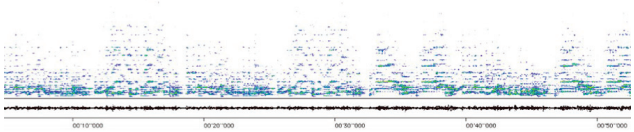


Fig. 4 Sonogram retrieved from the music segment applied in the drawing exercise: Wolfang Amadeus Mozart - Clarinet Quintet In A, K 581, "Stadler" - 4. Allegretto Con Variazioni. Position of segment and interval – 4:00s - 4:55s.

After listening the musical segment, played three times, the students performed a musical representation, using as drawing representative elements: lines and dots. The students drew their representations on a spread sheet divided into six sections, representing 60 seconds (Fig. 5).

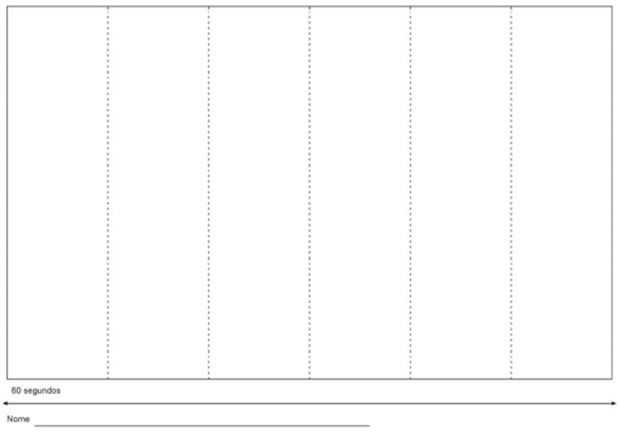


Figure 5: Graphical score used in the sound interpretation exercise.

Afterwards the students used the graphical score as an editing guide and carried out the video montage, producing a 60 seconds video. After gathering the students final work, the teacher analysed the drawings by comparing, the several representations of sound intensity, with the video segment composition in the digital tool timeline (Fig. 6).

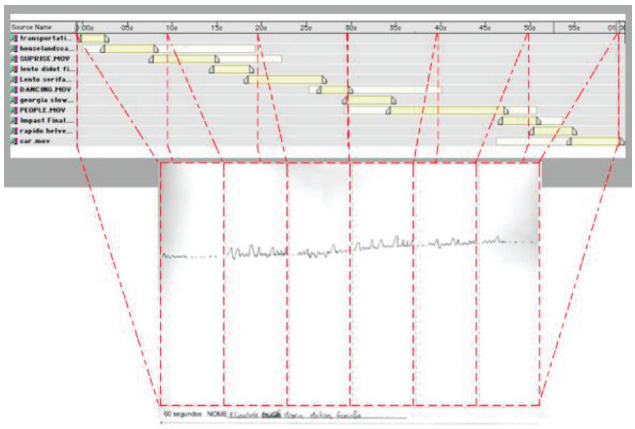


Fig. 6 Relation between the graphic score and the video montage using the Adobe After Effects video

The activities related to the monitoring of the experiment were carried during two weeks, divided into three phases; introduction and motivation, development of exercise, and finalisation. Simultaneously there were activities for sharing auxiliary materials and support.

Nevertheless, the LMS (Learning Management System) platform used by the school was not compatible with the latest programming language standards, not allowing the import of XML data. The learning module organisation as a tool with possibilities to export to a contemporary system was a concern. Therefor the learning sequence followed the IMS-LD standard. IMS-LD is an acronym for Instructional Management System - Learning Design a standardised system resulting from a research project with the aim of building a semantic system, an Educational Modelling Language - EML able to represent learning units used in e-learning.

Learning sequence

The organisation and strategy for designing the experimental learning module, resulted from associating boundaries of distinct areas of study, as well building a Learning route able to motivate and engage the student's attention and positive feedback. It is vital to stress the test sequence importance and the chain of learning materials and task, which are the core issue in the learning sequence. The base materials used in the exercise of video montage, videos and sounds may differ from one exercise to the other, because that is a non controllable variable of the quasi-experimental procedure applied in this research.

The strategy proposed in the learning sequence (Fig. 2) resulting from the research carried out in the experiment, uses an exercise of expression of sound through drawing. There is however, a pragmatic perception of its implementation, delimited in an introductory stage in learning the relations between sound and video montage. The expressive values produced by the drawings are expressions of personal level with expressive qualities, valid only for the author of the drawing.

The module has, as limitations, the inability to create settings for direct synchronisation between sound and image, but it allows a deeper reflection about the rhythm perception and how it influences the apprehension, of movement in the pace of the animated sequence of images.

From the study resulted a learning sequence proposal feasible to implement in introductory studies in video montage. The learning sequence involves four stages. In the first stage "Origins" the students consult and discuss theoretical references, (authors relevant to synchrony between sound and image), in the "Listening" stage the students listen the musical segment and then in the "Drawing" they express their sound memory in a graphical score, afterwards, they create the "Video montage", using video segments earlier distributed to the class. The cryptic element created by drawing and the link with different subjects creates a continuity between listening and montage, that access although cryptic allows a future application of a transcodification technic (Fig. 7).

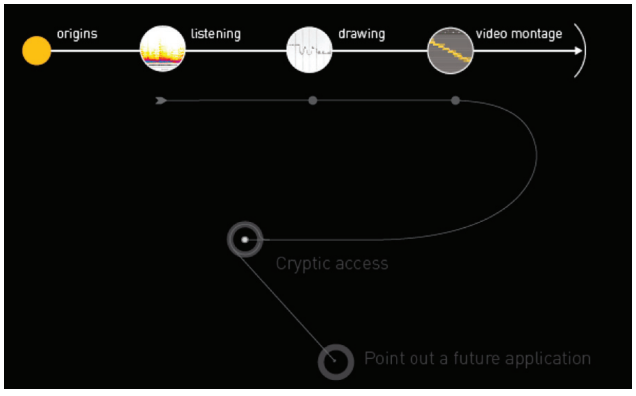


Fig. 7 Learning sequence, proposed model.

The drawing is a part of the dramaturgy strategy, inserting a cryptic element in the Learning path, in analogy; constructing a continuity, a narrative organised by lines and points, a personal interpretation, a story built on the emotional experience acquired from listening to the sound segment (Fig. 8).

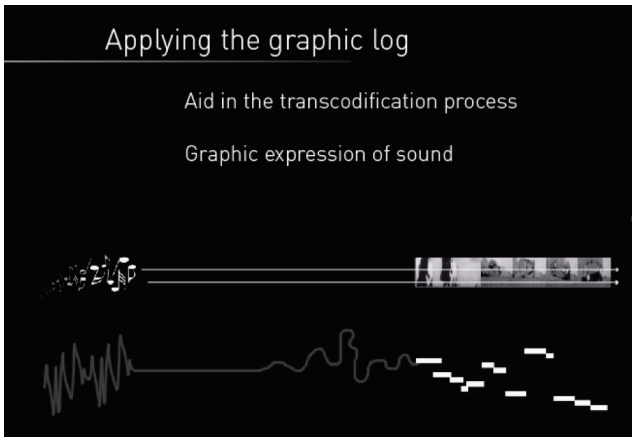


Fig. 8 Transcodification process and the graphic expression of sound.

The Learning module applies the drawing incorporated in a D.E.S. (Dramaturgy's Elearning Strategy) approach, in a directive that could improve the emotional experience retained by the student. The D.E.S. method follows assumptions that dramaturgy contexts are more engaging; facilitates intrinsic motivation and results in positive emotion during learning (Burmester et al. 2005). When referring this method the Learning module design builds a relation between memory allocation and his relation with the experiment amplitude. Far greater the symbolic task more intense will be the experience retained from the learning sequence.

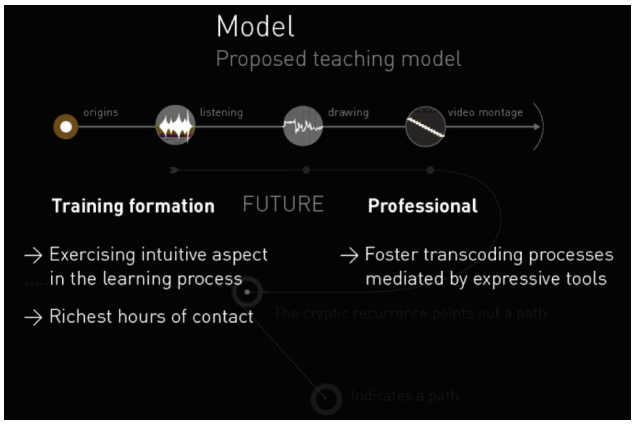


Fig. 9 Proposed learning model.

The transcodification skill developed in the experimental Learning module is crucial for future applications, if developed in other Learning perspectives it may offer new strategies in coping with new Learning challenges in training or in professional settings (Fig. 9).

The development on an information architecture perspective is one of the module underlying ideas, the teacher can expose to the students in the end of the Learning module the mechanisms triggered by the transcodification exercise (Fig.10).

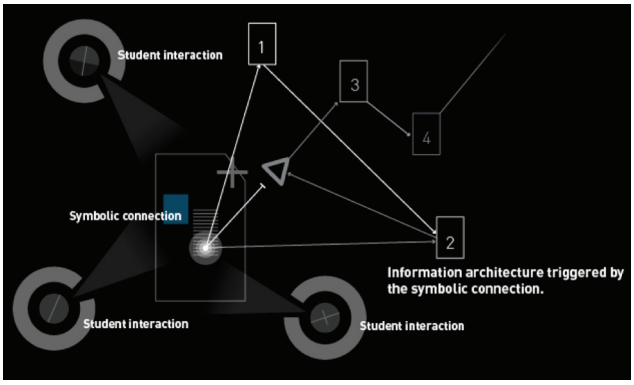


Fig. 10 Mechanisms triggered by the transcodification exercise.

Findings of the Study

The experimental module that drove the association between sound, drawing and montage was the most well succeeded strategy, for his contribution, in adding a symbolic value to the tasks of referencing and tagging information in the learning process.

This module is an added value when using a dramaturgical model of Learning with the inclusion of cryptic elements as in the DES model (Dramaturgical e-Learning Strategy) cryptic knowledge is the basis of the Learning structure and can for example contain new information, habit or practice, which is gain by the user when completion a task.

The cryptic knowledge may also include rumours, misinformation, symbols, etc.. (Mikunda, 2004). This symbolic value was crucial in driving the final experience, achieved through the intersections in terms of representation and relations of learning contents and the raw materials. In the final experiment, the experimental module developed in of bLearning framework, turned out to be the most suitable having the best results taking into perspective the objectives in this introductory Learning module.

Regarding the hypothesis developed and implemented in the bLearning learning environment. The exercise implemented of expression on the hypothesis tested, had in this research a component of exploration through drawing, but can be also applied in future studies as tool of expression, operating with other expressive media, such as written annotations. The students when engaging this kind of expression, in a bLearning environment engage a whole new mental map of associations between different media. Those elements are maps filled with references of emotional nature, aesthetic valued products, or practices, or even the attractiveness for new production practices. This drawn map is made possible by the experience of a symbolic task adding greater validity to the experimental model.

The graphic elements used in the sketches produced in the experiments of musical representation, are implicitly understood as forms of mental organization. For this reason, they belong to a cryptic perspective from the student. This can be seen as a expressive stage of a personal experience and experimentation, aggregating elements from other points of information or knowledge distributed throughout the learning module.

The drawing functionality is not confined to an ephemeral sketch, given that this is an intuitive structuration of a reality and a construction guide for building future relations more metric in nature, as happens with video technics related to montage.

The relations explored in the experimental module, favour the cycle of sound and image as referential with a symbolic element added value. For centuries, mankind had only the graphical expression (writing, drawing, painting, etc.) as the only possibilities to set and pass information to others, from the captured information from sight and hearing. Also the scale of sounds, oral language, provides an excellent symbolic instrument (Barilli, 1994: 82). Apart from analytical records in analogue and electronic format, there are other kinds of records, these ones, intuitive in nature. In this study we presented an alternative schematic record, where, through the drawing is presented an intuitive representation of sound.

The use of a digital medium, in the final experiment, facilitated the process of redesign and adapt the "building blocks", allowing the mutability of the symbolic cryptic points of access within the experience: positive emotional points, used as anchors of memory in creating associations applied in future learning experiences.

The distribution of content, activities and communication tools in a strategic organization using a digital medium, requires from the author, the construction of a mental map, adapted to a immediate prospect vision. The student when assessing the possibilities and purposes chooses the moments of decision, and quickly assesses, through the mental map, the variables at his disposal. Develops a simplification process from the offered clusters of information and finally creates the story to encompass the whole.

The same process of symbolic abstraction is observed in the study of history, seen by the historians when transforming communities and organization in "quasi-characters", resembling unique heroes (Chartier, 1994: 4). Being also observed in the History classrooms, in the narratives created by the students, occurs an appropriation, a tendency to transform knowledge about complex historical processes in simplified narratives (Pereira, 2003: 43). Sometimes-mere words can represent entire stories: the cross for Christianity, the Bastille for the French Revolution (Rüsen, 2001b: 6). Narratives

are shortened, contributing to a rapid understanding of historical data, those, are stories developed by language and use as invocation of several facts. Also in the historical narrative, where often the words, symbols or pictures represent ideas or facts these simplified narratives work as allegories, representing time and meaning (Rüsen, 2001). These simplified narratives represent the whole, because they discard, for their understanding the more complex details. But they are also channels for conveying information to other levels of learning.

The sequence of audition, drawing and montage developed in the experimental module works as an aggregation process, promoting symbolic relations between different technics.

The exercise tested along the experimental path, put into practice, not the construction of a metric system, but a figurative representation, of sound objects or groups of shapes representing sound levels. These elements compose a graphic sequence, applied, to establish a sequence of objects (videos) in the digital timeline. This experimental method, redefines the traditional tasks of choosing and fitting the video segments, creating a new approach to the topic of relationship between sound and moving image.

Using one word to describe a concept is different from having the experience associated with the concept. It´s different to read and talk about the word "swim", perform the act of "swimming" or see the action. There is a difference between knowing and experiencing, seemingly because some ideas need further "processing" (Brooks, 2002). The drawing, when used as unifying element, contain clues to the links between thought and drawing, as well as the development of thought and meaning, displaying information as units and belonging to a whole (Brooks, 2003: 6). In this study, the drawing works as symbolic element connecting seemingly different areas of knowledge: the sound and the moving sequence of images.

The teacher has the option to design a boring journey or create a interesting experience giving a glimpse of mystery, making the mundane interesting and the hidden accessible. The experimental strategy carried out in this study is essential on a methodological overview applied to Learning modules development, although they have a sequential related structure, they are paths.

We are moving rapidly into an era where the values of entertainment can easily dominate the sale of information or education (Puttnam, 2000: 346). A perspective present in various contexts, in the classroom, when faced with a question about a historical event, the student uses as a research tool a platform of entertainment like YouTube, placing new questions for Learning module developers. Fight against this tendency? Or reformulate the strategies applied in learning module design?

The focus of associations between different areas created in this study justify further studies aimed to develop new practices where symbolic references are boosted, aggregating relations with different subjects, applied in more dynamic models of teaching and learning in the area of Visual Communication Design.

Acknowledgements

The present author wishes to thank the collaboration of Eduardo Herrera Fernández (Professor of Universidad de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Pais Vasco), Fernando José Carneiro Moreira da Silva (Associate Professor, Faculty of Lisbon) and Marina Estela de Vasconcelos Gonçalves Graça (TeacherCoordinator - ESEC - University of Algarve).

Bibliography

Barilli, Renato (1994), *Curso de estética*. Lisboa: Estampa.

Brooks, Margaret, L. (2002), *Drawing to learn*. Canada: University of Alberta.

_____ (2003), *Drawing to learn/developing & enhancing thinking skill*. : www.naeyc.org/resources/journal.

Burmester, M., Gerhard, D. Thissen, F.: Dramaturgic E-Learning Strategy (D.E.S.) (2005), 'Evaluation of a story based approach'. *In: Digital Game Based Learning*. Stuttgart: Proceedings of the 4th International Symposium for Information Design, KIT Scientific Publishing (eds.).

Chartier, Roger (1994), *A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 7, n. 13, .

Mikunda, Christian (2006), *Brand lands, hot spots and cool spaces*. London: Kogan Page.

Pereira, Maria do Céu de M. E. (2003), *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia.

Puttnam, David (2000), *Movies and money*. New York: Vintage.

Rüsen, Jörn (2001), *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB.

BIOGRAPHICAL OUTLINE

Lecture and professional practice in Visual Communication, specifically in multimedia, video and sound relations. Research practice in Interface Design and Learning Design using traditional classroom settings and bLearning standards. Management skills in Learning and Education projects.

Research Experience with bLearning strategies acquired in teaching practice and in two research projects, Mestrado project (two year master) - "Online Learning Module for learning visual continuity - Design, development and validation" and Phd project - "Musical Iconography used as Rhythmic Mounting Score - Teaching module, Conception, implementation and test". The Phd research was focused on drawing as problem solving and reasoning through pictures, what thinking emerges while drawing and how representational skills help students in problem solving.

DUT

Drawing Conclusions on Location

Julia Midgley R.E. Dip A.D.
julia@juliamidgley.co.uk
j.k.godfrey@ljmu.ac.uk

Abstract

Drawings throughout history have reflected the idiosyncrasies of human life. Reportage uses live action drawing to document conflicts, social injustices, struggles against disease, and research into medical and scientific knowledge.

A genre arguably begun on the fields of conflict now fulfills an important role by communicating 21st Century society in a visual graphic manner.

Artists as diverse as Goya, Otto Dix, Hogarth, Bellows and Tonks through to current practising artists Sue Coe, Peter Howson, Joe Sacco and Marion Satrapi, all offer social commentary. Their drawn stories highlight injustice and upheaval, cruelty and humour.

Following the realisation that photographs no longer necessarily speak the truth thanks to Photoshop, the live action drawing maintains and increases its reputation for integrity in the 21st century.

The drawn line, our simple accessible window to history - is the artist's strength, voice and communicator. The work of a documentary artist or graphic journalist travels freely across language barriers. In my own practice portfolio Medicine, Archaeology, Construction, and Conferences reflect this line of communication.

Currently employed on a project to describe military medicine as practised today I make drawings on location portraying the preparation of military personnel pre deployment and rehabilitation of injured servicemen and women post surgery. Thanks to the non invasive nature of reportage I am permitted extraordinary access to this sensitive arena.

An artist quietly recording events as witnessed is granted access to sensitive situations other means of recording are not privy to. A simple light aesthetic describes life changing crashing trauma with understatement and clarity, editing away extraneous background.

A drawn archive such as this becomes a visual time capsule, a source of knowledge and a social commentary. Documentary drawing or reportage compliments University research, it enhances understanding of complex social and scientific issues whilst employing a graphic universal visual language.

Keywords: Drawing, Archive, Reportage, Documentary, Graphic journalism

1. Introduction

My intention in this paper is to demonstrate that Documentary Drawing or Reportage, is alive and well, proving itself to be an important, relevant and viable 21st Century genre.

For many the idea of commissioning an artist to document proceedings is a curious one.

What is the purpose of reportage – what is it for?

Why should we, when budgets are tight, pay for someone to make drawings?

Drawing is not in competition with photography, it offers an alternative view or perspective. An artist is afforded access to intimate or moving events precisely because he or she is regarded as a sympathetic and benign presence. Often the film maker or photographer is accompanied by cumbersome equipment regarded by many as confrontational. I am accustomed to working in small and confined spaces. The artist represents a person sitting making notes, a reflective, non-invasive presence, and it is for this very reason that access to sensitive subject matter is granted. A pencil is often all that is required. Thanks to the minimally invasive nature of a pencil working on paper an artist is readily tolerated particularly in arenas of sensitivity such as conflict or disaster. This is particularly true with regard to mili-

tary medicine where for many reasons photography is highly restricted. Drawings, unlike documentary film or photography, attempt to capture minutes and hours as opposed to fractions of seconds in a single image. Thus the pressure of "*instant photographic results is tempered by the somewhat more considered discipline of creating artworks*" (O. Neil, 2001: 2). Drawings edit away superfluous detail allowing the viewer to focus on the core activity. The challenge for the artist is how to present uncomfortable truths with a light touch aesthetic. Too much information may not be the answer. Economy of detail partnered with an eloquent line convey fact, energy, and emotion as one.

Fig. 1 Julia Midgley, *Emergency Study,* 1998

It could be argued that the genre has emerged from a tradition, particularly in Britain, of appointing Official War Artists. Now however it is a global trend as documentary artists, illustrators, and cartoonists increasingly produce graphic reports of world events. Witness the work of artists Joe Sacco, author of "Footnotes in Gaza" (Sacco, 2009), and "Palestine" (Sacco, 2009); and Marjane Satrapi whose poignant stories of an Iranian childhood and adolescence "Persepolis 1" (Satrapi, 2008) succinctly and sensitively portray 21st Century stories of cultural and social challenge.

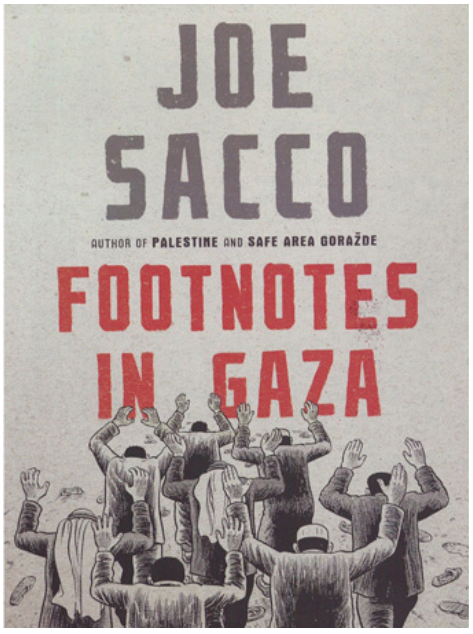


Fig. 2 Joe Sacco, *Footnotes in Gaza* (book cover), 2009

2. From War to Graphic Journalism

During the First World War artists were sent directly to combat zones, often the front line. Many of them worked alongside surgeons as they operated.

Sir Henry Tonks, both surgeon and Slade Professor of Fine Art, entered service as a medical orderly, before being appointed as Artist to surgeon Harold Gillies dealing specifically with facial injuries.

His pastel drawings of Gilllies' patients are a powerful reminder of the devastating human toll of The Great War. Many are shocking in their depiction of the terrible injuries suffered, but all are characterised by an astonishing sensitivity. Gillies recognised the value of combining disciplines to provide a more rounded record of his patients. The resulting series of pastel drawings by Sir Henry Tonks illustrates both the collaboration between artist and surgeon, and, one of the earliest examples of reconstructive surgery. He drew from direct observation.

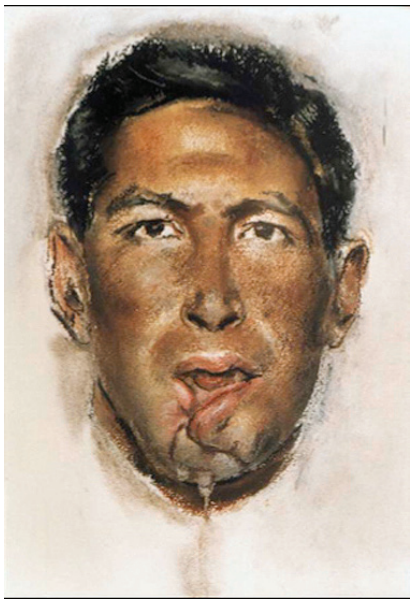


Fig. 3 Henry Tonks, 1918

Jacon Epstein, Eric Kennington, Paul Nash, Hugh Casson, Christopher Nevinson, Barbara Hepworth, Henry Moore and countless more were appointed as Official War Artists. Women artists were not in the front line but recorded the war effort at home. They recorded with paintings and drawings the work carried out in hospitals, munitions factories, and on the land. On an international scale Dame Laura Knight was engaged to document events post war at the Nuremburg trials.

Prisoners of war and internees also made drawings of their suffering (Sujo, 2001). Kathe Kollwitz's (Hartley, 1981: 65) heart rending drawn images of mothers protecting their children communicate desperation more poignantly than any other medium.

Fig. 4 Dame Laura Knight, *The Nuremberg Trial*, 1946
©Imperial War Museum

Since the second World War artists have continued to record conflict, for example Linda Kitson, whose energetic line drawings recorded the Falklands War, and Peter Howson whose depiction of atrocities in the Bosnian conflict took a personal toll on him as well as his subjects.

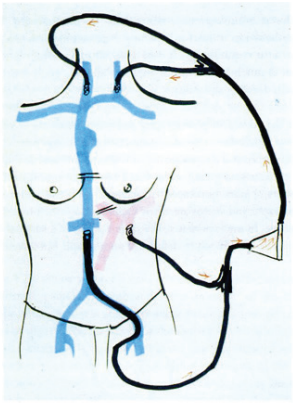
Artists maintained their connection with medicine too.

Susan Macfarlane, a nurse turned professional artist, produced in 1995 the wonderful body of drawings "A Picture of Health", documenting breast-cancer care.

Fig. 5 Susan Macfarlane, *A Picture of Health*", 1993
© Angus and Euan Mackay

This was followed by a subsequent portfolio "Living with Leukeamia – Paintings and Drawings of Childhood Leukeamia" in 1998.

Sir Roy Calne, the eminent transplant surgeon, makes paintings and drawings of his own patients which appear as illustrations in his books and lectures. When his Royal Academician patient John Bellany - at the time recovering from a liver transplant - was sufficiently recovered Calne received advice on colour and painting. Calne illustrates the humanity and suffering of patients through the medium of drawings and paintngs. The artworks promote international understanding of transplant surgery to a broader audience informing not only medical practitioners and patients, but the lay public too.



~36~
A diagram of a by-pass circuit used in liver transplantation. This is schematic representation showing only the essential features. The circuit takes blood from the lower half of the body to the upper half whilst the old liver is removed and the new organ inserted.

Fig. 6 Sir Roy Calne , *Diagram*, 1996

Here the surgeon's knowledge combined with his artistic skill communicates the patients' and his own experience with intimate immediacy, simplicity of line, and compassion. It has been said that patients benefit remarkably when confronted by their condition in such a visual and engaging manner. Thus the exceptional power of drawings to engage and captivate an audience is poignantly demonstrated.

Away from the fields of conflict and surgery artists produce work on the factory floor, at conferences, and, world events. Josh Neufeld's book "A.D. New Orleans After the Deluge" (Neufeld, 2009) describes the effects of Hurricane Katrina on the local population. Neufeld, a cartoonist, works primarily in non fiction, the graphic novel format remains his currency of choice. Sue Coe, illustrator and social commentator, has confronted pressing issues from social injustice, particularly in South Africa, to Aids. Latterly her focus has shifted to uncompromising visual treatises in defence of the plight of animals.

The abuse of research and farm animals led to a ten year project exposing animal exploitation by the meat industry. It was eventually published under the title "Dead Meat" (Coe, 1996). There are some parallels here with South African artist William Kentridge whose observations on corruption and abuse of human rights take the form of short animations made from extremely large reworked drawings. "*History of the Main Complaint*" (Dan, 1999) was exhibited at Tate Modern, London in 2000.

In 2012/13 his exhibition *"William Kentridge: I am not me, the Horse is not mine"* was showcased for the first time in the Tanks at Tate Modern London.

A further explanation for the continuing use of Reportage is referred to in a student essay on the subject from Liverpool School of Art & Design by William Daw (2011).

He points to Reutersgate and recent questions of the reliability of photographs in the media. In 2007 Reuters news agency published a photograph where it was clear that Photoshop's clone stamp had been employed as an editing tool to exaggerate smoke in photographs of the Israel/ Lebanon conflict. Similarly BP in 2010 was said to have 'Photoshopped' a press release of its Deepwater Horizon command centre. It appeared to post an altered photograph exaggerating activity at its Gulf oil spill command centre in Houston. Daw (2010) transcribed photographs of these examples with his own drawings, going on to hand write and illustrate his entire essay.

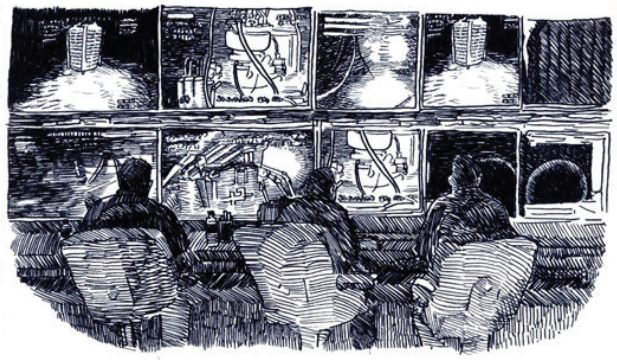


Fig. 7 William Daw, *Transcription Drawing*, 2011

3. A Personal Engagement

My own practice as a documentary artist began on the factory floor. These were commissions from industrialists with an eye to a novel transcription of their production process. Further projects took place in diverse settings from theatres to sports venues. In 1997 I was appointed Artist in Residence to The Royal Liverpool and Broadgreen University Hospital.

Fig. 8 Midgley RLUH

The aim was to produce a panoramic view of the art and science of medicine in Liverpool at the end of a century. (coinciding with the 50th Anniversary of the National Health Service). The working lives of others always prove engrossing; mutual respect invariably developes between artist and subjects despite on occasion some initial uncertainty. The artist whilst on location sees and absorbs new thought processes and procedures which in turn inform his or her own practice. Thus, ideas are conceived which would not have been born without the access afforded by such collaborations. For (in this case) the medical staff, the experience provided opportunities to witness an artist's eye at work. The artist to them is part lay person, part professional observer, who presents objective and novel interpretations of their work. A consultant embraced the idea describing it as a welcome enhancement to "Esprit de Corps". An artist had been sent to record all levels of activity from steam room to ground breaking surgery.

In any international community patients occasionally struggle to communicate and Liverpool's hospital is no stranger to this dilemma. The power of drawings to elicit an emotional response from a viewer was demonstrated when an exhibition visitor wept in front of the drawing 'Tender Farewell'. It described a nurse tenderly preparing a cadaver. Moved not so much by death, more by the nurse's tenderness towards an unknown individual, the drawing had provoked some personal memory and experience.

Fig. 9 Julia Midgley, *Tender Farewell*, 1998

The Residency "Drawn from Experience" culminated in a touring exhibition, lectures, and a fully illustrated publication. Drawings were acquired for National public collections and after touring England some of the works travelled to The Liverpool Hospital in Sydney. The tour disseminated and broadcast documentary drawing to new audiences, its profile enhanced via the Museums and collections which hosted the tour. Whilst the majority of audiences came from the visual arts,

medical, and scientific sectors, members of the general public were also introduced to the portfolio.

4. Unlikely Locations

Documentary artists work in unlikely and unpredictable locations from the challenging to the bizarre. In my own practice commissions have sent me to a major Hospital, an Amusement Park, a World Heritage site, CCTV control rooms in Huyton, Merseyside, and the pressurised atmosphere of TV production. The examples of work referred to in this paper describing war zones and social injustice further demonstrate the encapsulation in visual terms of contemporary life. On location with pen or pencil the documentary artist fulfils and experiences a special role as a professional fly on the wall.

4.1 Archaeology

In 2007 Dr Helen Wickstead of Kingston University formed the group Artists+Archaeology. A network of artists brought together with the purpose of looking at drawing process as practised both by Archaeologist and Artist. A driving interest for her, she enlisted Professor Leo Duff also of Kingston University to help create a group of drawing specialists. The group, including myself, was embedded within the Stonehenge Riverside Project from 2007 – 2009. This was an academic research project, unlike most comercial reportage commissions we were looking at the genre itself. Here drawing took on a cross disciplinary role. Wickstead explains the archaeologists' approach:

> "Field drawings are static. There is no 'movement', no attempt to include the perception of time passing or the personal experiences of the individual doing the drawing. Field drawings work towards the definite, fixing what we know. The strict conventions of field drawing and the importance of the collective in decisions made through drawing make this no place for 'self-expression'. Nonetheless some archaeologists produce drawings in an unmistakable individual style, and field drawings can be a source of personal pride."
>
> (Wickstead, 2010)

Drawings are a source of personal self esteem to archaeologists. The noticeable difference here to the practice of visual artists and the ownership of their drawings is clear. Professor Thomas' name is applied to the section drawing of the Cursus yet it is the product of his team.

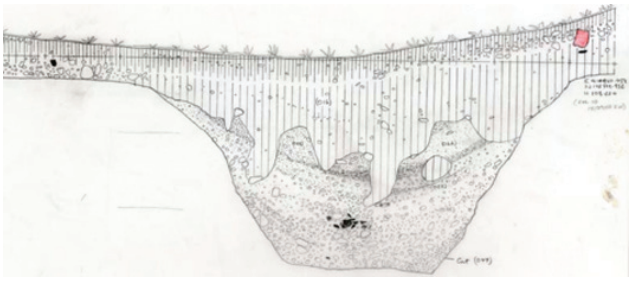


Fig. 10 Prof. Julian Thomas, *Section Drawing*, 2007

The draughtsman is anonymous. Whereas my drawing of Professor Thomas beside the same Cursus trench describes the movements of individuals over a six or seven hour period and bears my name.

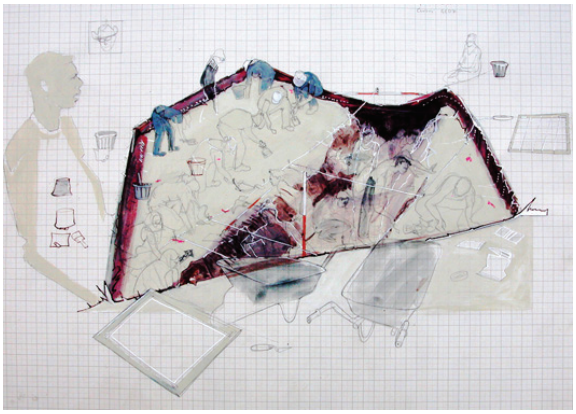


Fig. 11 Julia Midgley, *Cursus Trench*, 2007

Whilst employing the same hard pencils and graph paper as the archaeoogists we used them in a freehand gestural manner. We referred to the archaeologists' process but unlike them freely applied personal interpretation.

> "Mud splatters and scuffed lines are more compelling than 'official' digitally enhanced illustrations. We annotate our drawings with thoughts that occur in the process of drawing and digging. Removing these annotations - while it makes a 'cleaner' more professional image - makes drawings less, rather than more, informative."
>
> (Wickstead, 2010)

This personal interpretation was unexpectedly engaged by the discovery of an infant skeleton buried with a dog's skull beneath the Cuckoo Stone. A sacrificial burial probably Roman, we could clearly see that nails had been driven into the infant bones. Forensic archaeologists worked clinically to annotate this disturbing find.

Later, off duty, their reaction to my drawing revealed a more emotive response recalling the potency of drawing referred to in the Liverpool Hospital project from the late 1990's. Both artist and viewer were affected.

In 2009, laboratories and offices around the UK were visited to record the Post Excavation Analysis of finds from Stonehenge.

Finds I had witnessed being excavated from the Salisbury Plain were now examined in, for example, a huge Accelerator Mass Spectrometer for Radio Carbon Dating (University of Oxford), or through a laboratory microscope (University of Cambridge), or, subjected to the intense scrutiny of an archaeological illustrator working in her own home. Recorded by a pencil, modern and traditional technologies rubbed shoulders together creating a visual archive as referred to by Wickstead.

"As archaeologists do, Midgley uses drawing to organize time-space. Drawing is both action and the traces of action, leaving lines that seem to write time.....There is a further connection between Midgley's project and archaeology: the question of archive..... reporting events over specific time periods."

(Wickstead 2013)

4.2 Construction

Construction sites are another unlikely arena for the documentary artist. Given the rigid health and safety regulations it is both surprising and reaffirming that Construction companies elect to record their activities with drawings. In 2010 Scottish artist Patricia Cain produced drawings depicting the construction of Zaha Hadid's Riverside Museum of Transport in Glasgow. This body of work was awarded National prizes both in Scotland and London.

Cain went on to curate the 2012 exhibition "Built" hosting the day-long symposium Construction: Knowing through Making, at the Mall Galleries London. The exhibition showcased the work of four prominent British Artists who have made work recording, depicting and responding to the construction of signature buildings in the UK. One of these, Jeanette Barnes, focussed on the construction of London's Olympic Park.

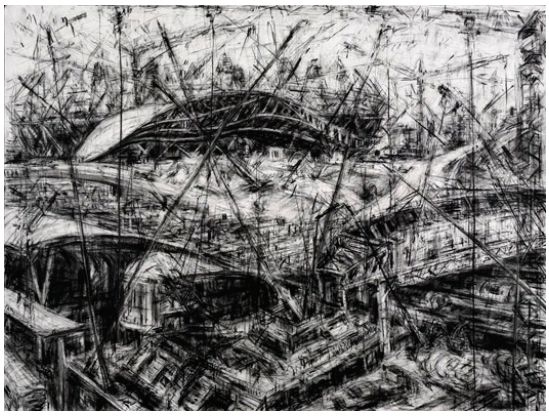


Fig. 12 Jeanette Barnes, *Olympic stadium*, 2011

4.3 New Outlets

Varoom Magazine (2011) published an article *"Thinking with Pictures"* which looks at how organisations are commissioning drawing specialists / illustrators to bring conferences, lectures, and especially Powerpoint presentations, to life. Andrew Park of visual communicators *Cognitive Media* based in Folkestone, UK makes drawings and animations for on line lectures which have been edited to a ten minute timespan. Their mission is to help people discover and learn new information with the help of storytelling, drawing and animation.

After planning his approach Andrew Park draws directly onto white boards *".....and animate the drawings as we go. A lot of people get confused, they think its computerised or done on screen, but its just good old - fashioned drawing"* (Park, 2011: 57-59)

These lectures for the RSA (Royal Society for the encouragement of Arts, Manufacturers and Commerce) have attracted millions of viewers especially on You Tube.

Cognitive Media say that they are not just animators, rather experienced visual storytellers.

Andrew Park describes his work as :

"helping to transform information into pictures for over 15 years". He says, 'I have always drawn. It is a very elemental thing to me. I think in pictures and use them to understand the world. It is logical to me to try and help others using pictures too.'

(Park, 2013)

Fig. 14 Julia Midgley, *W.A.S.085*, 2012

5. Military Surgery – Tonks 100 Years On

'War, Art and Surgery' is the title of a current project due to culminate in 2014 the Centenary of World War 1. In collaboration with The Royal College of Surgeons of England the project will commemmorate the centenary by juxtaposing surgeon-artist Henry Tonks's stunning pastels of wounded servicemen with contemporary reportage artwork. Drawings present the preparation of military surgeons pre deployment and the rehabilitaion of injured personnel post surgery.

As a contemporary response to Tonks' powerful works, I have made preliminary drawings at the Army Medical Services Training Centre in York and the Defence Medical Rehabilitation Centre, Headley Court, Surrey, to compile a 21st-century portfolio of drawings depicting reconstructive surgery and rehabilitation.

There is no substitute for the immediacy of an eye witness account nor the intimacy accorded to me as artist to sit amongst patients and their medical staff during rehabilitation and training. The challenge for me is to describe with a light touch and aesthetic the weighty subject matter of conflict, its resultant injuries, and impact on the patients.

The intention is to present a graphic story, an archive of military surgery and its advances over the past century in a sensitive yet universally accessible way. The drawings in the main are small and delicate. Drawings should retain their beauty of line and composition because that is the job and intention of an artist. But, documentary drawings also have a job to do. They must tell a visually intense, sometimes visceral, story with compassion both to informed and new audiences, communicating, informing, and performing on an educational level. At the same time the artist must remain alert and conscious of the often delicate nature of his or her observations, responding accordingly.

The challenge with reportage is to marry a visual aesthetic with what can be challenging confrontational content.

Fig. 15 Julia Midgley, *W.A.S.056*, 2012

6. Conclusion

From the trenches of World War 1 and the archaeological trenches of Salisbury Plain to 21st Cenury miitary surgery reportage continues to educate, archive. It speaks a common visual language communicating across cultures, and subject matter. The artist contributes an important role by providing a fresh perspective, an alternative viewpoint. The resulting archives intimately engage the viewer. A cross fertilisation of ideas is generated between disciplines, lively debate instigated, but, most importantly diverse professions develop mutual respect and understanding.

The human condition remains a constant theme in the Reportage arena. Our basic means of communication is via eye contact, face to face; eye to eye. We respond daily to facial expression; separated from contemporary costume it is that which communicates with us. Marjan Satrapi's drawings of Iranian women use eyes and body language to communicate in her graphic novel *Persepolis*, (2008), yet the uncluttered drawings arguably describe her Iranian childhood more forcefully than words ever could. Tim Vyner travels the world recording sporting events, his work contributes to the genre. Vyner records sporting events as he sees them from The Olympic Games, to street soccer in Ghana. As a reportage artist his images present a unique view of the passion and atmosphere of live sport. A discipline, which arguably began on the field of conflict, now embraces the full compass of human activity, for example:- Mario Minichiello's vital and powerful subjects covered during the late 1980's included the Birmingham Six hearing, Beirut hostage releases, and Spy Catcher trials. He produces living images of life on the edge. Arabella Dorman lived and travelled with the British army in Basra and Southern Iraq. Her work explores day-to-day life and the psychological experiences of soldiers during conflict, and, its aftermath. Xavier Pick (2011) returned from Basra where his inspirational sketchbooks graphically recorded life as experienced by the armed forces. The Basra portfolio seeks to portray the positive side of conflict. Pick has maintained a practice of producing daily visual diaries for 15 years, which he describes as a living portfolio, reportage for him is a way of life.

> "Drawing is both action and the traces of action, leaving lines that seem to write time: drawing presents the image"
>
> (Wickstead)

The examples used here are a small representation of reportage as currently practised. The genre reflects capsules of time, archives, extreme circumstances, and collaborations, it reflects contemporary society lives in conflict and at peace. Reportage does not simply record but with personal interpretation it engages with and contributes to a cross fertilisation of knowledge, perspectives, and skills.

In Art Schools and Universities drawing as a traditional technology holds its own. It provides a bedrock skill for those moving towards new technology whilst robustly retaining its 21st Century role.

Fig. 16 Julia Midgley, *W.A.S.051*, 2012

Bibliography

Barnes, Jeanette, available at: http://www.axisweb.org/seCVPG.aspx?ARTISTID=6509 (accessed April 2nd 2011)

Cain, Patricia., http://www.threadneedleprize.com/page/3104/Patricia+Cain (accessed 2 April 2011)

Cameron, Dan, Cristov-Barkagiev Carolyn, Coetzee J.M. (1999). *William Kentridge*, London: Phaidon. pp. 84-93.

Coe, Sue (1995). *"Dead Meat",* New York: Four Walls Eight Windows

Cognitive Media http://www.cognitivemedia.co.uk/ (accessed 31 March 2013)

Daw, William (2010). *"Graphic Authorship"* unpublished student research essay Liverpool England, Liverpool: John Moores University

Hartley, K. (1981). *Kathe Kollwitz 1867 – 1945,* Cambridge: Kettles Yard.

Neufeld, Josh (2009). *A.D.: New Orleans After the Deluge*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group

O. Neil, E. (2001). 'Introduction and Preface' in J. Midgley (Ed.) *Granada Sketchbook,* Liverpool England: John Moores University

Park, Andrew (2011). In *Thinking With Pictures* Chris Hatherill (2011). In *Varoom, ed.*John O'Reilly 14. London: Association of Illustrators, .

Park, Andrew (2013). *Cognitive Media History of Practice* (On Line) Avaialble at: http://www.cognitivemedia.co.uk/index.php/about-us/history/ (accessed 28.03.13)

Pick, Xavier (2011). *XAVIER PICK.* [ONLINE] Available at: http://www.xavierpick.co.uk/ [Accessed 04 April 2011].

Sacco, Joe (2009). *Footnotes in Gaza*, England: Jonathan Cape

Sacco, Joe (2009). *Palestine*, England: Jonathan Cape

Satrapi, Marjane (2008). *Persepolis,* England: Vintage

Sujo, Glenn., (2001). *Legacies of Silence*, London: Phillip Wilson, (p.55)

Wickstead, Helen (2010). In S.Callery (ed.), *The Dig as Drawing Machine In Thames Gateway,* Project, England.

Wickstead, Helen, In Press, Graves-Brown, P., Harrison R., and Piccini, A., (eds.) (2013). *The Oxford Companion to the Archaeology of the Contemporary World*, Oxford: Oxford University Press

Biographycal Outline

Julia is a Reader in Documentary Drawing at Liverpool School of Art & Design, Liverpool John Moores University, UK; a member and past Vice President of the Manchester Academy of Fine Arts; Fellow of the Royal Society of Painter Printmakers, R.E.; member Artists+Archaeology; and member Reportager.

Drawing is the bedrock of her practice, Reportage is her specialism. From 2007 – 2009 as a member of Artists+Archaeology http://www.artistsinarchaeology.org Julia was embedded within The Stonehenge Riverside Project. Currently she is collaborating with The Royal College of Surgeons of England looking at 21st Century military medicine – the exhibition, tour and conference open in 2014.

Four publications have been published.

Conference papers have recently been presented at :
Dublin- World Archaeological Congress 2007 ;
Melbourne 2010 World Conference on Transdisciplinary Drawing, R.M.I.T. UNIVERSITY
Lisbon 2011. Sense and Sensibility in Lisbon, UNIDCOM IADE,
www.juliamidgley.co.uk

DUT

Architecture and Plasticityy of Neural Degeneration and Regeneration

Luís Filipe Diniz
luisfdiniz@gmail.com

Henrique Meireles
henriquemeireles@hotmail.com

Carlos Vieira Melo
chvieiramelo@gmail.com

Typically, the graphic universe of life sciences, in particular, cell biology, is restricted to photographs, images taken under a microscope or literal representations of objects or organisms observed, often confused with or presented as art. However, there is a clear lack of elements that define art, including the creative process or intent, shape or style and content, that is, the idea or message to be conveyed. This illustration sought to use the visual language of architectural technical design, including CAD (Computer-Aided Drawing) lines, and the simplified design of topological subway maps, invented by Henry C. Beck, to translate the structure of neurons in physiological conditions, in contrast to traditional graphical illustration techniques of the Russian school of design, influences from artistic movements, including Dadaism and Surrealism, for example, and the imaginary of Joana Vasconcelos' art, to express subversion and decontextualization of neuronal structure and function during the neurodegenerative process, from the perspective of a crossover between different areas of knowledge. The illustration is divided into two quadrants intertwined in the center, towards illustrating the contrast between the technical rigor of lines and physiological organization, and the freedom of trait, the intensity of primary colors and clutter caused by stimuli toxic to neurons. The connection between the two quadrants aims to translate neuronal plasticity and the ability to recover following an injury or degenerative event, thereby establishing a parallel between a chemical equilibrium reaction, in this case, neurobiological, using a game of contrasts of technical and artistic drawing techniques between the front and back cover of a doctoral thesis in biomedical sciences, which would be precluded in the digital format. The way the image conceived and designed in an illustration may convey both a figurative and abstract idea is a valid alternative for an immediate way of communicating complex concepts, creating an empathy with the observer and helping to educate on issues, which are, in this case, exclusive of the scientific community. In short, the graphic illustration may be the best way to translate complex scientific concepts into a visual language more easily understood by laymen, through which an emotional bond is established.

Biographical Outline

Luís Filipe Diniz, nascido em Coimbra, em 1979, licenciado em Ciências da Arquitectura pela Universidade Lusíada do Porto,

Henrique Meireles, nascido no Porto, em 1980, licenciado em Arquitectura pela Universidade do Porto, Mestre em ilustração pela Universidade de Kingston, Reino Unido.

Carlos Vieira Melo, nascido em Ponta Delgada, em 1978, licenciado em Bioquímica pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Retrato Robot: o Desenho da Identidade Ausente

Composite Sketches – Drawing an Absent Identity

Marina Vale de Guedes
marinavaleguedes@gmail.com

Resumo

O estudo apresentado aborda a problemática da representação no retrato robot através do exercício e mecanismos do desenho. Dividido em três secções: breve introdução à problemática do Retrato Robot, os intervenientes que constroem o retrato Robot e o desenho na acção do retrato robot apresenta-se o esqueleto e entendimento do retrato robot enquanto ferramenta de reconhecimento/reconstrução facial, contemplando a cadeia de procedimentos que permitem a autenticação do criminoso no campo da investigação criminal. Apreender o rosto, memorizá-lo, recordá-lo e descrevê-lo constitui deste modo o processo implícito na execução do retrato robot. Compreende-se neste seguimento que o estudo deste retrato específico não se baseia única e exclusivamente na representação gráfica, mas que surge de um encadeamento de três componentes essenciais ao seu desenvolvimento: os descritores, o perito forense e a entrevista. Deste modo a matéria geradora deste retrato toma corpo no cruzamento da informação de quem descreve o rosto com a produção gráfica do perito desenhador. Será na presença destes elementos que se procura delinear o retrato apontador de identidades, que apenas se concretiza com o exercício do desenho ou com apoio nas estratégias desta mesma disciplina.

Palavras-chave: Retrato-robot, rosto, identidade, desenho, Ciências Forenses

Abstract

The present study addresses the issue of representation of composite sketching through the exercise of drawing and its mechanisms. Dividing the issue into five sections, we can identify the topics of Composite Sketch, Composite Sketching stages, the descriptions; and, at last, the expert forensic interview. Here we present the history and function of the Composite Sketch as a tool for recognition / facial reconstruction, contemplating the chain of procedures enabling authentication of the criminal in the field of criminal investigation. Capturing the face, memorizing it, remembering it and subsequently describing it constitutes the process that makes possible the execution of a Composite Sketch. This study is not based solely on the graphical representation but on a chain of three essential components: the descriptors, the forensic expert, and the forensic interview. Thus, the solution formed from these elements combines the information recieved from the donor and the graphic production from the sketch artist. It's in combining these two key elements that we can find the identity-pointing drawing.

Keywords: Composite-sketch, face, identity, draw, Forensic Science

1. Breve Introdução à Problemática do Retrato Robot

A origem do retrato robot encontra as suas raízes fundamentais no contexto histórico da busca pela identificação humana. Reconhecer e identificar um determinado sujeito segundo uma descrição base dos seus caracteres fisionómicos - assim se traduzem, de um modo sucinto, as implicações deste procedimento.

Teoricamente, o objectivo primordial do retrato robot reside na procura de uma (id)entidade invisível, feita por intermédio de elementos descritivos capazes de construir uma imagem semelhante à da face procurada.

Todo o processo implícito na busca da imagem requer o uso de uma metodologia específica, determinada na maior parte dos casos pela incerteza e a ambiguidade dos dados fornecidos pela vítima. Assim sendo a execução do retrato robot assenta num modelo de incertezas e imponderáveis que poderá contribuir para a criação de uma imagem meramente especulativa, construída a partir de um discurso inconstante ou até mesmo perturbado. Esta condição, através da qual se monta a trama do retrato robot pode conduzir, em alguns casos, à produção de um retrato "falso" e, por conseguinte, a uma identificação ineficaz. É essencial reconhecer à partida as fraquezas e os condicionantes deste procedimento, que ultrapassam a própria evolução tecnológica dos

meios e técnicas utilizadas. Contudo é possível ultrapassar as barreiras encontradas no processo de montagem do desenho potenciando deste modo a eficácia dos resultados obtidos.

2. Os intervenientes que Constroem o Retrato Robot

A construção de um retrato robot resulta da interacção de um conjunto de componentes essenciais que operam em simultâneo com o objectivo de contribuírem para o sucesso de toda a operação. Assim sendo, não se pode afirmar que o retrato depende exclusivamente da memória, de um bom desenho executado pelo perito, ou até mesmo da percepção que a vítima tem do criminoso, mas essencialmente de uma boa coordenação de todos estes elementos.

Karen Taylor, em "Forensic Art and Illustration", desmonta e analisa os elementos constituintes do retrato robot – o descritor, o perito e a entrevista - realçando a importância destes no desenvolvimento de uma representação confinada a um enredo que escapa inicialmente ao domínio do próprio desenho. Deste modo, torna-se pertinente conduzir este estudo a uma breve incursão aos intervenientes que orientam e edificam a representação do rosto procurado, desmistificando a trajectória que termina na produção do desenho.

Em primeiro lugar ressalva-se a importância da entrevista, considerada um momento crucial para a construção do retrato, no qual se extraem os elementos necessários à execução do desenho. Assim se fomentam as bases para o retrato. Inicia-se o longo processo de construção do rosto até se ir conseguindo encontrar semelhanças com a pessoa procurada.

O diálogo constante entre o perito e a vítima, para além de enriquecer a entrevista, vai estimular posteriormente a realização do desenho. A atenção reservada a este momento irá ditar o sucesso ou o fracasso do retrato. Esta ideia é sublinhada na obra de Taylor, quando esta considera que "o método e a qualidade da entrevista são determinantes para o sucesso do processo de um retrato robot" (Taylor, 2001: 138). É depositada uma grande expectativa neste momento, pois será na entrevista que o perito poderá colher na memória da vítima a especificidade dos caracteres presentes no rosto do criminoso. Quanto mais detalhada for a descrição melhor é a hipótese de sobrevivência do desenho. Os sinais e as cicatrizes localizadas no rosto são um bom exemplo disso. Este tipo de elementos é provavelmente um dos aspectos mais preponderantes para se desenvolver um retrato eficaz. A presença de um sinal localizado em cima do lábio superior chega a ser mais importante que o próprio formato da boca ou até mesmo dos olhos. A orientação do retrato vai precisamente à procura deste tipo de características, com o intuito de distinguir o sujeito desenhado de uma imensidão de possibilidades.

E se a vítima não recorda do criminoso? Este tipo de questões, embora se distanciem do âmbito deste estudo, marcam uma presença importante na análise do retrato robot, na medida em que implicam e baralham o objectivo do próprio. Será com base nestas interrogações que se torna pertinente avaliar e contextualizar os agentes que permitem estruturar a execução do retrato - os descritores, o perito forense e a entrevista. Estes três elementos situados na base do problema servirão de mote para o estudo e a contextualização do retrato robot, inserido num processo delicado que se inicia na vítima e termina no desenho. Serão avaliadas neste estudo as relações estabelecidas entre os agentes do processo e a relação que estes mantêm com a construção efectiva do desenho.

2.1 Os descritores

O descritor (vítima ou testemunha) é o elemento principal na cadeia construtiva do retrato robot; sem a sua descrição do rosto, não existe a possibilidade de se realizar o desenho. Existem vários tipos de vítimas e testemunhas, de acordo com a sua interacção ou posicionamento relativamente ao crime, e esse facto levanos a excluir deste estudo um conjunto de informação que se poderia estender ao campo psicologia e a várias questões que fogem às preocupações do desenho. Assim sendo, encerra-se nesta sub-secção a análise dos diferentes tipos de vítimas e o modo como a sintomatologia provocada pelo crime pode ou não afectar a descrição do criminoso.

Segundo Taylor, o descritor poderá encaixar-se em três categorias distintas: testemunha activa, passiva e inactiva. Estes grupos variam consoante o grau de proximidade que tiveram com o crime e as suas descrições podem por vezes revelar resultados surpreendentes na abordagem feita aos desenhos.

A testemunha activa corresponde à vítima ameaçada que estabeleceu um contacto próximo com o criminoso; em contraponto, a testemunha inactiva não se apercebe do incidente e considera a sua descrição irrelevante para o processo; por fim, a testemunha passiva é aquela que geralmente observa o crime à distância. Apesar de ser clara a diferenciação entre estes três tipos de testemunhas, é interessante observar na obra de Taylor os desenhos provenientes de cada descrição. A artista forense conclui que as testemunhas activas, embora estejam sujeitas a altos níveis de stress, transmitem tendencialmente um maior número de detalhes sobre o criminoso.

> "Na verdade o que acontece é um aumento gradual dos detalhes da descrição em função do stress. Por exemplo, mesmo na categoria mais alta de ansiedade ("assustado de morte"), é possível obter um número maior de detalhes e descrições precisas."
>
> (Cf. Taylor, 2001: 156)

Nas imagens que correspondem aos três retratos robot feitos por Taylor, é possível comprovar através do desenho os resultados provenientes das diferentes categorias de descritores. O retrato presente na figura 1 baseia-se na descrição de uma testemunha activa. Ao analisar o desenho e a fotografia pode observar-se as similitudes entre a representação e o sujeito capturado. Neste caso a vítima "foi raptada e ameaçada com uma faca, sexualmente assediada, atada a uma árvore sendo a sua garganta cortada. A vítima foi entrevistada no hospital impossibilitada de falar. O desenho foi preparado única e exclusivamente com recurso a fotografias de referência e breves descr ições escritas."(Taylor, 2001: 155) Na figura 2 o retrato corresponde a uma testemunha passiva que presenciou o roubo de um banco e reportou a sua descrição à polícia. O retrato da figura 3 foi executado com a colaboração de uma testemunha inactiva que "trabalhava num posto de gasolina e teve contacto com dezenas de pessoas durante o período de trabalho. O suspeito retratado comprou gasolina numa lata mas fora esta particularidade não tinha nada que chamasse à atenção. Após uma hora dessa compra participou no homicídio de uma família e ateou fogo à casa onde habitavam." (Taylor, 2001: 156).

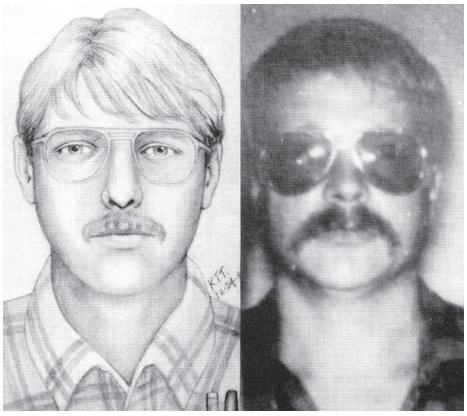


Fig. 1 Karen Taylor, 80's, retrato robot baseado num descritor activo

Fig. 2 Karen Taylor, 1992, Retrato robot baseado num descritor inactivo.

Fig. 3 Karen Taylor, 1992, Retrato robot baseado num descritor passivo

Como se pode observar nas imagens, o confronto directo entre o desenho e a fotografia abre um campo de especulação relativo às semelhanças estabelecidas entre os três retratos. O grau de comparação não é de todo o mais adequado, uma vez que as fotografias sofrem de uma falta de clareza atestada; contudo, é possível verificar nos três casos as parecenças entre o retrato robot e a fotografia. No primeiro caso (figura 1) verifica-se que o desenho, feito através da descrição de uma testemunha activa, revela vários pormenores distintos. Os óculos são automaticamente identificados no desenho, bem como o bigode e o próprio formato do rosto. O mesmo grau de similitude mantém-se no retrato da figura 3. Embora se verifique a ausência dos olhos no desenho (efeito resultante da coloração das lentes que provavelmente impediram a vítima de ver o olhar do criminoso) é inegável reconhecer a importância do desenho na captura do criminoso. O mesmo acontece no desenho da figura 2 que embora se tenha baseado na descrição de uma testemunha inactiva conseguiu cumprir a sua função. Este retrato, apesar de se diferenciar em vários aspectos da fotografia do criminoso, consegue a proeza de identificar o tipo de rosto procurado. É impressionante verificar que o descritor inactivo, alheio ao crime, conseguiu descrever de um modo assertivo o contorno dos olhos e das sobrancelhas do sujeito.

2.2 O perito forense

O perito destacado para a realização de um retrato robot deve revestir-se de um conjunto de competências próprias relevantes para uma plena execução da sua tarefa.[1] Em primeiro lugar, é importante considerar tanto no diálogo como na formulação das perguntas um certo distanciamento, uma vez que a maior parte dos descritores podem apresentar sinais de violência física e emocional. É necessário tratar a vítima com um certo cuidado, estabelecendo uma relação favorável e eficaz entre o relator e o perito, providenciando as ajudas necessárias no caso de um bloqueio mental.

Outra circunstância igualmente importante no trabalho do perito é saber gerir as expectativas criadas relativamente à confecção do retrato; mais uma vez se releva que o retrato robot não pretende retratar a pessoa

1 "O profissional que irá desenvolver a actividade de confecção de um retrato robot antes de tudo, deverá ser uma pessoa criteriosa e experiente no assunto, uma vez que a responsabilidade do trabalho a ser realizado exige isso." (Werzbitzki, 2003: 149).

procurada mas sim criar uma imagem semelhante a da face que se pretende identificar. Neste sentido surgem também algumas advertências feitas à vítima, de que nenhuma informação deverá ser ocultada do perito, na medida em que qualquer pormenor poderá ser crucial para a identificação do tipo de rosto procedendo-se então à exclusão dos demais suspeitos.[2]

Alan Zambelli, perito de retrato robot, afirma numa entrevista recentemente publicada que, para dar credibilidade ao trabalho, o retrato deve ser feito por um polícia e não apenas por um profissional que desenha ou opera imagens. O profissional precisa de interpretar tudo o que lhe é dito e compreender se o que está a ser relatado corresponde ou não à verdade, uma vez que é bastante comum assistir-se a descrições inventadas cujas fisionomias se tendem a assemelhar ao rosto de personalidades famosas. Algumas vítimas poderão incorrer também numa descrição distorcida e confusa, de maneira a proteger o suspeito; outras poderão eventualmente exagerar na descrição, diz Zambelli a propósito de um caso em particular - "Estava a criar uma cabeça a partir da descrição feita por uma senhora, e ela pedia-me para aumentar cada vez mais o desenho. Aos olhos dela o criminoso parecia tão terrível que a vítima tinha necessidade de exagerar a sua descrição." (Zambelli, 2011). Nestes casos é conveniente saber gerir o que poderá constituir um dado errado para o desenho, e guiar a descrição da vítima até se conseguir obter a informação necessária para se proceder à construção do retrato.

2.3 A entrevista

O retrato robot serve-se do discurso do descritor para colher deste a informação necessária à formulação da imagem do rosto. O processo eminente nesta recolha de dados é geralmente acompanhado pela entrevista[3], que embora se consiga adaptar à abordagem particular de cada perito, deve respeitar um conjunto de regras fundamentais.

> "O processo da entrevista é bastante pessoal, e cada entrevistador tende a desenvolver um "estilo" próprio, tal como os artistas desenvolvem estilos pessoais de desenho, pintura e escultura. Uma vez que a produção dos retratos robot acontece no âmbito do exercício da lei, deve ser feito um esforço para estandardizar procedimentos, dentro de um guião mais ou menos estruturado. Isto promove o profissionalismo e ajuda a garantir que os retrato robot serão aceites como elemento de prova no processo de acusação em tribunal."
>
> (Taylor, 2000: 164)

O facto da entrevista se centrar num modelo estandardizado permite organizar a metodologia implícita na construção do retrato robot e ao mesmo tempo fomentar o reconhecimento posterior do desenho como um elemento válido na captura do criminoso. Para tal torna-se importante gerir todo o processo envolvido no retrato, de modo a demonstrar perante o tribunal que o trabalho é coerente do início ao fim.

Ciente de que a entrevista resulta de um trabalho de coordenação mutua, o perito incentiva a vítima, numa fase inicial, a fazer uma descrição livre do suspeito.[4] À medida que a testemunha vai indicando os elementos do rosto, o perito anota toda a informação útil ao desenho. Durante este estágio inicial onde se começam a estabelecer os primeiros traços do rosto, é importante salvaguardar a vítima e garantir que esta não consegue observar a imagem em constante progresso. A introdução deste rosto em construção poderá confundir a própria descrição e resultar numa confusão de ideias sobre a face do criminoso.

Nas fases iniciais da determinação da cara é muito importante que a testemunha não tenha acesso constante ao desenvolvimento da imagem. A introdução desta nova cara na mente da testemunha pode originar confusão. (...) O artista pode determinar as proporções da cara e começar a estabelecer os caracteres faciais básicos, antes da testemunha ver a imagem final. (Taylor, 2000: 168-169)

Depois de se definirem os traços gerais do rosto, determinam-se as especificicações relativas às proporções; a vítima é inquirida sobre dimensões como a amplitude da testa, ou do osso zigomático. A definição destes volumes permite compreender a estrutura geral do rosto, para depois se proceder ao ajuste particular de cada área. É importante, tanto para o perito como para o desenho, salientar que as relações estabelecidas entre as diferentes partes do rosto são essenciais para desenvolvimento da representação. Desta forma, o perito poderá utilizar as mãos para comunicar apontando e moldando no seu próprio rosto os exemplos adequados a cada descrição. Embora hoje se possa fazer essa simulação através do computador é por vezes mais rápido e eficaz demonstrá-la na superfície de um rosto palpável.

Enquanto se estabelece a informação para o desenho, ao nível das características físicas do sujeito, ainda que numa fase prematura, não são fornecidas à vítima

2 "Pode a descrição de uma mancha de pele, ou outro sinal qualquer, não identificar totalmente um indivíduo, mas certamente pode eliminar um grupo muito grande de pessoas, pois essa característica é única, Se for bem descrita e bem aproveitada, certamente não haverá outra igual." (Werzbitzki, 2003: 96)

3 A entrevista é considerada uma parte integrante no processo do retrato robot cujo o principal objectivo se centra na orientação e formulação do desenho. A sua estrutura formal varia de país para país sendo que em alguns sítios, nomeadamente nos Estados Unidos da América e no Brasil, se procede ao preenchimento de um documento no qual se inserem as características do criminoso antes de se iniciar o desenho.

4 "Durante este período da entrevista, a testemunha deve ser estimulada a começar com uma "descrição livre" dos traços físicos e faciais. Lembre-se que foi dito a testemunha que não é necessário descrever pormenores específicos do evento, apesar de muitos detalhes poderem ser incluídos." (Taylor, 2001: 168).

qualquer tipo de imagens de referência, assim como também não é aconselhável revelar o desenho nesta parte do processo. Só depois de se finalizar primeiro esboço, que frequentemente inclui uma visão geral do rosto é que se pode mostrar ao descritor o princípio do retrato.

> "Assim que a face cresce da combinação dos seus elementos distintos, e as suas proporções estão estabelecidas, à testemunha deve ser mostrado o retrato e permitida uma primeira impressão sobre o mesmo. Antes disso, porém, deve-se avisar a testemunha que este primeiro esboço pode não estar muito perto do idealizado. Isto ajuda a combater algum desencorajamento que possa ser sentido pela testemunha pois, este primeiro esboço é uma generalização e a sua distância do produto final parte do processo."
>
> (Taylor, 2001: 169)

No momento em que se revela o primeiro esboço, é solicitada uma apreciação com vista ao aperfeiçoamento de determinados pormenores. Salvaguarda-se ao mesmo tempo o facto do desenho ainda se encontrar numa fase inicial e portanto distante do rosto mentalmente associado ao criminoso.

Na presença deste retrato a vítima pode revelar alguma frustração e tendencialmente sentir-se na obrigação de corrigir alguns aspectos do desenho. Este momento torna-se decisivo para a evolução do retrato. Cabe ao perito gerir as expectativas depositadas no seu trabalho e questionar a vítima sobre as alterações necessárias à representação. Neste sentido torna-se pertinente abordar o assunto de forma directa e específica. Perguntas como "o nariz precisava de ser mais plano, mais cheio ou mais aguçado?" resultam muito melhor do que uma interrogação incipiente sobre o tipo de nariz - *"Diga-me mais aspectos acerca do tipo de nariz".* (Taylor, 2001: 169).

Consciente de que as perguntas irão determinar as directrizes do desenho o perito deverá repetir este processo de alteração das feições várias vezes até chegar ao retrato final. O confronto constante entre a vítima e o desenho é essencial para se poderem apurar as especificidades do perpetrador no decorrer da representação.

> "Um género de questão transicional (nem demasiado vaga nem específica) pode surgir de seguida, tal como "Fale-me mais sobre a ponta do nariz". O artista deverá então ser mais específico no enquadramento das questões, usando perguntas de escolha múltipla em detrimento de outras mais abertas como as iniciais. Por exemplo, "O nariz precisa de ser mais achatado, cheio, pontiagudo ou bolboso?".
>
> Este estágio da entrevista começa a aproximar-se do estado de sondagem da entrevista cognitiva."
>
> (Taylor, 2001: 169)

Depois de alterado e aprovado pelo descritor, o desenho é dado como encerrado e resguardado no suporte a partir do qual foi trabalho. Concluí-se então a entrevista e dá-se por terminado todo o trabalho. Se por ventura surgirem mais informações o perito pode retomar o trabalho a qualquer momento e proceder às alterações solicitadas pela vítima.

3. O Desenho na Acção do Retrato Robot

O retrato robot insere-se, dentro da arte forense, na categoria "composite imagery" (Taylor, 2001: 197), termo que se traduz na ideia de imagem composta construída a partir de um conjunto de elementos descritos. Deste modo apresentam-se neste grupo todo o tipo de imagens desenvolvidas com base numa descrição.

A função deste tipo de imagens dirige-se particularmente à identificação do sujeito ou objecto que se faz por intermédio de um desenho. Sendo que a identidade não se restringe apenas à imagem do rosto, este núcleo de imagens poderá também incluir o desenho de objectos roubados ou até produzir evidências gráficas relativamente ao detalhe de acessórios - roupa, armas e outro tipo de dispositivos transportados durante o crime pelo perpetrador.

> "A maioria dos investigadores estão habituados a associar o retrato com a criação de uma face a partir da descrição, mas o retrato robot pode ser também utilizado para descrever imagens compostas (pode também incluir objectos ou desenhos de provas forenses)."
>
> (Taylor, 2001: 197)

Atentando ao caso específico do retrato robot, poderá verificar-se que este sofreu uma série de alterações ao longo dos séculos até se aproximar das novas tecnologias. Assim sendo esta secção refere-se ao problema do desenho executado á mão, utilizado sobretudo nos Estados Unidos da América.

Tendo presente a relação que o desenho estabelece com o retrato robot torna-se necessário perceber o processo construtivo da imagem que encontra o seu ponto de partida na descrição da vítima, desenvolvendo o seu potencial num trabalho de equipe partilhado entre o perito e o descritor.

Apesar de actualmente a maior parte destes retratos serem processados com a ajuda de programas de computador, estas ferramentas admiráveis são improfícuas por si só. Se é verdade que um pixel e um risco de lápis podem alcançar a mesma função, o conhecimento profundo do rosto é uma ferramenta única - indispensável, e insubstituível.

Karen Taylor sublinha a importância que o conhecimento profundo do rosto tem sobre o desenvolvimento de uma imagem com directrizes muito claras como é o caso do retrato robot. É preciso conhecer para desenhar, e por isso Taylor incentiva a análise e o estudo do rosto aliado à prática do desenho. Será a partir do

conhecimento, e do exercício deste no papel, que o perito poderá desenvolver e melhorar as suas capacidades desenhativas.

O desenho representa para o perito um desafio, uma maneira de poder ilustrar o que de outro modo não se conseguiria mostrar. É este facto que consagra o perito como um descodificador de identidades, emergentes na folha de papel.

Abordando o tipo de desenho em questão considera-se que este se baseia num entendimento da proporção. A proporção está para o rosto assim como a memória está para o desenho no retrato robot - é preciso coordenar estes quatro intervenientes para se conseguir uma representação eficaz do ponto de vista da identificação. Para que tal se evidencie, torna-se pertinente conhecer as proporções do rosto, e ao mesmo tempo reconhecer que a face incorpora um conjunto de assimetrias a ter em conta. Não basta seguir os diagramas com base num modelo ideal de proporções, é necessário saber gerir e incorporar a respectivas diferenças entre a descrição dada e os cânones estipulados.

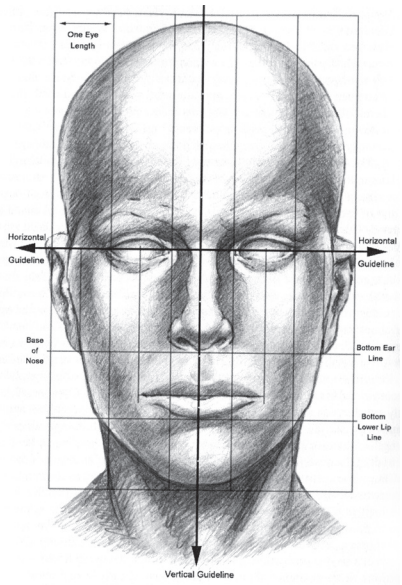


Fig. 4 Stephen Mancusi, Diagrama com as proporcões do rosto

O uso de modelos ou diagramas (fig. 4) onde o rosto se encontra devidamente proporcionado num sistema linhas que permitem localizar os seus componentes é questionável. Este tipo de recursos poderá fomentar um desenho baseado num modelo de representação similar em vez de explorar a individualidade de cada rosto. Neste caso torna-se grave para a execução do retrato quando o perito incorre no erro de não diferenciar as proporções do indivíduo das do modelo utilizado. Mesmo quando se utilizam esquemas com as proporções correspondentes a cada etnia, existe a possibilidade de se criar um retrato que não corresponde à pessoa procurada atendendo à variedade de proporções existentes dentro de cada grupo étnico.

Ainda dentro da análise feita às proporções relacionadas com o desenho do retrato robot, é necessário destacar a influência que as proporções na parte central do rosto têm na identificação do indivíduo. As relações estabelecidas entre os olhos, o nariz e a boca são cruciais para a definição do tipo de pessoa procurada. Tal facto é testado nos retratos de Karen Taylor (fig. 5) quando se faz um pequeno exercício de alteração de escala. Os desenhos do centro correspondem ao retrato robot do sujeito descrito em cada caso. Do lado esquerdo foi feita uma redução da área central, e do lado direito o respectivo aumento. Embora se mantenha a forma do rosto, assim como o cabelo e o respectivo boné, é notória a diferença entre os três desenhos, que sugerem sujeitos diferentes.

Fig. 5 Karen Taylor, 1993. Retrato robot original executado através de uma descrição (centro), com os caracteres reduzidos (esq.) e aumentados (dir.)

Estas imagens facilmente ilustram a importância crucial e o fenómeno do problema das proporções para a elaboração do retrato, que deverá por um lado basear-se na distribuição proporcionada dos seus componentes, e ao mesmo tempo distanciar-se dos modelos estandardizados que sugerem o rosto pré-definido.

> "(...) no entanto se o artista não colocou os traços correctamente, e à correcta escala, os resultados serão muito diferentes e a parecença pode-se perder. O perito deve aprender a estabelecer correctamente a proporção e a escala dos traços individuais para além de, e apenas, os desenhar correctamente."
>
> (Taylor, 2001: 100)

Antes de se proceder ao desenho dos diferentes componentes do rosto, os peritos definem os alicerces do retrato com base nas proporções. A vítima é questionada em primeiro lugar sobre a idade e o sexo. O reconhecimento destes dois dados ajuda a definir a forma do rosto e a sua aparência geral. As proporções reflectem as respectivas especificidades encontradas entre um semblante do sexo masculino ou feminino, criança ou adulto, contemplando no desenho dos mesmos as respectivas alterações dos traços mais marcantes. Assim sendo, as proporções do rosto poderão classificar-se em relação à idade, o sexo e à própria expressão transmitida na face.

Para explicar estas alterações, Taylor salienta a vantagem de se realizarem alguns esquiços em frente à vítima, contemplando as respectivas diferenças entre a apa-

rência de um rosto jovem e a fisionomia de um adulto, com o propósito de se definir e orientar estratégia do desenho. A utilização destes desenhos iniciais permite identificar o tipo de rosto a partir do qual se vai fazer o retrato. Geralmente estes rascunhos acabam por ser mais eficazes no princípio do que uma simples descrição feita pela vítima sobre as proporções do criminoso.

Depois de definida a forma do rosto, o perito concentra-se no desenho dos seus componentes individuais. Esta fase é bastante importante para se determinarem os volumes do rosto. O Desenho dos caracteres é trabalhado passo a passo consoante as directrizes da vítima. O entendimento das estruturas que compõem os olhos, nariz, boca e orelhas permite adequar estratégias que se exploram no desenho. Depois de esboçada a face procurada procede-se ao aperfeiçoamento dos demais detalhes e dá-se por concluído o retrato. É feita a divulgação do mesmo por entre a equipe de peritos e numa fase posterior revela-se o desenho aos meios de comunicação social.

Assim se constrói o desenho da identidade ausente, envolto numa cadeia de procedimentos que apenas se traduz na presença dos seus intervenientes – descritores, perito forense e entrevista, aliados ao exercício do desenho seja este operado manualmente ou por intermédio de dispositivos tecnológicos.

Bibliografia

Reis, Albani Borges dos (2003), *Desenho para a Criminalística e Retrato-Falado.* São Paulo: Milennium Editora.

Taylor, Karen T. (2001), *Forensic Art and Illustration.* EUA: CRC Press LLC.

Werzbitzki, Jorge Luís (2003), *Representacão Facial Humana Descritível: "Retrato Falado".* Curitiba: Juruá Editora.

Zambelli, Alan - *Trauma faz vítimas lembrarem detalhes do criminoso*; [Em Linha]. 27 Fev, 2011. [Consult. 29 Abr. 2011]. Disponível em WWW: http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4961210-EI5030,00.html

Nota Biográfica

Marina Vale de Guedes nasceu em 1986 na cidade do Porto. Concluiu o curso de Artes Plásticas – Pintura (2009) e o Mestrado de Desenho e Técnicas de Impressão (2011) na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Encontra-se neste momento a frequentar o Doutoramento em Arte e Design (FBAUP) desenvolvendo neste âmbinto um trabalho de investigação relacionado com o desenho forense e a sua aplicação prática à investigação criminal.

More Than a Pun:
The Role of Dialect and Dialectics in Shaping Dialectograms

Mitch Miller
m.miller1@student.gsa.ac.uk

Abstract

A "dialectogram" is a large, detailed documentary drawing of place, drawing upon multiple viewpoints and guided by the feelings, impressions and relationships of those who live there, or use it. The word dialectogram is a neologism created from a pun on the word "diagram" created by inserting 'dialect' and later, 'dialectic'. Having previously assumed this mostly was just a play on words I found that this pun reflected my attitudes towards formal 'drawing languages' and that this could be linked both through analogy and direct inspiration, to recent trends in Scottish literature and the post-colonial 'abrogation' of Standard English by writers such as James Kelman and Tom Leonard.

Similarly, maps and other forms of technical drawing adopt a standard visual language derived from 'colonial' assumptions that are challenged by alternative traditions within drawing (de Certeau, 1988, Ingold, 2007). Dialectograms attempt their own abrogation by borrowing from these traditions in an idiosyncratic fashion to attempt a closer link between the subjects of the drawings and the 'drawing language' in which information about them is conveyed. When the dialectogram borrows the 'totalising' bird's-eye view of the diagram to depict grounded, subjective and often idiosyncratic, detail of place, it is at its most dialectical. It creates a tension that encourages the viewer to make their own readings –and possibly syntheses - from the images, just as the characters of James Kelman insert their own language into those of the authorities to subvert it and find their own existential sense of reality. The paper argues that illustrators and other drawing practitioners can learn a great deal from the dialectical relationship between Standard and 'non-standard' language use, both verbally and visually.

Keywords: Drawing, Dialect, Dialectic, Literature, Abrogation

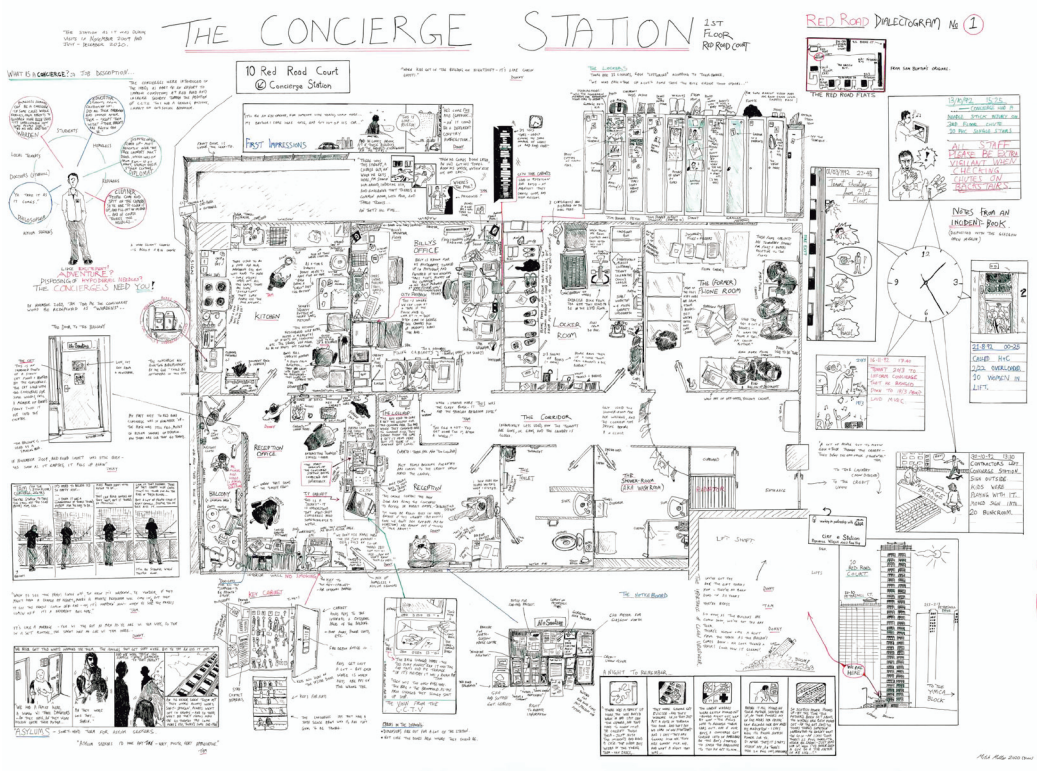


Fig. 1 *Red Road Dialectogram No. 1: The Concierge Station,* Pencil and ink on mount board, Mitch Miller, 2010.

Introduction: And unto us, a Pun is Born…

A "dialectogram" is a large, detailed documentary drawing of place, drawing upon multiple viewpoints and guided by the feelings, impressions and relationships of those who live there, or use it (Fig. 1). The dialectogram has been identified by illustration researchers such as Gary Embury as belonging to the emergent genre of 'illustrative journalism' or 'reportage', a small, but growing network of practitioners producing standalone, creative works of nonfiction through illustration (2013: 67). A dialectogram sits somewhere between a map, an architectural plan, comic strip and diagram, borrowing from these established visual traditions to contain and arrange diverse, highly subjective and complex information within a single image. The drawings use ethnographic methods to collate personal narratives, local knowledge, feelings and imaginings about place, with the aim being to create a unique social and aesthetic document that can be 'read' in a number of different ways at any given time. Like comics, they make use of words within the image to capture voice and offer explanations (Groensteen).

The word dialectogram is a neologism created from a pun on the word "diagram"[1] created by inserting 'Dialect' and later, 'dialectic'. I coined the term when, on the strength of a drawing exhibited at an exhibition in 2009, I was invited to make a proposal to work with the Red Road Cultural Project, a partnership between Glasgow Life (the city's cultural services division, with responsibility for the arts, sports and museums), the Glasgow Housing Association (the largest social housing landlord in Europe) and a number of other junior partners, including the University of Edinburgh and several local galleries. I needed a word that seemed to describe the images I was creating. It is fair to say that the name 'dialectogram' was something of an artistic joke, intended to win the right to work and act as a short hand for a practice whose exact nature I was not yet sure of. Yet the name caught on, and was soon being used rather widely. Before long, it became firmly associated with the work I produced at Red Road, and elsewhere. When in 2011 I began my practice-based PhD research into dialectograms I assumed that the word was no more than a pun; this paper will show some of the ways in which this view has changed.

Forming the Dialectogram

When "dialectogram" was first coined, it was based on a single drawing and so is in many respects, an attempt at making a single, simple description of what it means and what value it may add to my future practice (see Fig. 02). *Travellerology: Showman's Yard at 24 Backcauseway* is the 'proto-dialectogram' drawn for the exhibition *How'S the Ghost?* (Market Gallery, 2009). For this specially commissioned exhibition I collaborated with artist Chris Dooks to explore the archive of material I had gathered on the history of Travelling Showpeople in Glasgow. While Dooks worked his way inwards, interpreting the material through his own mixed media practice, I worked in the other direction to try to externalise an 'insider's' perspective[2]. The *Backcauseway* drawing was one of three contributions that attempted to do this, and depicts an extended family of travelling showpeople in the east end of Glasgow who make their home in the old shell of a steel foundry. It is one of 54 sites directly or indirectly threatened by plans to substantially regenerate the east end of the city for the 2014 Commonwealth Games (Gray, 2008).

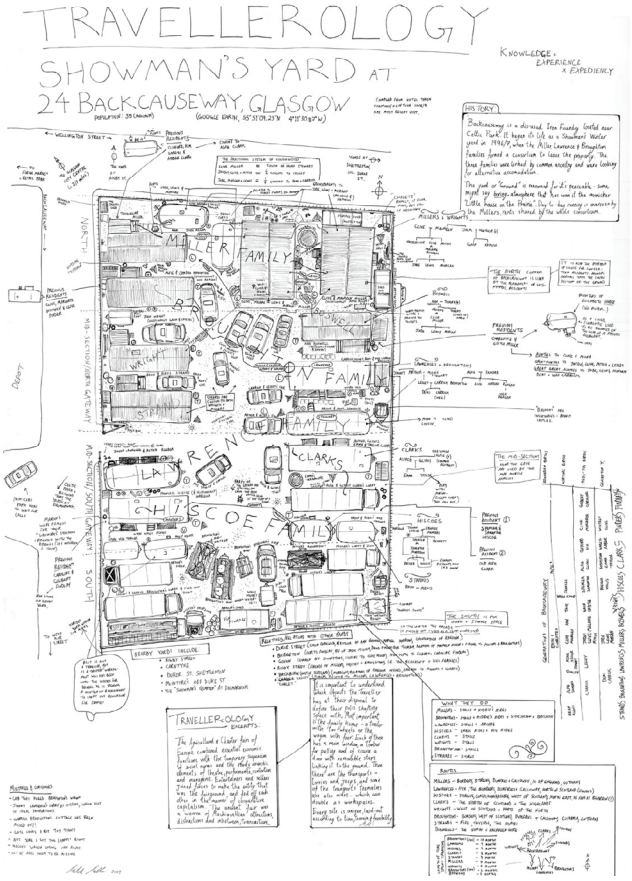


Fig. 2 Mitch Miller, *Travellerology: Showman's Yard at 24 Backcauseway*, Pencil and ink on mount board, 2009.

Taking the view that an under-described way of life required its own system of symbols and representations, I improvised a 'diagram' that would resemble anthropological diagrams, architectural plans and maps that represented 'official' knowledge, but imbue it with knowledge that was personal, subjective and perhaps even antithetical to outsider attempts to 'define' and categorise my community.

1 Here taken as a short-hand to include maps, architectural plans and schematics.

2 I myself come from this community, and the extended family depicted in the Backcauseway drawing was my own. Glasgow is believed to have the largest concentration of travelling showpeople/circus people in Europe.

Nevertheless 'outsider' views such as Judith Okely's sociological studies of how English Gypsies organised and occupied space provided a valuable starting point for my own explorations. In her work, Okely describes Romany camps as if from above:

> "When Gypsies choose the layout, they often place the trailers in a circle, with a single entrance. The main windows, usually the towing bar end, face inwards. Every trailer and its occupants can be seen by everyone else. When the camp members are self-selected, usually in a political cluster […] there is no need for privacy and protection from Gypsy neighbours. […]"
>
> (Okely, 1983: 88)

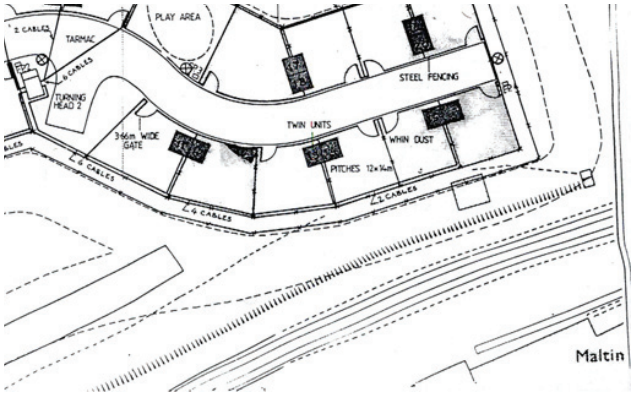


Fig. 3 *Plan of North Cairntow Gypsy Travellers' Site, Duddingston,* site plan from City of Edinburgh Council, c1983

It is worth comparing this description to the *Backcauseway* drawing, and then to the *Site Plan of the North Cairntow Gypsy Travellers' site* (Fig. 3), provided by the city council in Edinburgh. In this situation the layout is chosen by town planners and council officials, not by the actual residents, who have voiced their dislike of the metal fencing and constrictive layout (Scottish Parliament, 2001)). In contrast, *Backcauseway* represents a situation where a traveller group has itself chosen the layout, and this layout therefore, has something to say about this culture. In *Cairntow*, this spatial arrangement has been chosen by those in authority, and so the drawing 'speaks' more to their priorities and viewpoints than it does to those of the occupants, who have no hold or input into what the artist Humphrey Jennings would term 'the means of vision' exercised by the draughtsman (Jennings,1985: xxxviii).

The 'drawing language' expressed in *Cairntow* represents an imbalance of power. By using the term 'drawing language' I am drawing a visual analogy to Saussure's 'system of differences' (Culler, 1976). We can see that a map is made using a system of different types of line, organised according to the particular grammar and set of rules that define the discipline of cartography, while architecture has its own conventions (or grammar) of line weights, broken and unbroken lines and shading, all of which denote something very specific. These lines are descriptive, but also prescriptive; actions are taken according to the mark drawn. In this respect, a make is in itself, what Saussure would regard as a 'sign' – it has a form (signifier) and a content conveyed by that form (signified). In architecture, heavy lines are a signifier for thicker walls, while on a map it might signify a border or boundary. These lines enforce, or represent an exercise of authority over a given space, whether it is the power to build a wall or to prevent people moving freely from one point to another.

The anthropologist Tim Ingold has examined how the valorisation of the straight, ruled line by colonial powers was used to override and (literally) overrule 'native' traditions and 'linearities' (Ingold, 2007). To do this, colonisers and venture capitalists had to behave as if what was there did not exist – they needed to create 'space' from 'place'. As design historian David Brett argues, the formal technical drawing style that emerged during the industrial age was held to be entirely abstract, a tabula rasa empty of any cultural symbolism that was intended to wipe out the past, the straight line speaking of infinite expansiveness, the capacity to start again (Brett, 1987). This prompted a firm reaction from critics such as Ruskin in favour of the messy, hand-drawn 'expressive' line, creating a now familiar binary split between the restrained lines of technical drawing and the impressionistic line of the artist (Robertson, 2011).

(Dialect)ogram

I wanted to make sure the look of *Backcauseway* spoke of a very different relationship between space, people and the means of vision from the diagram of *Cairntow*. The hand drawn lines here are expressive, but also vulnerable, flawed and forthright in its subjectivity. *Backcauseway* reminds the viewer of diagrams, but the closer they look, the less it seems to follow its conventions. If we can speak of *Cairntow* as displaying the features of a standard 'visual language', then I began to wonder if *Backcauseway* was, as a deviation from the diagram, a dialect of it[3]. This analogy was inspired by Max Weinreich's Yiddish aphorism; 'A shprakh iz a dialekt mit an armey un flot' ('A language is a dialect with an army and navy.') The exercise of political, economic and social power is what creates and legitimates a language, and the lack of it relegates dialect (defined in the *Oxford English Dictionary* as 'peculiar' to a specific region or place') to a subordinate or marginal position.

3 A year after I had exhibited the first drawing I published a blog on *Backcauseway* that showed I was still uncertain if its style was due to a failure to live up to a standard of drawing diagrams, or something else: '[Y]ou can see how I *tried* to be systematic in drawing the lines of influence and interpersonal relationships (I say lines – spaghetti is more accurate). Part of the pleasure of the drawing rests in the complexity, but were I a real data scientist – someone like Edward Tufte – I would really have to think of a more elegant and effective 'delivery system' for this info. (July 2010)

These ideas have been a major discourse within Scottish culture, where the marginalisation of Scottish English and the Scots dialect has been regarded as part of an 'othering' of non-standard English speakers by the largely London-based establishment[4]. The literary scholar Simon Kövesi has drawn links between the work of literary theorists such as Deleuze and Guattari and the Scottish novelist James Kelman, noting that contemporary Scottish literature is in many regards a response to influential paradigms, where the use of dialect is seen as a failure to understand basic social laws and thus, justifies their marginalisation. Kelman's fellow Glasgow writer Tom Leonard's draws a clinical analogy with another Glaswegian, R. D Laing:

> "The dialect speaker tends to appear in a narrative much like Laing's patient in a hospital; there is complicity between author and reader that the speaker is 'other', that the user of such language cannot be the person who has written or is reading the work."
>
> (cited in Kövesi, 2007: 27)

Like patients in a clinic, users of dialect – particularly those from the working class –are like the inmate, seen as incompetent and thus, incapable of equal participation; indeed, they must be constrained and restricted from full participation in the system. Giving the example of Scots language custodian T.D.Robb, he shows how language was used to sort people into a 'hierarchy of worth', with working class speakers very much at the bottom:

> "[W[hen one hears working class speech, whether from Scotland, Ireland or England, one should call for civet – i.e. perfume. One should call for civet, because in doing so one would be quoting from 'King Lear', Act Four, Scene Six – and if you knew that, dear reader, you were as cultured a man as T. D. Robb."
>
> (Leonard, 1995: 54)

Leonard argues that these inbuilt hierarchies rob the dialect speaker their right to equal dialogue. His response is that 'no language is more sacred than the people who speak it; more to the point, no language is more sacred than the people who don't' (p58). Kövesi has identifies the same linguistic politics in Kelman's post-colonial "abrogation" of standard language:

> "[T]he rejection by post-colonial writers of a normative concept of 'correct' or 'standard' English used by cer tain classes or groups, and of the corresponding concepts of inferior 'dialects' or 'marginal' variants."
>
> (Ashcroft et al, quoted in Kövesi: 169)

These ideas were present, if not always deliberately applied, in the early stages of the dialectogram project. In essence, I was drawing an analogy between the positions taken by these Scottish writers to abrogate the visual languages used by those in power and my own drawing style. Implicit in the *Cairntow* site plan is the logic that a Gypsy/Traveller resident of this site cannot be the same as the person who has drawn it (or those professionals who can interpret it into a physical reality). With *Backcauseway*, I hoped to disrupt this assumption by creating an explanatory diagram that is as much a product of the culture depicted as I was - it would be 'peculiar' to its place because, to borrow James Kelman's pithier explanation, '[L]anguage is the culture.' (Kelman, quoted in Miller and Rodger, 2011: 35).

Theorists of line seem to have come to similar formulations of the imbalance between standardised and informal drawing languages. T.D Robb's hygienic responses are echoed in Ingold's critique of Western cartographers who are disdainful of the 'gestural traces' the lines and sketchings common to sketch-maps and the traditional maps of Inuit and Aborigines, that describe how people actually use, and explain their surroundings:

> "The gestural trace, or the line that has gone out for a walk, has no business in the discipline of cartography. Far from becoming a part of a map it is regarded as an excrescence that should be removed."
>
> (Ingold, 2007: 85)

Spoken dialect, gestural lines; both are rejected as an 'other' that has no place in sophisticated discussion. In dialectograms such as the *Concierge,* I began to make my own challenge to this. The language of diagrams was no longer sacrosanct I began to use direct speech within the structure of the dialectogram, to label and shape how the occupants of that location seemed to create a 'place' together. Language is importance to what geographers call 'place-making'. Marc Augé notes that 'place' is created or 'completed' through the word, when its *occupants* name its salient features and meanings (Augé,

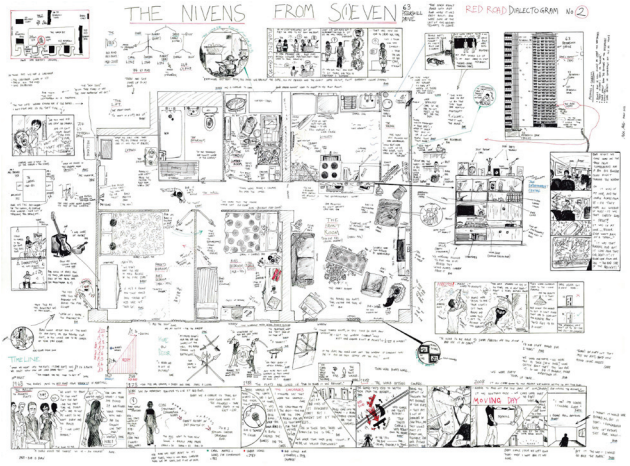


Fig. 4 Mitch Miller, *Red Road Dialectogram No. 2: The Nivens from S(i)even,* Pencil and ink on mount board, 2011.

4 Work on dialectograms began after years serving as editor of the Scottish Literary and Arts Magazine *The Drouth* (2001-present). This meant I was very involved in these literary debates about language and politics, and interacted with many of the key writers and theorists mentioned in this article.

2009: 63). In this regard, the *Red Road Dialectograms* use direct quotes from tenants and employees (rather than 'official' definitions) to describe place (Fig. 4). As these respondents are speakers of Glaswegian dialect, then the 'dialect' in 'dialectogram' also refers to the actual use of speech 'peculiar to the place' to describe it rather than those from outside it.

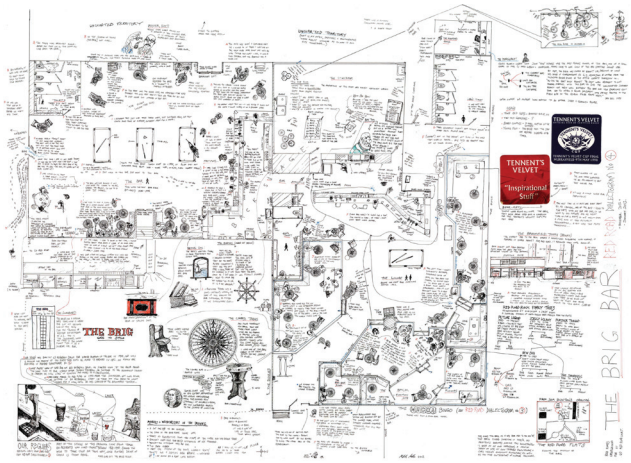


Fig. 5 Mitch Miller, *Red Road Dialectogram No. 4: The Brig Bar,* Pencil and ink on mount board, 2011.

This practice evolved the more I thought about the politics and dynamics of language. In the early Red Road drawings I used quote marks to indicate direct contributions from my (mainly working class) research participants. By the last of my *Red Road Dialectograms* (Fig. 5) I had removed these altogether.

Here, I was influenced by Kelman's criticisms of prose fiction where the powerful narrator's voice was presented in Standard English, while working class or marginal characters direct speech appears in quote marks (Kelman, 2008: 41). His response to this 'summation of the political system' was to adopt a 'flattening prose technique' whereby there are no quote marks[5] to separate the authority of the narrator ('were the psychological drama occurs') from the autonomy of the protagonist (Miller and Rodger, 2011: 50-51). As a result, current dialectograms, such as this drawing inspired by Kelman's *Kieron Smith, Boy*, (Fig. 6) do not risk marginalising their protagonists by using quote marks and most of the lines are of equal weight.

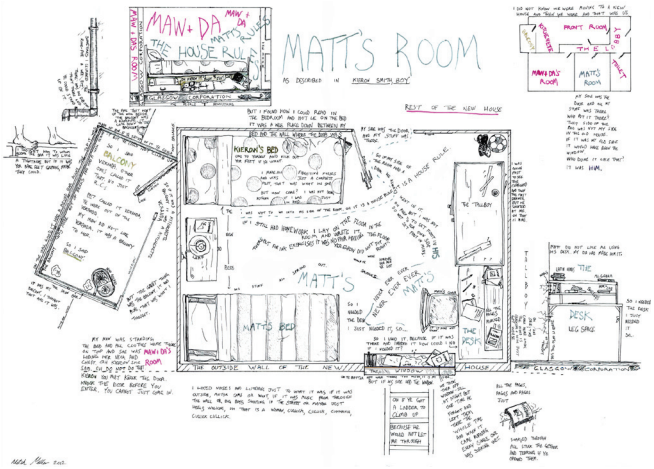


Fig. 6 Mitch Miller *Matt's Room as described in Kieron Smith, Boy*. Pencil and ink on mount board, 2012.

(Dialect(ic))ogram

The politics of 'abrogation' help us to understand the dialectical relationship between diagrams and their apparent antithesis, the dialectogram. Unlike diagrams, whose purpose is to be clear, unambiguous and be sparing with what Edward Tufte calls 'data ink', the profusion of subjective voices within a dialectogram, while filtered through my own sensibilities, makes any single reading – or use – of the image impossible, but allows many 'micro-readings' (Tufte, 1990). They are, in their excessive complexity, a parody of information science and its claims to authority.

Although a sense of the dialectic has shaped recent case studies in my PhD research, understanding the 'dialectic' of dialectogram is a more retroactive process than in the case of dialect. Again, we can turn to contemporary Scottish literature for help. James Kelman's work often parodies the voice of expertise and authority through seeking out these "rough and jagged places". His short story 'Roofsliding' is a deadpan appropriation of the lofty tones of the urban anthropologist to describe apparently irrational behaviour among Glasgow tenement dwellers (Kelman, 1983: 194-196). This satirical awareness is transferred to his character Robert Hines when he describes the deteriorating conditions of the back courts to his own tenement block (Kelman, 1985: 88). More recently, a nameless character in the short story 'as if from nowhere', rendered near powerless in his hospital bed, turns the tables on the doctors analysing him by taking his own notes on them (Kelman, 2011: 41-58). That these notes have no purpose is beside the point; it is the activity of note taking

In my own writings on Kelman I have argued that works such as these set out to counter the way in which lofty, top-down discourses of the establishment blithely smooth over questions of diversity and local complexity. Kelman's contemporary Tom Leonard detects a lethal subtext to this smoothing over in his essay 'What I Hate about the News', about the 1991 Gulf War:

> "It's one thing to have wide-angle spectaculars of twelve-rockets-at-a-time whooshing upwards into a dark desert sky, patriotic flag somewhere on screen; it's another to have wide-angle spectaculars of what happens to the conscripts on whom the over eight thousand disintegrating "bomblets" fall from each salvo."
>
> (Leonard, 1994: 245)

5 Often called 'scare marks'.

The top down view does more than obscure local culture; it facilitates murder, inhumanity and repression and is thus *colonial* in its structure; it observes – *and describes* - but does not participate in the subject culture. Ingold's identification of the modern map with the colonial priorities of establishing trade routes and designating areas to expand into established suggests that the 'bird's eye view' is a major component in hierarchical systems of knowledge designed to control and shape the spaces in which global capitalism takes place (Ingold, 2007: 79). The Marxist cultural theorist Michel de Certeau has also criticised the 'totalising' tendency of the map, whose clean, rigid lines distances us from the organic life that takes place at ground level, what he calls 'the itineraries that were the condition of its possibility' (de Certeau, 1987: 120) (we might think for a moment, of the Gypsy/Travellers wholly absent from the diagram that sets out their living arrangements as the conditions of *that* drawing's possibility…). He gives the example of someone looking down from the World Trade Center to demonstrate the consequences of this view:

> "To be lifted to the summit of the World Trade Center is to be lifted out of the city's grasp. One's body is no longer clasped by the streets […] he leaves behind the mass that carries off and mixes itself up in itself any identity of authors and spectators […] he can ignore the devices of Daedalus in mobile and endless labyrinths far below. His elevation transfigures him into a voyeur. It puts him at a distance […] looking down like a God."
>
> (de Certeau, 1987: 92)

In Kelman's work, the capacity to describe is a crucial flashpoint in the dispute between the powerful and the oppressed. His characters are most existentially acute when they are able to take an imaginative leap and temporarily seize this power for themselves, to better see the reality of their situation. Robert Hines seizes this Promethean moment opportunity through a daydream, where he mentally 'draws' a diagram of his tenement:

> "The rectangle is formed by the backsides of the buildings – in fact it's maybe even a square. A square: 4 sides of equal length and each 2 lines being angled into each other at 90°. Okay now: this backcourt a square and for each unit of dwellers up each tenement there exists the 1/3 midden containing six dustbins. For every 3 closes you have the 1 midden containing 6 dustbins."
>
> (Kelman, 1985: 88)

Hines then immediately subverts this with a very grounded flight of fancy, signalled by the reinsertion of his own dialect ("cunts", 'yins") into the language of the scientific observer:

> "But then you've got the prowlers coming around when every cunt's asleep. They go exchanging holey dustbins for nice new yins. Holey dustbins: the bottom only portionally there so the rubbish remains on the ground when said dustbins are being uplifted. What a bastard."
>
> (Kelman, 1985: 88)

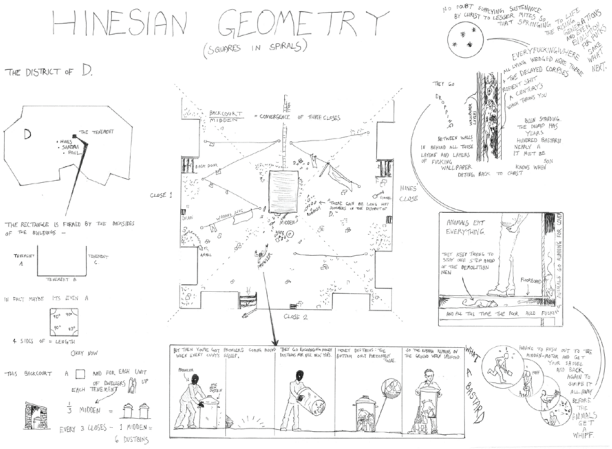


Fig. 7 Mitch Miller, *Hinesian Geometry*, Pencil and ink on mount board, 2011

Naturally, I tried to visualise this as a dialectogram:

Kelman scholar Scott Hames has described the dialectogram style as a 'clever way of 'hijacking' third-person/monumental style for first-person knowledge and concrete experience, without relinquishing its authority' (Hames, 2011). With his imagination tied closely (and tensely) to place, Hines' is the knowledge 'clasped by the streets' that de Certeau misses in the map and which dialectograms concern themselves with. I would argue that like Hines, they temporarily seize upon the diagrammatic language of authority to create a dialectic between what we associate with the users of this language and what happens when you reinsert street-level dialects into the mix, giving priority to the 'execresences' that are usually deleted. Like Hines' bird's eye view, a dialectogram is a native-drawn map, simultaneously lofty and earthy – in them, "dialect" and "dialectical" are arguably much the same thing.

I pursued this idea in the *Concierge* and the *Brig*, and in this remake of the *Backcauseway* drawing:

Compared against the original, it is hopefully obvious that 'excresences' or 'itneraries' - the personal journeys we take through the world, the way in which we consume and interact with the spaces around us- have become central aspects of dialectograms, which use their own 'excresences' to elaborate the diagrammatic versions of flats, pubs and yards. This is found in both the language used (in a number of senses) and the subjects chosen.

In his work, de Certeau turns away from earlier critiques of the 'consumer' to argue that they use 'tactics' in an improvisational, clandestine and often very intelligent fashion to create their own culture, 'poaching' from the material produced from a strategic centre by political and economic establishments (and often in-

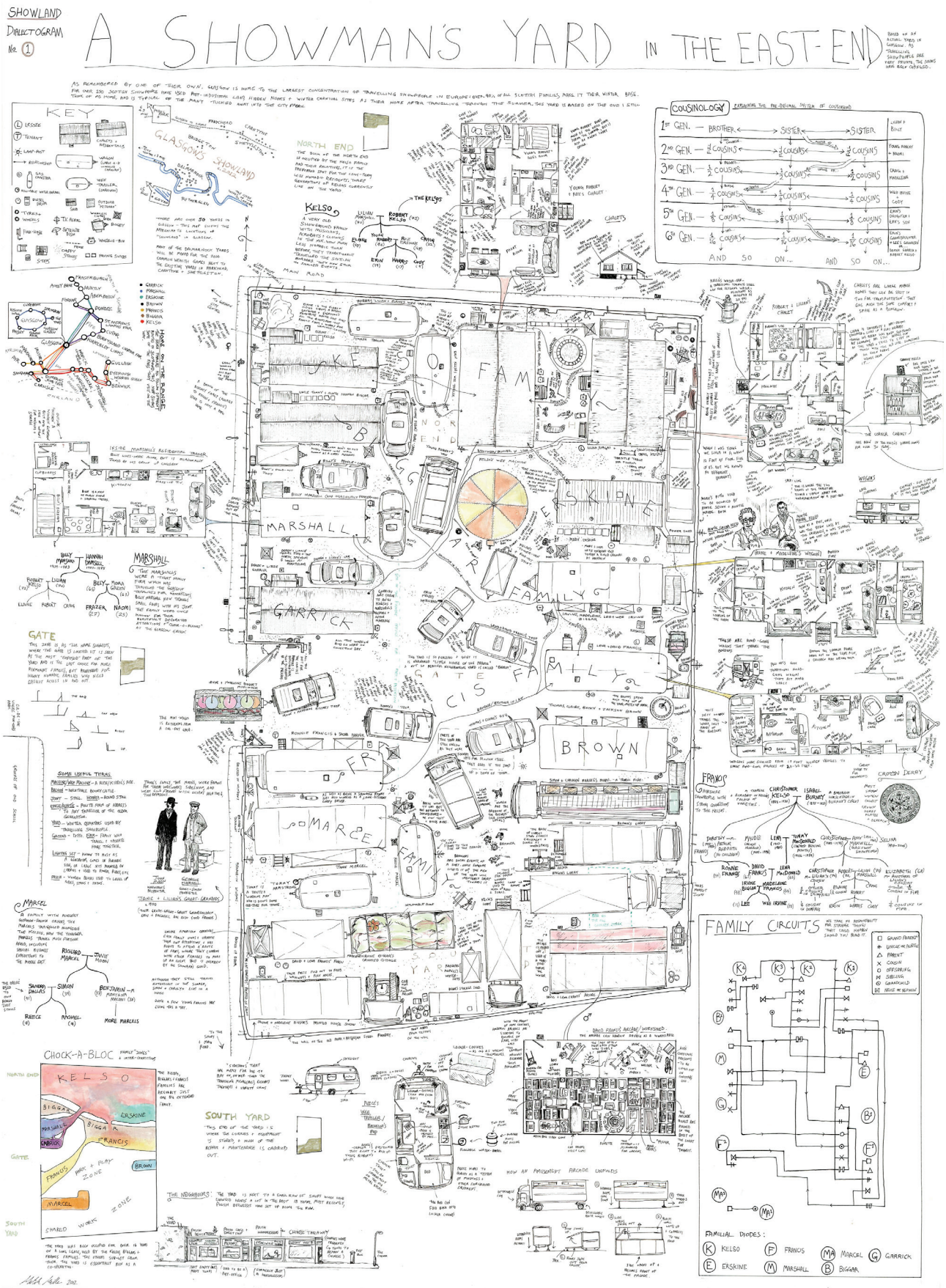


Fig. 8 Mitch Miller, *A Showman's Yard in the East End*,
Pencil and ink on mount board, 2012.

tended for other things entirely). If we think of diagram as a strategic production, then a dialectogram is a tactical consumption (or 'poaching') of its illustrative traditions to illustrate environments according to how they themselves, are tactically consumed by its occupants.

Conclusion

When the philosopher and street-level historian Walter Benjamin advocated superimposing different types of image so they would, 'come alive in terms of revolutionary meaning' he expressed the hope that 'dialectical images' could point us towards those points where hidden ideologies can be detected and be understood (Buck-Morss, 1991: 220).

Whether dialectograms themselves offer up such a revolutionary meaning is hard to say – but it may be that their claim to being a breed of dialectical image rests on how they leave it to the viewer (and we could say, their tactical consumption of the image) to make a 'synthesis'. I would argue that there are lessons or drawing researchers in the ways in which post-colonial writers have successfully identified 'dialect' as part of the 'dialectic'. So the dialectogram is *more than a pun* - but it also *is* a pun that leads into serious discussions on language, depiction, forms of resistance and, at a personal level, an appreciation of how my practice is indeed, very peculiar to its local context.

Bibliography

Augé, Marc (2009), *Non Places: An Introduction to Supermodernity*, London: Verso

Brett, David (1987), 'Drawing and the Ideology of Industrialization.' *Design Issues* III, (2) pp 59-72.

Buck-Morss, Susan (1991), *The Dialectics of Seeing: Walter Benjamin and the Arcades Project*, Boston: MIT Press.

de Certeau, Michel (1987), *The Practice of Everyday Life,* Los Angeles: University of California Press.

Culler, Jonathan (1976), *Saussure*, London: Fontana.

Eisner, Will (2008), *Graphic Storytelling and Visual Narrative*, New York: W.W. Norton & Company.

Embury, Gary (2013), "The New Visual Journalism" in *Varoom! Lab online journal* issue one, January 2012 pp59-69.

Equal Opportunities Committee, (2001), *1st Report, Inquiry into Gypsy Travellers and Public Sector Policies, Vol 2: Evidence*, Edinburgh: Scottish Parliament.

Gray, Neil (2008), "The Clyde Gateway: A New Urban Frontier". *Variant*, Issue 33, Winter

Groensteen, Thierry (2009), *The System of Comics*, Jackson: University Press of Mississipi

Ingold, Tim (2007), *Lines: A Brief History*, London, Routledge.

Jennings, Humphrey (1985), *Pandaemonium: The coming of the machine as seen by contemporary observers*, London: Picador.

Kelman, James (2011), If it is your life, London: Penguin Books

_____(2008), 'And the Judges Said… in *And the Judges Said...: Collected Essays,* Edinburgh: Polygon Press.

_____(1985), *The Busconductor Hines*, (2007 edition) Edinburgh: Polygon Press.

_____(1983), 'Roofsliding' in *Not Not While the Giro* (2007 edition), Edinburgh: Polygon Press pp194-196.

Kövesi, Simon (2007), *James Kelman*, Manchester: Manchester University Press.

Leonard, Tom (1995), -'Literature, Dialogue, Democracy,' (pp 45-62.)

_____What I Hate about the News is its Definite Article' (pp 243-247) in *Reports from the Present: Selected Work 1982-94*, London: Jonathan Cape.

Miller, Mitch and Rodger, Johnny (2011), *The Red Cockatoo: James Kelman and the Art of Commitment*, Dingwall: Sandstone Press.

Miller, Mitch and Rodger, Johnny (2012) 'The Writer as Tactician: James Kelman's Everyday Practice" in *Scottish Literary Review Vol. 4 No. 1,* 2012. pp151-168.

Okely, Judith, (1983), *The Traveller-Gypsies*, Cambridge: Cambridge University Press.

Robertson, Francs (2011), 'Ruling the Line: Learning to Draw in the First Age of Mechanical Reproduction', Unpublished PhD dissertation 2011, Glasgow School of Art, Forum for Critical Inquiry, Glasgow.

Tufte, Edward (1990), *Envisioning Information*, Connecticut: Graphical Press.

Full-sized dialectograms can be viewed online at – http://dialectograms.co.uk/the-archive/

Biographical Outline

Mitch Miller is an illustrator and writer who lives in Glasgow. He is editor and co-founder of *The Drouth* magazine and has published books, essays and articles on a range of cultural and political subjects. Recent projects include the web-documentary *Boswell in Space* (www.boswellinspace.org) a period resident artist at the Red Road Flats and his open studio project DRAW DUKE STREET. He has exhibited his work in museums, tower blocks, Scottish islands, caravans, temporary exhibition spaces and even actual galleries. He is currently creating his 'dialectograms' for a number of collaborators, include Collective Gallery in Edinburgh, the Glasgow Museum of Modern Art and Glasgow Life, many of which will feature in his practice-based PhD research at the Glasgow School of Art.

Seeing Science. Developing Visualisation Skills for Science Students: a Cross-disciplinary Project.

Simon Betts
s.betts@wimbledon.arts.ac.uk

Abstract

The aim of this paper is to discuss the context, development and initial pilot data from a joint "Seeing Science" drawing and visualisation project. The project is a cross disciplinary collaboration between the School of Medical Sciences at the University of Sydney, the School of Medical Sciences at RMIT University, Melbourne, the Collaborative Universities Biomedical Education network and Wimbledon College of Art, University of the Arts London. The aim of this project is to develop a suite of bespoke on-line drawing tools for undergraduate biomedical students to support the development of visualisation skills using drawing for engaged and imaginative enquiry; skills central to observation and representation fundamental in the learning, understanding and explanation of the biomedical sciences.

There is a significant and growing body of literature that provides evidence of the way that an engagement with the science curriculum via visual and drawing strategies supports and enhances student learning and enquiry. I will discuss some of this work by citing, for example, the work of Mathewson, Anderson and Felice Frankel. I will also cover the University of the Arts London Drawing Certificate, which promotes drawing to enhance learning across disciplines and provides the instructional framework for this project.

I will present and discuss the initial results of a collaborative science/drawing lesson conducted with biomedical science students. Using visual material I will discuss the cross-disciplinary pedagogical approach used and students responses to the drawing tutorial within the science lesson.

I will present the 'on-line Drawing Tutorial' devised and produced at Wimbledon College of Art and using visual examples discuss the results of a 'pre and post' evaluation of the drawing tutorial performed with biomedical science students. This initial evidence shows how such interventions can improve the confidence of students in observation and representation via drawing anatomical forms.

Keywords: visualisation; observation; communication; integrated curriculum.

Background and Context

At its heart drawing is a simple process and a universal means of communication. With the use of humble materials I can make a mark, then a second mark, then I have begun a visual dialogue. A relationship is visually represented. The more marks I add the more complex the dialogue and relationships become. My drawing becomes increasingly exploratory as I scrutinise either what I am observing or thinking. Furthermore depending on my purpose these marks can cross disciplines.

For some time now I have argued for a change of drawing pedagogy that takes the utility of drawing as a starting point and to that end I have been involved in developing the University of the Arts London Drawing Certificate Course for fourteen to nineteen year old students, and the Wimbledon College of Art Post Graduate MA Drawing course. Both courses place cross-disciplinary utility and purpose at the centre of their aims and ethos, and they encourage the students' exploration of drawing practice and drawing methodologies for *'purpose'*. These courses, in their design and structure also propose a cross disciplinary pedagogy that encourages a broader multi-disciplinary approach to teaching drawing. Certainly the University of the Arts London Drawing Certificate course confronts and challenges what, how, and for whom we teach drawing and visualisation, and therefore included Units of Study that are 'purpose specific' rather than subject specific. There are ten Course Units in total and include for example; Drawing and Mapping, Drawing and Measurement, Drawing and Communication, and Drawing and Writing.

In 2010 I presented a paper on this Certificate Drawing course at the RMIT Melbourne /University of the Arts London "Drawing Out 2010" conference and met Professor Philip Poronnik, then Discipline Head of Pharmaceutical Sciences at RMIT. We had a number of discussions about science and biomedical students' lack of visualisation skills. Professor Poronnik was clear that science and particularly biomedical science required that students should indeed have visualisation skills and some level of drawing ability. His view (and a view shared by a number of researchers in science education) is that this lack of visualisation skills is inhibiting understanding, learning and communication.

Schönborn and Anderson (2006) contend that very little attention is given to promoting visual literacy in science education or to developing a coherent integrated pedagogy that would incorporate the learning of visualisation skills. They argue that visualisation is indeed an essential skill for students studying biochemistry and go on to suggest that students should receive teaching in visual literacy.

Schönborn & Anderson (2006) go on to articulate ten fundamental "Guidelines for the Teaching and Learning of visual literacy" (2006: 98). There is insufficient time in this presentation for me to review all ten, but the fifth guideline below is a clear statement to which many in the visual arts would subscribe:

"*5: Ensure Knowledge of the Visual Language and Conventions used by External representations*. Like written language, visual language contained in external representations consists of symbolism that should be explicitly taught to learners so that they gain the necessary "visual vocabulary" and external representation processing skills and thereby become more visually literate". (Schönborn & Anderson, 2006: 100). Schönborn & Anderson conclude that visual literacy skills should indeed be taught and they also propose that science curricula be designed with an integrated range of teaching and learning strategies to fully support the learning of visualisation skills.

In a further paper *Bridging the Educational Research-Teaching Gap* (2010) Schönborn & Anderson go on to develop a model of eight factors that influence students understanding of images and external representations and use this model to determine "eight cognitive skills central to visual literacy in biochemistry" (2010: 347). With this further work into the cognition of external representations they continued to develop their ideas for an integrated visual and science curricula that places learning outcomes in biochemistry and visual literacy in parallel.

James H. Mathewson wrote of his concerns that visual thinking is not included in the science curricula and in *Visual-Spatial Thinking: An Aspect of Science Overlooked by Educators* (1998) he lays out a argument for, and a definition of, visual thinking. "Visual-spatial thinking includes vision – using the eyes to indentify, locate and think about objects and ourselves in the world, and imagery – the formation, inspection, transformation, and maintenance of images in the "minds eye" in the absence of a visual stimulus" (Mathewson, 1998: 33). I would suggest that this definition of visual thinking, i.e. being able to observe and think about objects and reflect on images without visual stimulus, is a definition that most art and design educators might agree with and I would argue, develop daily within their studio teaching.

In this research Mathewson develops and articulates his *Master images of science*. This key taxonomy of 'master images' establishes a number of categories, descriptive labels and possible examples of related images designed to support a visual literacy for science. And what is notable about Mathewson's taxonomy is how each category increasingly *opens out* into potential images that can be reflected upon, scrutinised and visually articulated.

(visual: Mathewson's master images taxonomy)

For example;

Category: *structure.*

Descriptive label: *Arrangement, form, part/whole relationship, homologies, shape.*

Examples: *architecture, molecular structure, body plans.*

As later with Schönborn & Anderson (2006), Mathewson (1998) calls for coherent curricula that includes visual spatial exercises which should be taught by "the visual teacher" (Mathewson,1998: 49) and his Master Images of science I believe provide a very concrete starting point for overlaying drawing and visualisation concepts and skills onto scientific 'visual' categories.

On discussing his view of coherence for an integrated science/visual curricula Mathewson writes; "Visual-spatial thinking ought to be a systematic and integral part of planning, teaching and teacher preparation and research in education. My hope is that coherence and integration in all aspects of science education, including visual-spatial learning will evolve with reforms in science education". (Mathewson, 1998: 49.50)

The work of Felice Frankel and her Picturing to Learn Project (www.felicefrankel.com/felice-frankel-educational-program/image-and-meaning 2012) is an important body of research and practical application in the use of drawing to support students' understanding of learning in science. Following her work with scientists in visualising their research Frankel developed the *Picturing to Learn* project. It is founded on two core premises. Firstly for the student, drawing is used to understand what has been learnt, and to also communicate understanding of scientific concepts and processes. The second core premise is tutor centred and sees the drawings as enhancing the tutors understanding of what the student has learnt, and pinpointing misconceptions in understanding. The drawings can also act as

assessment tools. What Frankel's work has successfully done is provide a mechanism and a process for students to communicate and express ideas to '*another*', while encouraging the student to think visually.

At the University of Brighton Dr Angela Rogers and Pauline Ridley have developed "Drawing to Learn" (www.brighton.ac.uk/visuallearning/drawing 2007) which develops and promotes drawing strategies for use across a range of disciplines and subjects to support undergraduate & post-graduate learning and research. In a number of publications *Drawing to Learn* offers a significant range of ideas and drawing methods that aim to support the development of visual-spatial knowledge and drawing skills. These include key and transferable skills of observation, evaluation and analysis through drawing, and an understanding of visual methods of communication and research. *Drawing to Learn* as an integrated programme encourages students from across academic disciplines to use drawing to support their learning.

The Seeing Science Project

Within this research context, and being aware of the concerns around the lack of visual literacy in biomedical science education Prof Philip Poronnik and I began to formulate our project. Much of the above research and practical work appeared to us to focus on the following: using drawing to understand what has been learnt and using drawing to explain and communicate. What we set out to do was to find a methodology in which some of the key concepts and skills of *drawing* could be *taught* to biomedical students so that their increased confidence and competence in using these skills could be used to develop visualisation skills, enhance learning through drawing, and encourage analysis of three-dimensional objects observed or invented. In short, Mathewson proposed a set of master images for science, but who would equip students with the skills to visually articulate those master images?

In March 2012 I was offered a Visiting Fellowship by the School of Medical Sciences at RMIT Melbourne. This period of time gave me the invaluable opportunity to meet colleagues from the medical sciences to discuss how drawing and visualisation skills could be integrated into the curriculum.

Working with Professor Poronnik and Dr Michael Nott, Senior Lecturer in Pharmacology at RMIT Melbourne, our first concern was to test if a cross-disciplinary approach to teaching that combined science and drawing was at all possible and in turn would produce any results. Therefore we planned a cross-disciplinary lesson that would include a drawing tutorial, with the red blood cell as the theme. I must stress that this was not a scientific control test, and no control measures were put in place. This was an experimental lesson to test the potential of a combined drawing/science lesson.

A small staff team including myself, Prof Poronnik and Dr Michael Nott met with a group of first year biomedical students and presented the workshop by first asking the students to produce a drawing of a red blood cell. This drawing was to be from memory and/or prior knowledge and no visual stimulus was given. Students were given ten minutes to produce a drawing.

The results suggested students had a basic understanding of the *form* and shape of a red blood cell and all attempted to draw a biconcave disk with a flattened centre. As one would expect students understood that a red blood cell has no nucleus and can change shape and therefore some students tried to show this ability in their drawings. However, the majority of the drawings suggested that while there was a good level of conceptual understanding as to what a red blood cell looked like, the students' drawings evidenced a low level of drawing skills, which in turn created a low level of confidence in the act of drawing.

Part two of the lesson started with a question and answer session on the science of the red blood cell. Questions touched on for example, the role, make up and life span of the red blood cell, its speed of travel around the body and how and why it changes shape.

My role in the lesson was to critique the first drawings and then to give a tutorial on drawing a red blood cell.

What I set out to demonstrate to the group was how to visually describe *form*, shape, surface indications, and possible methods for articulating a cross section. Students were then given fifteen minutes to make new drawings of a red blood cell.

The following images show individual students drawings 'before and after' the drawing lesson. What is clearly visible is the increase in confidence. Their drawings are on the whole much bigger, they describe form with more precision, and the use of tone to create form is done with greater sensitivity. At times contour is described with confidence. Each student made progress in their drawing skills and consequently drew more accurately. What the results of this cross-disciplinary lesson suggested was that with the inclusion of a drawing tutorial within the science lesson, students confidence and ability in drawing and consequently in visualisation improved.

The Wimbledon College of Art On-line Drawing Tutorial

The next stage of our work was to look at developing a bespoke on-line drawing tutorial which would be integrated in biomedical curricula and that would allow students to develop drawing skills without an art/drawing specialist being present during an assignment. In

discussing this project as a whole with Dr Michael Nott it was our view that we focus this next piece of work on a particular assignment to give specificity to the learning and activity. Dr Nott offered a first year undergraduate Anatomy assignment on the Human Kidney for our tutorial and for the trial work that would follow.

Back at Wimbledon College of Art I developed a simple lesson plan and video story-board on how to draw a kidney. Based on the previous 'blood cell' lesson in Melbourne I wanted to find a drawing process and method that included a 'formula' which could be applied to a range of anatomical forms to achieve 'shape', while encouraging visual analysis and subsequent recording of a range of different surface textures that might be discovered during a dissection. I also wanted the tutorial to demonstrate a number of drawing techniques for describing *form*, *contour* and *texture changes*. It was also important that the language used by the tutor in the tutorial was not 'art language'. I was certain that this tutorial should not set out to produce 'artists' but should encourage an individual response to *looking* and *recording*. I was also sure that this on-line tutorial should be no longer than five minutes to enable a focussed viewing, and that it be presented by my research assistant Linda Lencovic, who herself has a science and fine art drawing background.

First Trial and Results

At RMIT Melbourne Dr Nott incorporated the video into a first year anatomy assignment and led the trial of the video as a teaching and learning aid. During the assignment students were asked to draw a Kidney before watching the on-line tutorial. Students were then shown the tutorial and asked to draw the kidney again using what they had seen and learnt from the on-line tutorial.

I will now discuss the results of five of the group and show a series of 'before' and 'after' drawings.

Sally.

Before: The first drawing suggests that this student has few drawing skills. From the shape drawn it is not clear if this is even a kidney.

After: This drawing shows an increase in mark making to denote texture changes. There is an increase in the sensitivity of handling of shape and form. There is also an attempt to describe different textures and surfaces. There is a significant rise in confidence from the first drawing.

Roberta.

Before: There is a strong sense of line in the lower drawing and a strong sense of shape. Both drawings clearly articulate how kidneys connect anatomically. But there is no sense of analysis other than function.

After: There is an increased sensitivity of handling of the pencil and an attempt to create form. There is also an attempt to differentiate differences of texture.

Sarah.

Before: There is a very knowledgeable placement of factual information using text. The drawing is schematic with little observation and analysis of form, texture, and changes of form.

After: This work is much more confident and is well observed. The drawing is much more sensitively handled. The top drawing clearly describes form and surface texture, while the lower drawing illustrates differences of areas. There is no text.

Melissa.

Before: A Highly schematic drawing that communicates information on functionality. However the drawing style suggests few drawing skills. There is a use of text to clarify parts of the kidney.

After: The drawing is no longer schematic but there is evidence of an increase in confidence in drawing skills.

Michael.

Before: There is evidence of some drawing skills from this student. There are attempts to use tonality to describe changes of surface and texture and the function of the kidney is communicated.

After: There is a demonstrable increase in confidence in these drawings. There is an inventive use of mark making to denote texture changes and there is a good articulation of form. These drawings appear markedly more confident than the first drawings.

What these initial results show is that with targeted and specific guidance via an on-line drawing tutorial, students quickly take on and develop drawings skills. It is noticeable how much more confident most of the students work becomes, and how much more confident they become in handling materials and drawn marks. A note of caution though is that we look to develop strategies to ensure that we teach skills of observation and recording, and not those of copying. Merely copying the tutorials drawing will not encourage sound visual skills and their use. However, what seems to me to be the next step is look at how the skill set can be widened out to incorporate 'schematic' approaches to drawing, and to include notation and labels. What also seems to be a critical next step is how other anatomical organs are drawn using the processes shown in the 'kidney' tutorial. That is to say we develop the skills required so students can 'go it alone' on drawing further anatomical forms.

In conclusion

The wider practice of drawing has considerable utility. It has the capacity for moving across and between a breadth of disciplines and uses. For example, design-

ers, artists, architects, builders, doctors, performers, and choreographers all use drawing with varying reasons and degrees of purpose. So like writing, drawing is democratic. It is something we all do to a greater or lesser degree.

But it is also has a didactic capability and purpose, and it is for these reasons that our Seeing Science project seeks to integrate the acquisition of drawing skills into the science curricula. What we set out to do was to initially study how teaching drawing skills could be part of a 'coherent' science curriculum, and to see how students' use of these skills can increase their understanding and communication of their subject. Other projects, discussed above, are successfully using drawing to increase understanding and communication of learning and supporting tutor assessment. However this Seeing Science joint institutional project aims to teach specific *drawing skills* that will support scientific enquiry, explanation, communication and understanding as part of an integrated, coherent curriculum.

This project has seen an art institution, Wimbledon College of Art, work directly with science Schools and Faculties in proposing and designing a curriculum that brings the teaching of visual literacy directly into biomedical courses. This project is very early in its development but the results so far indicate that there is much potential in developing these on-line tutorials. What they offer is the opportunity of increased student confidence in communicating science. All at the click of a button.

Bibliogrphy

Frankel, F. (2012), *Picturing to Learn*, www.felicefrankel.com/felice-frankel-educational-program/image-and-meaning

Mathewson, J.H. (1998), "Visual-Spatial Thinking: Aspects of Science Overlooked by Educators". In (1999), *Science Education*, Volume 83, Issue 1, pp33-54.

Ridley, P., & Rogers, A. (2007), www.brighton.ac.uk/visuallearning/drawing

Schönborn, K. J. and Anderson, T. R. (2006), "The importance of visual literacy in the education of biochemists". Biochem. Mol. Biol. Educ., 34: 94–102. pp 94-102.

Schönborn, K.J. (2010), "Bridging the Educational Research-Teaching Gap". Biochemistry and Molecular Biology Education. Volume 38, Number 5, pp 347-354.

Biographical Outline

Betts is currently Dean of College, Wimbledon College of Art, University of the Arts London. His drawing research interest is centered on developing courses that promote drawing across disciplines and new approaches to teaching and learning in drawing. In 2009 he co-authored the Certificate in Drawing qualification for the University of the Arts London, and in 2010 led a team to develop the newly validated cross disciplinary MA Drawing course at Wimbledon College of Art. He has been an external examiner at a number of Colleges in the UK, and in 2005 was a foundation course consultant at the Shanghai Institute of Visual Art, Fu Dan University, China. In 2011 he completed an International Visiting Fellowship at RMIT Melbourne in the Biomedical Science Faculty to begin developing on-line drawing modules to support learning in the sciences. As a painter he has exhibited widely in the UK and Europe.

Experience the City: Representações Sociais e Espaciais Urbanas

Experience the city: Urban Social and Spacial Representation

Paula Guerra *mariadeguerra@gmail.com*
Teresa Sá Marques *teresasamarques@gmail.com*
Tiago Teles Santos *tiago.vpts@gmail.com*
Helder Santos

Resumo

Nesta investigação, temos como objetivo compreender as vivências sócio-territoriais dos estudantes da Universidade do Porto. Trata-se de refletir sobre o conjunto de atores sociais que partilham a condição comum de serem estudantes, oriundos do território nacional, designadamente do espaço regional de proximidade que poderemos apelidar de Grande Porto ou mesmo Grande Região Metropolitana do Porto. Neste âmbito, e porque a inserção no ensino superior se reflete também numa inserção territorial nova em termos de vivência quotidiana do espaço da cidade, o enfoque neste grupo particular aponta-nos para um aprender da cidade e um reaprender do espaço metropolitano, operando uma descoberta de espaços novos e de formas diferentes de relacionamento. Os grupos sociais fazem emergir diferentes e subjetivas territorialidades, construídas a partir de representações territoriais heterogéneas e formas alternativas de usufruir e relacionar-se neste espaço plurinodal. As atividades coevoluem com as aspirações, no quadro da vastidão de universos possíveis, mediadas pelas redes tecnológicas e as estruturas sociais. Assim, as dinâmicas no edificado e as atividades associam-se a novas formas de apropriação e de vivência social urbana, que se expressam em representações territoriais multiformes. Aqui, assumem particular relevância as modalidades de representação simbólica dos espaços quotidianos da cidade, materializadas nos desenhos feitos pelos jovens acerca do seu espaço vivido na cidade e na metrópole. Assim, daremos conta do desenvolvimento, desde 2011, de uma matriz teórica e metodológica de representações sociais tendo em vista a compreensão e explicação de trajetos, redes sociais, espaços de pertença e de sociabilidade, indicadores fundamentais de reinterpretação juvenil e potenciadores de estratégias de participação cívica dos estudantes na cidade e metrópole.

Abstract

In this investigation, we set ourselves as an objective to comprehend the socio-territorial experiences of the students of the University of Porto. It is the reflection about a set of social actors that share the common condition of being students, coming from the national territory, notably the space of region proximity that is characterised as the Greater Porto or the Great Metropolitan Area of Porto. In this scope, and because the insertion in the higher education is reflected in a new territorial insertion in terms of experience of the city, the scope of this particular group points us to a learning of the city and the re-learning of the metropolitan space, operating a discovery of new spaces and new forms of relationship. The social groups emerge different and subjective territorialities, constructed upon the territorial representations with the aspirations - in the vast framework of possibilities - mediated by the technological networks and social structures. Thus, the dynamics created and the activities associate themselves to new forms of appropriation and social urban experience that are expressed in multiform territorial representations. Here, the modalities of symbolic representation of the daily city spaces assure particular relevance, materialised in the drawings sketched out by the youngsters about the space lived in the city and the metropolis. So, we will give account of the development, since 2011, of a thereto and methodological matrix of social representations, taking into account the comprehension and explanation of paths, social networks, spaces of belonging and sociability, which are fundamental indicators of juvenile reinterpretations and enhancers of civic participations strategies of the students in the city and in the metropolis.

1. Um Recorte Analítico e Metodológico

Pelo menos desde Lefebvre (1968-1972), o debate acerca do *direito à cidade* tem marcado as discussões acerca das vivências e rotinas quotidianas urbanas. No entanto, tem havido um certo esquecimento acerca destas questões, dada a sua aparente consagração ao nível dos modos de vida urbanos. Aqui, defenderemos que, apesar de haver um *clima de escolha*, em termos dos usos da cidade, uma questão antiga deve re-emergir com um novo enfoque: os usos/representações da cidade por jovens universitários. Este artigo enquadra-se num projecto de investigação em torno do tema "Espaço e Tempo no território contemporâneo", desenvolvido pelo CEGOT e pelo ISFLUP desde Janeiro de 2011.

No decurso desta investigação, realizámos diversas *démarches*, nomeadamente, de forma preliminar, duas abordagens ao terreno: uma primeira com enfoque em estudantes das licenciaturas em geografia e sociologia da FLUP; e uma segunda, focada em estudantes do ISCET[1]. Será esta que será aqui objecto da nossa abordagem. Temos como objectivo de partida compreender as vivências sócio-territoriais dos alunos a partir do ISCET com enfoque particular no território da cidade do Porto e da sua Grande Área Metropolitana. Trata-se de reflectir sobre o conjunto de actores sociais que partilham a condição comum de serem estudantes do ISCET, oriundos do território nacional, designadamente do espaço regional de proximidade que poderemos apelidar de Grande Porto ou mesmo Grande Região Metropolitana do Porto (fig. 1). Neste âmbito, e porque a inserção no ensino superior se reflecte também numa inserção territorial nova em termos de vivência quotidiana do espaço da cidade, podemos avançar que o enfoque neste grupo particular nos aponta para um *aprender da cidade* e um reaprender *do espaço metropolitano*, operando uma descoberta de espaços novos e de formas diferentes de relacionamento.

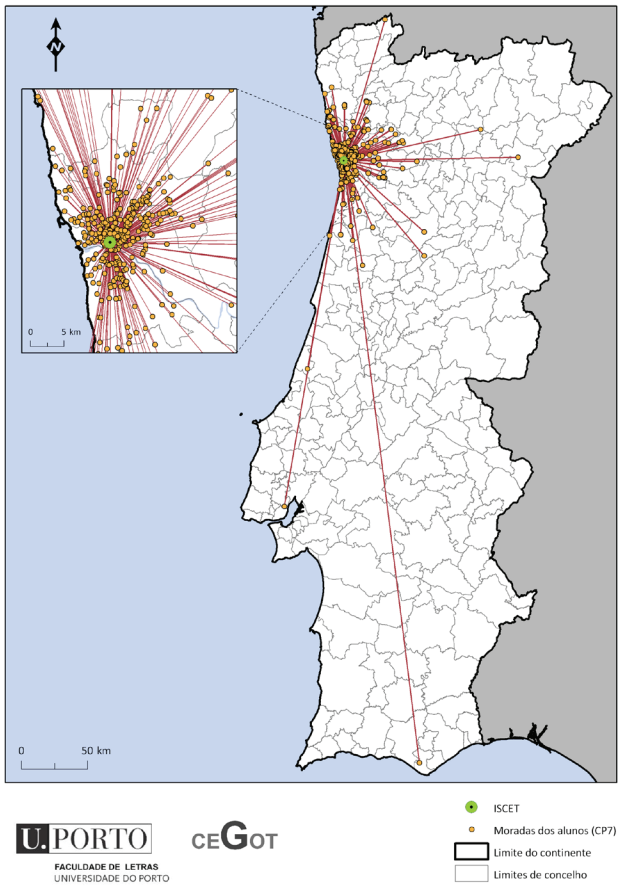


Fig. 1 Local de residência habitual dos estudantes do ISCET
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

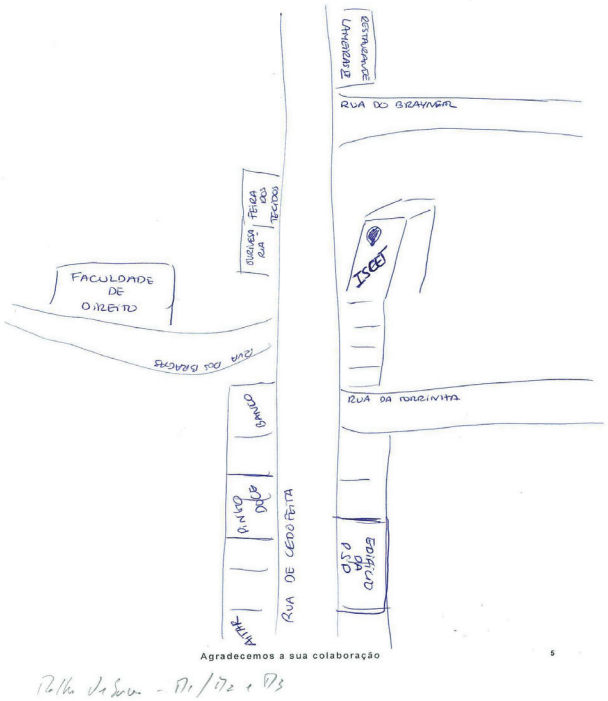


Fig. 2 Exemplo de uma representação do espaço situando o ISCET
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

As considerações que iremos desenvolver correspondem à análise e à interpretação dos resultados provenientes da administração de um inquérito por questionário a um conjunto de 177 respondentes dentro de um universo de 583 estudantes, aplicado de forma indirecta aos estudantes do ISCET em Maio de 2011, a partir do qual se elaboraram um conjunto de sínteses gráficas e cartográficas, assim como se procedeu a uma análise quantitativa e qualitativa dos mapas mentais produzidos pelos alunos que responderam ao questionário. A incidência nos estudantes do ISCET prendeu-se com a importância que o segmento estudantil universitário tem vindo a assumir na sociedade portuguesa nos últimos anos. Com efeito, ao longo de quase todo o século XX, a situação portuguesa do ponto de vista educativo foi de relativo atraso, sendo de destacar o facto de Portugal nos anos de 1960 apresentar níveis de escolarização muito baixos, com particular incidência no Ensino Superior (Almeida, 1994; Barreto, 1996). Tendo em vista a explicação e compreensão das representações do espaço e do tempo no território contemporâneo, e de forma experimental, aplicamos um inquérito por questionário aos alunos do ISCET.

2. Uma Vivência em Múltiplas Representações

A formação de uma cidade implica a produção de um léxico simbólico que caracterize e identifique o quadro imagético e os valores de referência dos seus habitantes. Assim, pretendemos explicitar de que forma o entendimento do processo de metropolização pode servir para a consolidação de uma imagem e identida-

1 O ISCET é um estabelecimento de ensino superior politécnico, orientado para a oferta de ensino (licenciatura, mestrado e pós-graduação) nas áreas de Gestão dos Recursos Humanos, Marketing e Publicidade, Psicologia Social e do Trabalho, Relações Comerciais Internacionais, Serviço Social, Solicitadoria, Turismo Comércio Internacional, Trabalho Social e Intervenção Socioeducativa e Turismo e Desenvolvimento de Negócios.

de urbanas renovadas. As grandes cidades longe de se desagregarem, recompõem-se, fazendo emergir novas centralidades, novas mobilidades, novos espaços públicos, novas formas de sociabilidade, novas formas de cidadania, novas formas de vivência e representação da polis, representando consequentemente os espaços não urbanos como espaços de vazio e de natureza quase ilegítima (Augé, 1998; Ascher, 1998).

Fig. 3 Configuração representacional do espaço urbano no quadro de *uma ordem simbólica suspensa*
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

Esta reconstrução da identidade regional e metropolitana mostra-nos que o simbolismo urbano representa um ponto de referência que estrutura e condiciona de muitos modos as actividades sociais, entrando profundamente nos processos que definem as identidades dos actores sociais. Por outro lado, as actividades e práticas sociais e as constantes interacções desenvolvidas nesse quadro contribuem para produzir e reproduzir, estruturar e reestruturar a simbólica e a forma urbana. Neste caso, adquire uma relevância, a distinção feita por Lefevbre. O espaço é «concebido» por aqueles que ditam os cânones e a forma da cidade, é equivalente às «representações» do espaço por parte dos cientistas, dos planificadores e dos urbanistas. Mas é simultaneamente também «espaço vivido» por quem nele se move de forma quotidiana, a partir das percepções que tem dele, das imagens e símbolos que o acompanham, sendo por excelência o espaço dos habitantes, transformando-se em «espaço percebido», porque corresponde às «práticas espaciais» que permitem a continuidade e uma relativa reprodução dentro das formações sociais concretas. Assim, e com o objectivo de maximizar o papel da consciência histórica com o sentido que lhe foi dado por Walter Benjamin (1997), o ciclo de produção-apropriação deve ser simbiótico, mas deve servir a noção de mudança e não a sua supressão.

3. Um Olhar *sobre* a Metrópole

Os crescentes imperativos de mobilidade, acentuam a crescente extensão quantitativa e qualitativa dos limites da cidade. Por imperativos de troca e de fluxos, a cidade transpõe fronteiras, e o entendimento teórico da interacção entre a malha e a forma construída é fundamental para a consideração tanto das cidades emergentes, como áreas urbanas em desenvolvimento contínuo, tornando as suas vias ou edifícios veículos privilegiados de implantação dessa continuidade física e simbólica. Assim, uma das representações mais relevantes dos estudantes do ISCET centra-se num desenho do espaço, enfatizando uma experiência da cidade alicerçada em locais específicos que através do uso de meios de transporte que têm traçados definidos e bem delimitados, se unem, resultando num uso quase premeditado e mediado do espaço. Mostra-se deste modo, que a metropolização tem na sua essência o aumento da possibilidade de deslocações de curso mais longo num período de tempo reduzido.

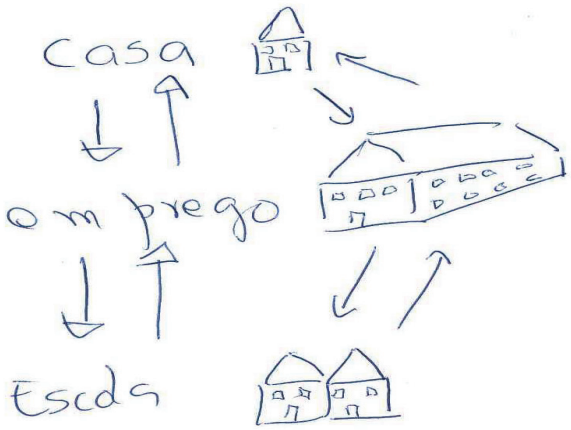


Fig. 4 Configuração representacional do espaço urbano sob influência da mobilidade
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

Neste sentido, o desenho apresentado (fig. 4) demonstra em grande medida uma representação da cidade de acordo com a sua funcionalidade, marcada por uma utilidade dada aos espaços. A cidade aqui é um espaço simbólico sem escala, é um aglomerado de lugares sem uma inserção territorial específica. Estamos assim a falar de uma população portadora de mobilidade. Na perspectiva de Bauman (1999), a grande clivagem social que impera na era da globalização advém da mobilidade. O espaço social pode ser dividido em dois mundos, uma elite desterritorializada, munida de tecnologia capaz de se mover independentemente do local onde se encontra, e um grupo dominado restrito ao lugar onde habita e confinado ao território de proximidade.

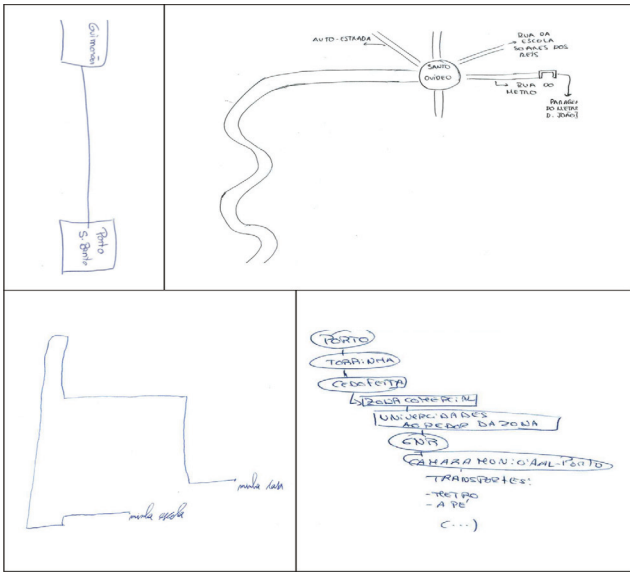


Fig. 5 As representações das vivências metropolitanas reflectem a mobilidade: um trajecto (efeito "túnel"), um circuito, ou um *hipertexto*
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

Reduz-se a complexidade do espaço esbatendo-se a sua pluralidade ou a sua realidade material, enfatizando-se os destinos em detrimento dos percursos. A grande maioria dos circuitos dos alunos do ISCET (casa-escola, casa-trabalho ou casa-espaços de lazer) são feitos através de transportes motorizados públicos ou privados, assim se estabelecendo não só uma percepção diversa do ambiente urbano, mas 'efeitos de túnel'[2] (fig. 5) entre local de habitação, de escola, ou de trabalho[3]. Os alunos do ISCET não vêem o espaço urbano que os rodeia quando circulam entre as ilhas que constituem a sua origem e o seu destino principais. Esta imagem produz fragmentação e inclusivamente segregação, pois agudiza-se um padrão representacional de diferenças sociais no espaço urbano alargado, fazendo emergir espaços dispersos, mono funcionais, de oposição, de evitamento, na linha das *edge cities* (Garreau, 1992).

O movimento, o fluxo de pessoas e de bens pelo tecido urbano, é referido por vários autores como determinante para a compreensão da forma urbana e das relações que aí ocorrem. Alguns alunos do ISCET representam a complexidade do espaço metropolitano através de uma linha de forma rectilínea (entre a casa e o destino) ou de circuitos mais ou menos complexos (fig.s 4 e 5). Mas, os indivíduos também se deslocam, realmente ou virtualmente, em diferentes universos sociais construindo um hipertexto, pois os indivíduos pertencem simultaneamente a vários textos (ou *layers*) e deslocam-se de forma instantânea de uns para os outros. Algumas redes são hierarquizadas, outras são malhadas, outras estão fragmentadas. Assim, os actores sociais deslocam-se em todos os sentidos, com diferentes motivações, e em função das horas e dos dias.

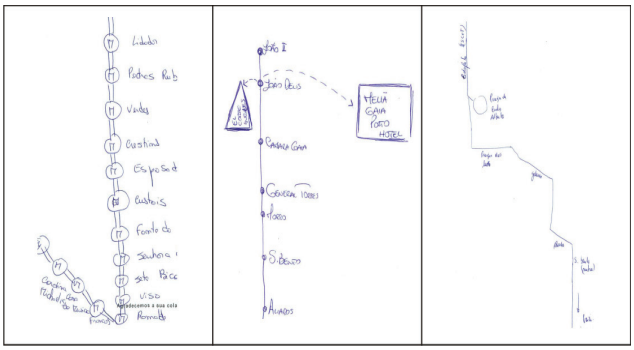


Fig. 6 A importância das mobilidades reforça a centralidade de alguns nós (as estações do metro, paragens de autocarros ou estações ferroviárias)
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

A mobilidade passa a ser central nas vivências urbanas e explicita-se através do enaltecimento das representações territoriais estruturadas pelas redes e pelos meios de transporte ou saídas da auto-estrada (fig.s 5 e 6).

Os processos de construção da metrópole parecem fazer emergir urbanizações que se alimentam de uma simbologia de identidade própria que, em termos de uma leitura semiológica mais ou menos evidente, tendem a produzir-se como unidades urbanas aparentemente autónomas. E assim se reproduzem 'ilhas mentais' que por vezes dificultam, outras vezes ajudam, a leitura da cidade complexa. Por via dessa interpretação os alunos do ISCET contribuem, assim, para a difusão de ilhas urbanas (fig. 7), no interior de uma cidade cada vez mais

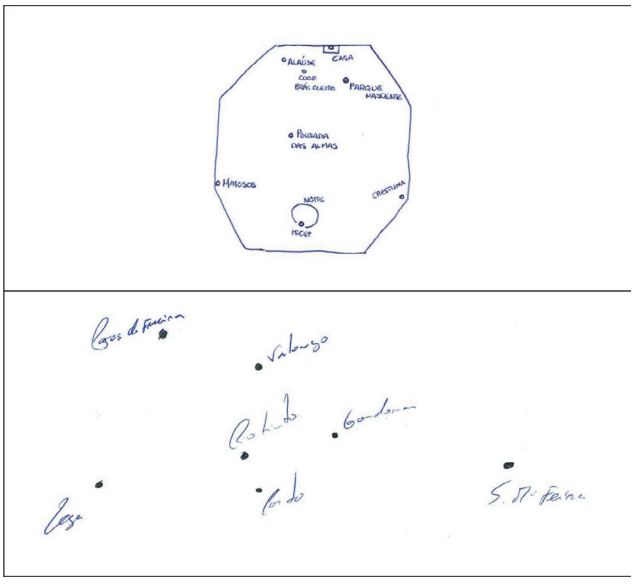


Fig. 7 Representação das vivências metropolitanas – "Ilhas mentais"
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

2 Hillier situa o fenómeno que apelida de sistema puro de origem-destino no contexto da perda de energia e efeitos colaterais do movimento urbano causada pela passagem de um sistema urbano denso para um que é disperso e fragmentado: "Se nos passamos a mover num sistema urbano que era denso e nucleado e agora é disperso e fragmentário, é óbvio que a duração das viagens (…) aumentará. É menos óbvio, mas igualmente verdade, que o efeito subproduto também será diminuído. Com o aumento da dispersão, torna-se cada vez menos provável que os locais ligados beneficiarão do subproduto do movimento" (Hillier, 1996: 178).

3 Na nossa acepção, o 'efeito túnel', a desatenção que uma pessoa mostra perante a envolvente urbana enquanto circula num meio de transporte mecânico, é exactamente o que causa a referida invisibilidade espacial.

descontínua. Os actores sociais que habitam as ilhas urbanas são metaforicamente náufragos, retidos num mundo onde a mobilidade é virtude cardinal.

De facto, defendemos que a ausência de uma estratégia relativamente a este fenómeno dificulta a progressão de mecanismos de identidade e consolidação de uma imagem para o posicionamento da metrópole perante si própria e perante o exterior. Tal equivale à emergência de tendências cada vez mais segregadoras na estruturação do espaço urbano levando à existência de uma cidade retalhada espacialmente e pouco coesa socialmente. Muitos autores fazem corresponder a esta fragmentação, o surgimento de uma «sociedade arquipélago» (Viard, 1994), uma espécie de metáfora de um espaço pautado por uma ordem descontínua e até isolado face aos demais, contrariando os princípios que estiveram na sua génese, isto é, de lugar de trocas, de encontros, de passagens múltiplas. Ora, este espartilhamento do próprio território leva a um espartilhamento simbólico e ideológico. Assim, se falamos de arquipélagos onde se está, falamos de arquipélagos onde se pensa e se actua. Logo, a fragmentação do espaço leva a uma fragmentação da acção pela redução de um entendimento alargado do que se situa à volta, mostrando a veemência do efeito de lugar (Bourdieu, 1999).

4. Um Olhar *sob* a Metrópole

Neste ponto, iremos focar a nossa análise nas representações sociais espaciais que têm na escola, neste caso no ISCET, a sua principal ancoragem. Demonstraremos, assim, que o espaço se assume como bússola quotidiana cujas vivências a uma escala micro podem resvalar em tendências de entendimento a uma escala macro. Se no ponto anterior demos ênfase às representações espaciais a partir de um olhar sobre o espaço da metrópole, espartilhado e definido pela conjugação dos seus fragmentos, das suas ilhas, agora, utilizaremos uma lente sobre cada um desses espaços, sobre aquilo que se situa ao nível do olhar. Enfim, passámos de uma *visão aérea* para uma *visão à superfície, sobre o espaço a partir deste*. Este posicionamento parece-nos importante dado que, pensar a escola nos dias de hoje é também, e talvez principalmente, pensar o seu exterior, pois anteriormente o espaço universitário não estava democratizado, nem as instâncias de consumo assumiam a relevância de hoje. Com o impacto da sociedade de consumo nas vidas dos indivíduos, e principalmente dos jovens, a escola compete com outros lugares enquanto elementos estruturadores da identidade juvenis. Os espaços de consumo, os centros comerciais ou os lugares lúdicos e recreativos, assumem hoje um carácter fundamental enquanto elementos centrais no que às sociabilidades juvenis e às instâncias de socialização dizem respeito.

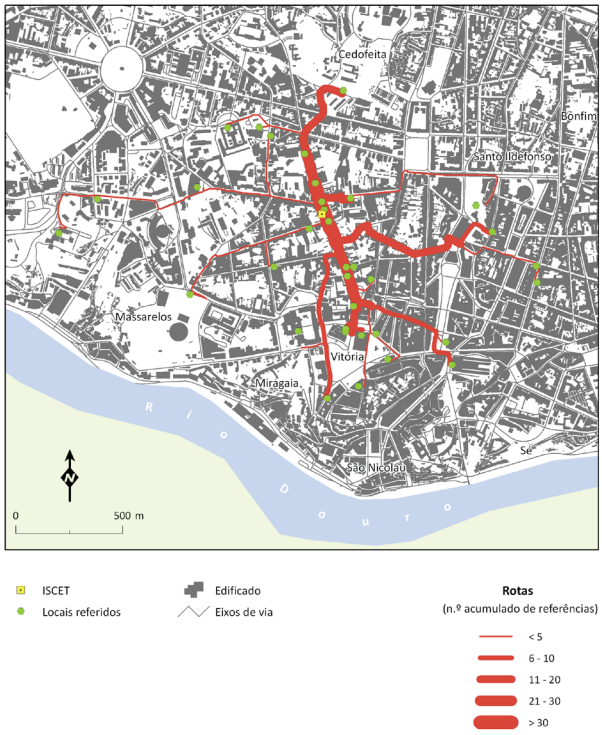


Fig. 8 Espaços de maior vivência (ruas e locais) na proximidade do ISCET
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

Primeiramente, iremos lançar o nosso olhar sob as *retóricas pedestres* (Certeau, 1990). Estas fazem com que estejamos perante ruas feitas por pessoas que lhes retornam com sentidos (da cidade, do bairro, da própria rua) capazes de conferir especificidades aos indivíduos que delas participam. Assim, o andar a pé (*as retóricas pedestres*) é, uma forma de apropriação, mais que uma simples passagem, e é essa apropriação que redimensiona o impacto da cidade sobre a própria identidade do cidadão. Neste âmbito, representamos os locais e os espaços de apropriação quotidiana dos alunos do ISCET (fig. 8). A escala de vivência urbana no entorno do ISCET é limitada espacialmente, vertebrada pela rua de Cedofeita, com poucas ramificações e restringida a poucas referências. Portanto, existe um quotidiano estudantil estruturado (e mesmo na gravitação intensa) em torno do estabelecimento de ensino, porventura facilitado pela centralidade simbólica, económica e lúdica do referido estabelecimento de ensino.

Se analisarmos os locais referidos pelos respondentes e a sua intensidade de vivência, podemos ainda comprovar este dado (fig. 9), pois é na proximidade do ISCET que são feitas as principais referências, evidenciando uma confluência entre o espaço escola e os espaços de afinidade electiva. Aqui, poderemos equacionar o relevo da condição particular de estudantes, considerando a sua maior predisposição a uma vinculação espacial intensa e tutelar devido à existência de condições temporais, culturais e sociais que fomentam uma maior interacção com o espaço urbano. O espaço projectado para a vivência proximidade (isócronas dos 10 ou 15

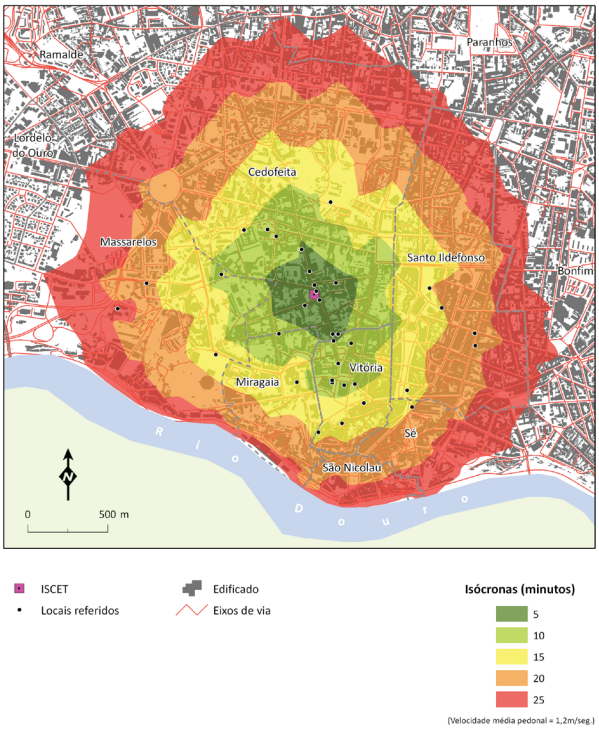


Fig. 9 Acessibilidade pedonal aos locais de referência, na proximidade do ISCET
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

minutos) é pouco frequentado (fig.s 8 e 9), sendo que os mais representados correspondem ao Pingo Doce de Cedofeita, à Faculdade de Direito da Universidade do Porto, ao café "Piolho", ao restaurante Lameiras (Cedofeita), à Reitoria da Universidade do Porto e ao café Suave, todos a uma distância inferior a 10 minutos. Acima desta distância tempo, a intensidade e o número de referências decai acentuadamente, destacando-se apenas a estação de S. Bento e a estação do Metro da Lapa tendo em conta número de vezes que aparecem representadas. Daqui emergem dois contributos reflexivos importantes. A primeira, que remete para um espaço que se situa num raio de menos de 10 minutos, onde se situam espaços lúdicos e de sociabilidade que marcam o quotidiano da cidade do Porto no presente, e uma segunda que nos remete para eixos de chegada e partida, para não-lugares (Augé, 1995), para espaços de transição entre lugares de referência. Salientemos a este respeito o facto de existir uma frequência intensa dos espaços num período coincidente com o horário escolar. Não é despiciendo a este respeito, o facto de alguns destes espaços de lazer e de convivialidade terem flexibilizado o seu próprio horário de funcionamento, alargando-o para além do horário nocturno, passando a estar em funcionamento a partir da hora de almoço. Será importante neste ponto relacionar estes posicionamentos com as dinâmicas de cultura e lazer presentes na sociedade contemporânea relacionadas com a cultura juvenil e outra relacionada com a própria estruturação residencial e urbana da cidade actual.

No contexto da sociedade portuguesa, e com base nos estudos que incidem nas práticas culturais, vislumbram-se três cenários distintos: a massificação introduzida pela cultura mediática e que se faz sentir especialmente no espaço doméstico; o universo de produções mais especializadas e eruditas que implicam uma procura especificamente cultural; e as actividades associadas às indústrias do lazer e do entretenimento. Estas representações dos estudantes do ISCET apontam para práticas outdoors que se situam neste último cenário, partindo da hipótese de que têm vindo a intensificar-se na última década em Portugal, sobretudo em Lisboa e no Porto (Guerra, 2010). Estamos perante uma certa glorificação das «culturas de saídas», que reúnem actividades, significados e espacialidades que se têm revelado importantes nos processos de sociabilidade dos jovens, na constituição e renovação das redes de sociabilidade e de interconhecimento, na formação de estilos de vida e na mediação de processos identitários (Guerra, 2010).

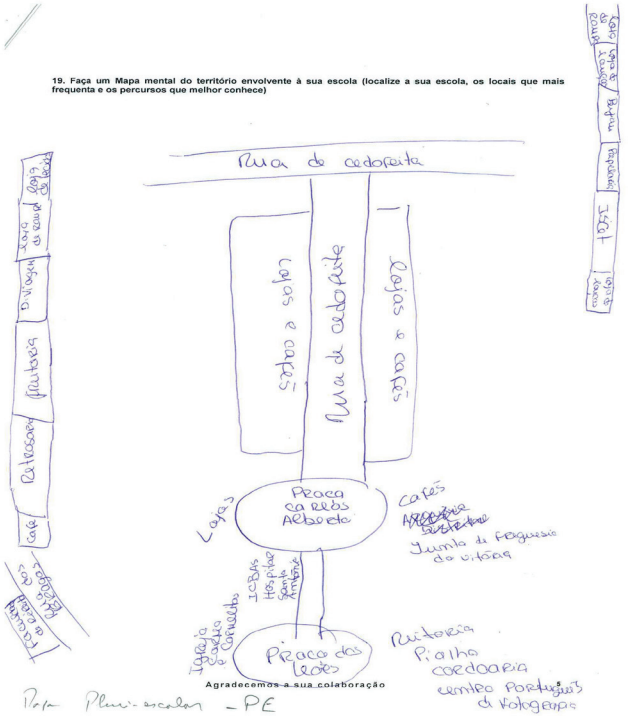


Fig. 10 Representação das vivências metropolitanas – "a cidade comercial, lúdica e convivial"
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

Também é importante interligar estas representações espaciais com as próprias alterações no cenário urbano na contemporaneidade. A mobilização do espectáculo e, essencialmente, os novos modos de produção de capital simbólico sedeados na cidade entrelaçam-se com a reorganização urbana. Estes espaços apresentam-se como reactualizações presentes dos anteriores espaços de convivialidade e de lazer, desempenham funcionalidades idênticas, mas baseiam as suas acções numa nova materialidade correspondente ao campo de aspirações e universo de possíveis dos actores em

presença, predominantemente jovens (pese embora a plasticidade e amplitude cada vez mais dilatada desta condução), portadores de recursos culturais, simbólicos, sociais e económicos de acesso à cultura na cidade. Neste âmbito, representamos os locais e os espaços de apropriação quotidiana dos alunos do ISCET (fig. 10). A escala de vivência urbana no entorno do ISCET é limitada espacialmente, vertebrada pela rua de Cedofeita, com poucas ramificações e restringida a poucas referências. Portanto, existe um quotidiano estudantil estruturado (e mesmo na gravitação intensa) em torno do estabelecimento de ensino, porventura facilitado pela centralidade simbólica, económica e lúdica do referido estabelecimento.

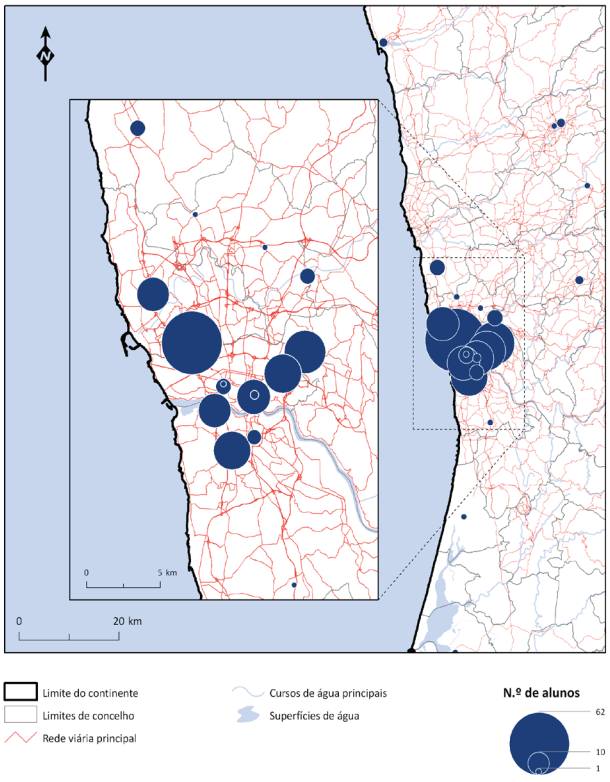


Fig. 11 Estabelecimentos de diversão (cafés, bares, discotecas)
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

A ilustração deste retorno ao centro aparece mapeada nas vivências urbanas dos alunos do ISCET (fig.s 10 e 11). Sabe-se que os fenómenos sociais são, para além de outros aspectos, dotados de um carácter inter-relacional, remetendo-nos para um conjunto de processos como interacção social, comunicação simbólica, situação de co-presença, etc. Actualmente, o centro da cidade do Porto (Quarteirões Piolho-Galerias Paris) é o lugar de referência das vivências urbanas nocturnas, entendido como espaço de sociabilidade e convivialidade metropolitana. Atrai uma massa populacional de grande dimensão, pois as ruas e as praças estão repletas de consumidores muito diversificados em termos sociais e culturais.

No passado, a percepção do espaço era marcado dominantemente pelas igrejas, agora as referências sócio-territoriais têm escalas e funções muito descontínuas. O centro comercial domina nas vivências metropolitanas (fig.s 12 e 13). Modificando a organização do espaço urbano, o comércio abriu-se a novas dimensões simbólicas, lúdicas e estéticas. O nível de fragmentação residencial atingido nas periferias da aglomeração permite a cada um aceder e fazer 'zapping' de um centro comercial para outro. Na perspectiva da semiótica social do comércio discute-se o significado e o esplendor destes espaços, muitas vezes como se existissem forças autónomas capazes de determinar o comportamento social, como se os actores sociais desaparecessem por trás do simbolismo dos objectos.

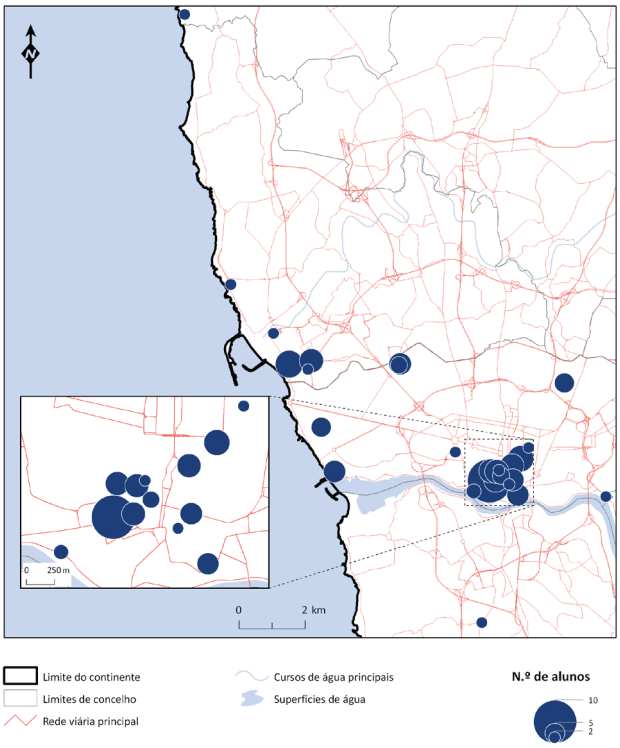


Fig. 12. Centros Comerciais
Fonte: Inquérito "Espaço e Tempo no Território Contemporâneo", ISCET, 2011

Os centros comerciais frequentados pelos alunos do ISCET (fig. 12) ilustram o 'zapping' metropolitano e esclarecem a importância destes lugares enquanto espaços de apropriação metropolitana. No entanto, a intensidade de frequência exprimida pelo NorteShopping, comparativamente com os outros centros comerciais, ilustra bem o papel activo dos consumidores. Os consumidores são sujeitos activos e não espectadores passivos, que agem dentro de relações de poder que os conecta a estratégias de produção e comercialização. Então, o consumo tem que ser visto como uma prática que é moldada por muitas forças, materiais e simbólicas. Estamos assim perante um conjunto de relações sociais que se inscrevem num espaço onde estão associados de forma muito directa, um espaço ou um quadro de interacção, uma configuração social, e inevitavelmente, uma estrutura cultural. Num cenário destes, é legítimo dizer-se que o espaço social existe em função dos pontos

de vista, isto é, a sua multivocalidade está inerente à sua multilocalidade, enquanto construções sociais que se reflectem nas práticas sociais ordenadas no tempo e no espaço.

Com Soja, a pós-metrópole pode ser vista como "uma variação distintiva dos temas da reestruturação gerada pela crise e do desenvolvimento geo-histórico desigual que têm configurado (e reconfigurado) os espaços das cidades desde as origens do capitalismo urbano-industrial" (Soja, 2000:148). Serão estes espaços os novos *agoras*? Consumo, imagem, corpos e interacções parecem estar no âmago destas *novas* territorialidades que se situam no âmago da metrópole. Assim, os tempos parecem estar a mudar. O tempo é de policentrismo e esta multi-centralidade não exclui o centro antigo. As dificuldades de estacionamento e de circulação automóvel diminuíram, e concomitantemente estes espaços urbanos continuam a ser os melhores servidos pela rede pública de transportes e por uma importante oferta de equipamentos culturais. São, sobretudo, espaços de grande densidade simbólica, o que potencia um conjunto de actividades e economias criativas (Laundry, 2005), e de realização numa esfera de grande liberdade cultural e civilizacional (Fortuna & Silva, 2002).

Finalmente, podemos asseverar que a partir do *mundo particular*, podemos afirmar que a concretização da cidade possível como forma de direito à cidade, alicerçada na liberdade de escolha, enuncia uma proliferação de cidades dentro da cidade que pode ser vista como uma *redução* da cidade em si. Por outras palavras, este processo cria diferentes cidades possíveis que são definidas através de uma escolha. No entanto, estas escolhas são, elas próprias, definida enquanto uma opção inserida num universo simbólico e sensório, uma partição do espaço social desconhecido por via da sua existência além destes espaços urbanos de consumo e em voga.

Bibliografia

Amin A. (2004), "Regions unbound: towards a new politics of places." In *Geografisker Annale*r, 86B: 33-44.

Aamin, A., THRIFT, N. (2002), *Cities: Remaging the Urban*. Cambridge: Polity Press.

Arendt, H. (1983), *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy.

Ascher, François (1998), *Metapolis - acerca do futuro da cidade*. Oeiras: Celta Editora.

Ascher, François; Appel-Muller, Mireille (2007), *La rue est à nous... tous!* Paris: Au diable vaubert. Livre-catalogue.

Augé, Marc (1998), *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Barreto, António (1996), "Três décadas de mudança social." In Barreto, António (org.), *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: ICS. 35-60.

Baudrillard, Jean (2007), *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.

Bauman, Zygmunt (1999), *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Benjamin, Walter (1997), Paris, capital do século XIX. In Fortuna, Carlos (org.) – *Cidade, cultura e globalização*. Oeiras: Celta Editora.

Bourdieu, Pierre (1997), *Razões Práticas - sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.

Burkhard, R. (2008), "Visualizing Desires, not Cities". In Thierstein, A. Forster (ed.), *The Image and the Region – Making Mega-City Regions Visible!* Lars Muller Publishers.

Cacciari, Massimo (2009), *A cidade*. Barcelona: Gustavo Gili.

Campoli, J., MacLean, A. (2007), *Visualizing Density*. Lincoln Institute of Land Policy.

Certeau, Michel de (1990), *L'invention du quotidian. Vol. 1: Acts de faire*. Paris: Union Génerale d'Éditions.

Dear, M. (2000), *The Postmodern Urban Conditions*. Oxford: Blackwell.

Débord, Guy (1991), *A Sociedade do Espectáculo*. Lisboa: Mobilis en Mobile.

Débord, Guy (1992), *La société du spectacle*. Paris: Galimmard.

Durán, Maria-Angéles (1998), *La Ciudad Compartida*. Madrid: Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España.

Garreau, J. (1992), *Edge City: Life on the new frontier*. Anchor Books.

Gaskell, George (ed.) (2000), *Qualitative researching with text, image and sound: a pratical handbook*. Londres: Sage publications.

Gaspar, J. (1999), Economic Restructuring and New Urban Form. *Finisterra*. XXXIV (67-68).

Guerra, P. (2010), *A instável Leveza do rock: génese, comsolidação e dinâmica do rock alternativo em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Habermas, Jurgen (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.

Hall, P. (2001), "Global City-Regions in the Twenty-First Century". In Scott, Allen (Ed.), *Global City-Regions: Trends, Theory, Policy*. Oxford: Oxford University Press. 59-77.

Hall, Stuart (ed.) (2003), *Representations: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications.

Harvey, David (2000), *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola.

Hillier, Bill (1996), *Space is a Machine: a Configurational Theory of Architecture*. Londres: Space Syntax.

Landry, Charles (2005), *The creative city*. Londres: Earthscan Publications.

Lash, Scott; Urry, John (1994), *Economies of signs and spaces*. Londres: Sage Publications.

Leary, M. R.; Tangney, J. P. (eds.) (2003), *Handbook of self and identity*. Nova Iorque: Guilford Press.

Ledrut, Raymond (1971), *Sociologia Urbana*, Rio de Janeiro/São Paulo: Forense.

Lefebvre, Henri (1981), *La production de l'espace*. Paris: Éditions Anthropos.

Lefevbre, Henri (1968-1972), *Le Droit à la Ville*. Paris: Éditions Anthropos.

Lynch, Kevin (1981), *A boa forma da cidade*. Lisboa: Edições 70.

Mangin, David (2004), *La ville franchisée. Formes e structures de la ville contemporaine*. Paris: Éditions de la Villete.

Masboungi, Ariella (2009), *Organiser la ville hypermoderne*. François Ascher Grand Prix de l'urbanisme 2009. Marseille. Paris: Ed. Parenthèses.

Santos, Boaventura de Sousa (1988), "Uma cartografia simbólica das representações socias: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do Direito". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 24.

Silva, F., Marques, T. (2010), "The study of Urban Growth through Multi-temporal Cartography and Spatial Indicators: the case of

Porto Region, Portugal, *17th Conference International Seminar on Urban Form - Formation and Persistence of Townscape, Hamburg and Lubeck*.

Smith A. (2005), "Conceptualizing City Image Change: The 'Re-Imaging' of Barcelona". In *Tourism Geographies*. 7(4).

Soja, Edward W. (1996), *Thridspace: Journey to Los Angeles and Other Imagined Places,* Oxford, Blackwell.

Soja, Edward W. (2000), *Postmetropolis. Critical studies of cities and regions*. Oxford: Blackwell.

Viard, Jean (1994), *La Société d'Archipel - ou les territoires du village global*. Paris: Ed. de l'Aube.

Nota Biográfica

Teresa Sá Marques é geógrafa e doutorada em Geografia. Professora Associada no Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Investigadora no Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT). Tem desenvolvido investigação nas seguintes áreas: sistemas urbanos, redes e governança (policentrismo e politicas de cidade); economia e desenvolvimento territorial, desenvolvimento regional, tecnologias de informação e ordenamento do território. Coordena vários projetos de investigação nas áreas da governaça e da inovação urbanas.

Paula Guerra é socióloga e Doutorada em Sociologia. É Professora Auxiliar no Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Investigadora no Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto na linha de investigação Desigualdades, Cultura e Território do Instituto de Sociologia (ISFLUP). É ainda investigadora associada no Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (GEGOT) e investigadora adjunta do Griffith Centre for Cultural Research (GCCR). Tem desenvolvido investigação nas seguintes áreas: culturas urbanas, identidades e culturas juvenis, multiculturalismo, processos de exclusão e inclusão sociais, popular music. Coordena projetos de investigação internacionais nas áreas das culturas juvenis e identidades musicais urbanas.

Tiago Teles Santos é sociólogo e Mestre em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem desenvolvido investigação nas seguintes áreas: culturas urbanas, identidades e culturas juvenis, multiculturalismo, processos de exclusão e inclusão sociais, popular music. A sua tese de mestrado incidiu na abordagem dos universos identitários associados ao punk na zona do Porto.

'Creativity, Cognition and Active Perception'

Alastair Adams / Simon Downs / Kerry Walton
Dilar Pereira
Filipa Ferreira
Inês Oliveira
Juan Báez Mezquita
Lynn Imperatore
Michael Croft
Paulo Freire de Almeida
Philip Naylor / Isolde Pullum / Peter Skerrett
Raquel Pelayo, Teresa Fonseca
Tom McGuirk

Three Fields and a Common Practice: Three Views on Drawing as a Pedagogic Tool in Universities

Alastair Adams
a.c.adams@lboro.ac.uk

Simon Downs
s.t.downs@lboro.ac.uk

Kerry Walton
k.walton@lboro.ac.uk

Abstract

Drawing has long been established as an integral part of the art and design curriculum. From Ruskin to the Vhkutemas drawing has become so formally established that it's virtues have become something of an act of faith: in this paper three design educators, representing different practices, will share some of the distinctive ways in which they apply drawing as a design education tool, in the hope of showing what these virtues still stand.

Experience gained from recent cohorts would seem to suggest that students are arriving in Higher Education with less preparation, skill and enthusiasm about fundamental drawing skills and, with the advent of new creative digital technologies, are ill informed about innovations on the traditional notions of drawing.

The format and relevance of teaching drawing, and the cultivation of an agenda that supports it's active use, should be a matter of continuous review. Recently staff from Loughborough University's Textiles: Innovation & Design and the Graphic Communication & Illustration degrees have been considering the context of contemporary drawing education; with reference to addressing student expectation, and a consideration of existing areas of commonality across the three programmes.

Building upon existing historical contexts and educational practice, this paper identifies confusion in student expectation and shortfalls in their training whilst highlighting the continued relevance and profile of drawing within design pedagogy and the wider design industries.

The paper explores the area's existing educational context, focusing on strategies, drawing out recommendations from three design educators. It highlights potential areas for collaboration that may enable greater efficiencies of delivery across the art school and wider university. It also examines how drawing practice can be embedded more effectively within programme design in order to recognize the convergence of fields and the cross disciplinary nature of practice within the creative industries.

Keywords: Drawing, Design, Education, Collaboration

Introduction

In this paper the authors will be examining some of the ways in which drawing is taught, for design, in the hope of identifying parts of the drawing pedagogic practice that might be shared across the design curriculum.

Drawing is often positioned as *the* common element in the art school curriculum, while outside of the academy it presents itself in practices as diverse as dance notation and mathematics research (Brew, Fava and Kantrowitz 2013 or Maeda 2011 & 2013). A realisation that has led people to suggest that the U.S. originated STEM (Science Technology Engineering & Mathematics[1]) agenda might usefully recognise the widespread application of drawing, supporting other research and practice activities where drawing is not the primary aim, recasting STEM as STEAM (Science Technology Engineering Arts & Mathematics, see Maeda 2011).

However, as seductive as the idea of drawing becoming a pedagogic bandage covering wounds in an overstretched curriculum there are problems.

Firstly, the nature of drawing is ambiguous being one of those things that is easy to identify but very hard to describe. This state of affairs is problematic for anyone involved in drawing research. The word itself is one of those Anglo-Saxon catch-all terms (like 'love') that covers a multitude of custom and practice without illuminating the nature of the subject at all.

The linguistic semantic route is in itself unhelpful (in English at least) as a way of deriving a description for drawing. For example the Oxford English Dictionary engages in a circular piece of logic that defines drawing

1 The STEM Coalition was formed by groups of STEM area educators and interest groups in 2005 to lobby the Bush administration against cuts in science and technology education funding. See STEM Coalition 2013, http://www.stemedcoalition.org

as 'The formation of a line by drawing some tracing instrument from point to point of a surface.' (O.E.D., 2013). Drawing (the noun) is defined by drawing (the verb). A definition that, as a side effect, denies all digital working and much fine arts drawing practice.

By contrast looking beyond the Anglo-saxon world produces definitions that are broad enough to capture most extant practice and yet being narrow enough to work with.

We are offered the French *Dessin* which primarily refers to a drawn artefact: a pattern, motif or design. *Dessin* has a secondary meaning as the act of planning through a set of patterned traces.[2] So the word *dessin* neatly captures the whole field of drawing operations where drawing is used to plan another task. This maps nicely onto a rich history of drawing in design practice (see Norman & Seery, Tversky, Garner, Lawson and many more).

The French append a second form to drawing, *Traceur*, which describes the physical activity of tracing a path over a surface.[3] In this manner *traceur* covers all mark making acts on a surface. Interestingly *traceur*, as a word does find an explicit application in describing the activities of automatic and non-human drawing activity. E.g. A computer plotter draws, in French, *traceur* not *dessin*.

Lastly, the French separate out the physical *tugging* aspect of the English word 'draw' by using the word *Tirage*.

In this way we see a separation of the term drawing into a pair of references to drawing as patterned praxis and a single application as the physical act of pulling something. More useful in practice and in education.

This is recognised historically in the series of Coldstream reports that set out the foundational principles of United Kingdom's art and design education system.

> 'The First Report continued: "The general aim of all these courses should be to train students in observation, analysis, creative work and technical control through the study of line, form, colour and space relationships in two and three dimensions. A sound training in drawing is implicit in these studies".'
>
> (Coldstream, 1970: 13)

So, philologically at least, there seems to be some degree of parity in the proposition that drawing might represent a common pedagogic medium for design instruction. We might find ourselves looking at 'drawing as plan' and 'drawing as mark' as a platform for a design education. However this linguistically satisfactory state of affairs ignores a third, commonly addressed, function of drawing in design education (Coldstream's 'observation, analysis'): drawing as evaluation.

'Drawing as evaluation' is the process where an existing drawing, the result of an earlier part of the design process (perhaps a reference sketch, perhaps an idea recorded on paper or an existing draught of a plan) is evaluated and modified through testing it against external objectives (a brief or aesthetic scheme). This could be as complex as a point by point modification of a textile croque to ensure that it repeats correctly before making a print run or as simple a evaluating a sheet of thumbnail roughs for validity against a design brief. This is defined by Baynes (2009) as 'Physical Models. Used to develop the 'imaged' design proposals and to communicate them to other people. Used to 'make visible', test and predict.' (Baynes, 2009: 51)

This third drawing process has close continuities with a fourth, Drawing as Research, which in turn merges into both drawing as a plan and drawing as a mark. Here a mark is made and evaluated, not against a notional end objective, but simply against the other marks made before and (if we were engaging in philosophical speculation) any potentially marks that might have been made in the future but which have now been disallowed by the mark just made. This is directly analogous to what mathematicians call exploring a *Probability Space*.[4]

The 'research' here is what Frayling (1993: 1) calls:

> 'Research with a little r meaning 'the act of searching, closely or carefully, for or after a specified thing or person" and follows with, 'Subsidiary definitions include 'investigation, inquiry into things; also a quality of persons carrying out such investigation' and, in music and poetry, 'a kind of prelude, wherein the composer seems to search or look out for the strains and touches of harmony, which he is to use in the regular piece to be played afterwards' (ibid).

And indeed this form of drawing has direct connections with Frayling's third class of art and design research, 'Research (note the big 'R') *for* art' of which he says:

> 'The thorny one is Research for art and design, research with a small 'r' in the dictionary - what Picasso considered was the gathering of reference materials rather than research proper. Research where the end product is an artefact - where the thinking is, so to speak, embodied in the artefact, where the goal is not primarily communicable knowledge in the sense of verbal communication, but in the sense of visual or iconic or imagistic communication.'
>
> (Frayling, 1993: 5)

2 Sharing a linguistic origin with 'design'.

3 From the same root as 'trace'.A conjunction indicated by the original French term for a Free Runner /Parkourist of *Le Traceur*

4 A probability space is a mathematical term describing the sum of all possible outcomes of an operation (e.g. a drawing about to be embarked on), where each choice made closes some potential avenues and opens others.

For the purposes of the paper it is worth noting that this kind of 'investigation through drawing', an act of finding the right place for the right mark to complete an effect, is very real for those who practice drawing (see Curedale, 2012: 164, 168 & 339), while being determined by the character of the investigating field.

In reality individual drawings tend to transgress these boundaries to some degree or other all the time, slipping from function to function.(Fig. 1)

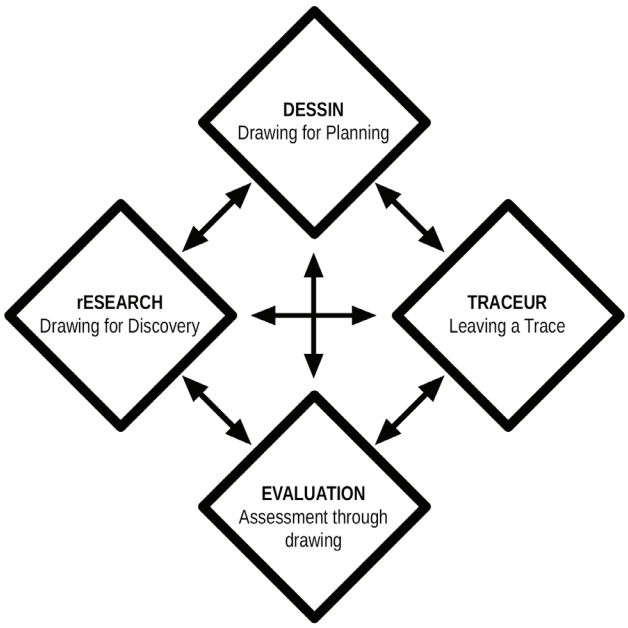


Fig. 1 Drawing modes bleed from one function to another.

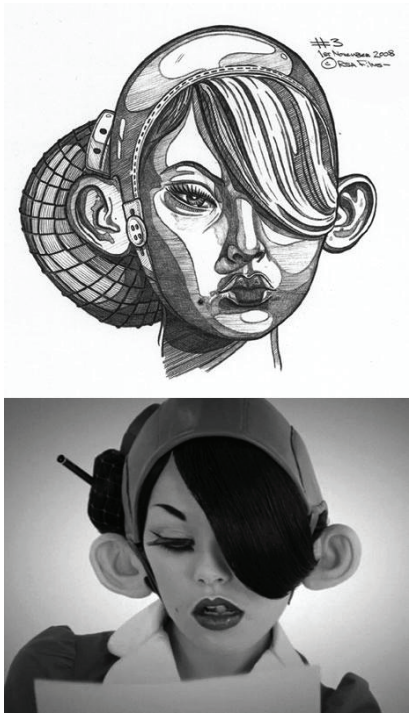


Fig. 2 MTV 'Cherry Girl' ident'. Drawing by Johnny Hardstaff, 2009

In the example (Fig. 2), a drawing by the videographer Johnny Hardstaff; we can see Dessin (the drawing's primary function is that of a plan for future action as a video), a large degree of Traceur (it evidences finish and consideration), the drawing functions as an evaluation for set building or the selection of an actress, and lastly it serves a research objective in engaging with non-verbal communication, acting as the locus of a discussion between co-workers.

So we can see that drawing pedagogy has to engage with a whole raft of interacting objectives, dynamically balancing a multitude of functions specific to the domain it engages with even while addressing a singular objective (e.g. representation). This is the world of practices conjured by the simple work 'drawing'.

Drawing in Graphic Education

Drawing is not primarily a way of articulating outcomes for graphic designers, being only one of a huge range of possible material outcomes allowable for a graphic practitioner.

If we look to industrial practice (anything from type design to animation) we see drawing functioning quite happily as Ken Baynes 'Physical Models' (Baynes, 2009: 51), allowing the development of ideas from transitory mental flashes to materialised plans to be enacted by creative partners (e.g. Printers, Coders and camera crews).

This raises issues for design educators in graphics, and means that a concerted effort is made to intentionally detach culturally common ideas of representation from issues of drawing.[5] While a representational and expressive drawing is entirely viable as a work of graphic effect, it is just one of a number of possible semantically meaningful outcomes. To this end a very specific degree of attention is given to the status of drawing as a tool for ideation and evaluation, regardless of eventual form and process. (Fig. 3)

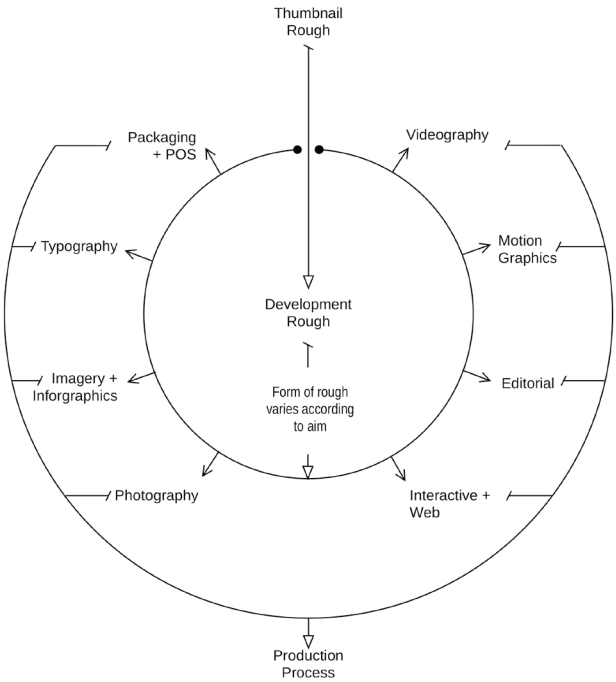


Fig. 3 Graphics: A path through a variety of Graphics workflows

5 See Anning (1999: 171)

In this graphic design has similarities to the educational practice in Industrial Design where Norman (2010) notes, 'the relationship of imaging[6] and physical modelling[7] and notes the interaction through all the senses.' (Norman, 2010: 11) Norman notes that modelling (traceur: the physical trace, the outcome) '…has been identified as the language of designing since the work of the Design Education Unit at the Royal College of Art in the 1980s.' (Norman, 2010: 10).

This means that the teaching of drawing is predicated on its utility in serving these other processes. An industrial design student is, like their graphic peer, expected to show graphicacy before they consider any other craft literacies.[8]

In Heller's (2003) book *Teaching Graphic Design* we find the first year curriculum devised by Julie Mader-Meersman of Minnesota State University includes session devoted to ideation through 'thumbnails' every three weeks throughout the semester. [such drawings are called 'Thumbnails', 'Thumbnail Roughs', or 'Scamps' in the English speaking graphic design world] This is rationalised as:

> 'Objective (of the '100 Thumbnails' project): To encourage compositional play, risk taking, and experimentation in form; and to test endurance and resourcefulness.' (Heller, 2003: 6)

Illuminatingly Mader-Meersman demonstrates the unspoken importance of thinking through drawing when she states in her conclusion that: ' Students learn from the outset that how they make/think is as important as what they make.' (Heller, 2003: 7)

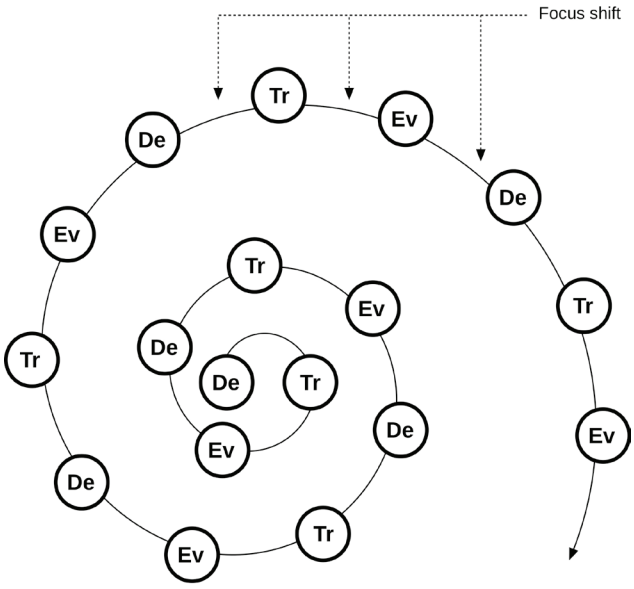
In this way graphic design finds two possible uses for drawing; one inescapable process that *must* be taught (ideation and evaluation (Baynes and Norman's 'Imaging and Physical Modelling', Schenk's 'Drawing for the initiation of ideas' and 'Drawing for the development and refinement of ideas.')) and one possible production process (the use of which is occasionally semantically dictated as a utilitarian communication function). When these possibilities are placed in the balance it becomes clear that with limited resources the bulk of our attention is directed at drawing as ideation and evaluation.

So we find ourselves, teachers and students, broadly in agreement about the functional rationale that directs our drawing activities in graphics, and it seems that this heuristic set of practices operates in accord with psychological research into the field of drawing in design by Suwa and Tversky (1997).[9]

> 'A central tenet of this research is that architects' acts of shifting the focus of attention in an opportunistic way and their acts of exploring related topics consecutively are the two important constituents of their design activity.… Shifts of focus allow for a lateral variety of design topics/ideas and a sequence of related thoughts allows for detailed, deep exploration of design ideas.'
>
> (Suwa and Tversky, 1997: 397)

The authors also point out that their research indicates that architects (and designers) benefit from this moment of change from work and review in the following ways: Firstly the designer is primed by field knowledge to look for design relevant features and when they make the 'focus shift' their cognitive landing place will tend to be beneficial (in terms of the design job), alighting on a significant feature. Secondly that the act of reviewing sketches, *'stimulate(s) thinking not only about perceptual relations, but also about inherently non-visual functional relations…'*. (Suwa and Tversky, 1997: 397).

Graphic designers, student and teacher, engage in a sequential process of drawing (*dessin*), drawing (*traceur*), evaluation and onwards to the next mark and the next cycle, (Fig. 4) using the focus shifts between processes to think about the work in ways that move the process on. In the figure it is the jumps between the nodes that offers the chance for productive thinking.



De: Dessin (planning through drawing)

Fig. 4 A model for design evaluation. After Suwa and Tversky

6 Dessin

7 Traceur

8 'Graphicacy' is a literacy in visual forms. Norman asks the question, 'What roles do numeracy, articulacy, literacy, and graphicacy play?' (Norman, 2010: 10) Which is an entirely valid question, but doesn't ask why numeracy and literacy are addressed specifically in primary and secondary education, articulacy is dealt with both formally through education and informally through social use, but where graphicacy is not formally dealt with at all in an education system that privileges representation and craft.
Unfortunately this cultural blindness to the visual (pun intended) means that design teachers have to spend a disproportionate amount of their time bringing students up to a functional level of visual literacy before they can encourage articulate formations of graphic language.

9 Although the research was conducted with architects it is made clear that this is seen as a model for other design activities.

Intriguingly this cyclic pattern of working is common to most strands of graphic pedagogy through a focus on drawings as a tool for design ideation (initially) and then as a tool for design elicitation (latterly).

In my first year graphics module the research component evidences a minor element of drawing as a tool to consider and evaluate form in visual cultural reference material: e.g. mapping compositional arrangements in found work, evaluating colour and image and exploring typographic applications. For example a common application,in typography, uses drawing as a way to 'consider the form' of typographic glyphs.

In this way a designer does research (with a small 'r' (Frayling,1993)) allowing them to uncover and evaluate non-textual but culturally effective elements for later design.

The secondary focus is primarily drawing using the fruits of the research (both textual and drawn) in connection with '… additional information that he or she 'imports' into the problem space in order to construct states, including the initial and goal states, and in order to construct a path or paths that connect them.' (Goldschmidt, 1997: 442)

This 'additional information' allows the design student to dig themselves out of cognitive traps laid for them by the sort of ill-structured problem that a normal design brief represents.[10]

> 'A predisposition to importing information into the problem space is particularly pronounced in design problem solving. What makes this phenomenon especially fascinating and at the same time difficult to model, is the fact that 'imported' information obeys no rules whatsoever: it may come from any domain, be represented in any medium and penetrate any existing information structure at any point. The designer and especially the expert designer, has some control over adding information. He or she may deliberately look for it and guide its incorporation to an appropriate spot. But this control is limited and information may also be added inadvertently.'
>
> (Goldschmidt, 1997: 442)

It is worth noting that psychological studies (Tversky, Goldschmidt, *et al.*) indicate that drawing has (as part of the cycle of drawing and evaluation) a value in helping the design make leaps that to an outsider seem spooky and intuitive but are in fact the fruit of practice and training.

In this way the students and staff interact in ways that allow for a consideration of both the formal aspects of the drawing (e.g. did the student do enough drawing to allow themselves to explore the problem) and the craft base (e.g. did the way the student articulated their idea allow for the maximum clarity in capturing their intentions).

10 The 'additional information' is as diverse as field specific production knowledge or as wide as the semantic triggers for the user: e.g. the plot of the latest blockbuster.

We can see drawing as ideation in Fig. 5 and drawing as evaluation in Fig. 6.

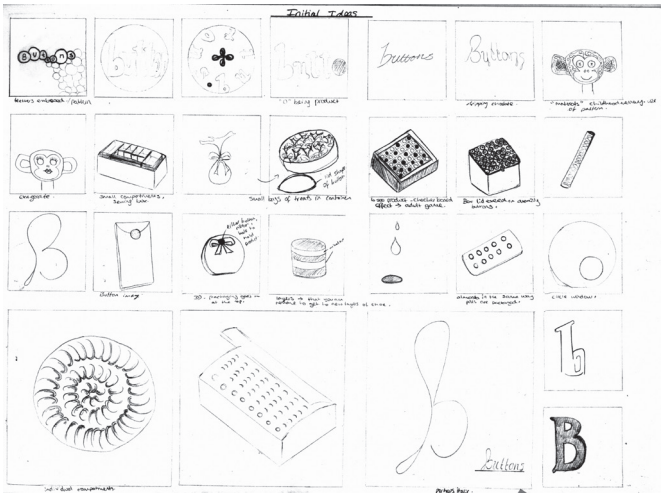


Fig. 5 Student designer Caroline Green's 'thumbnail' roughs

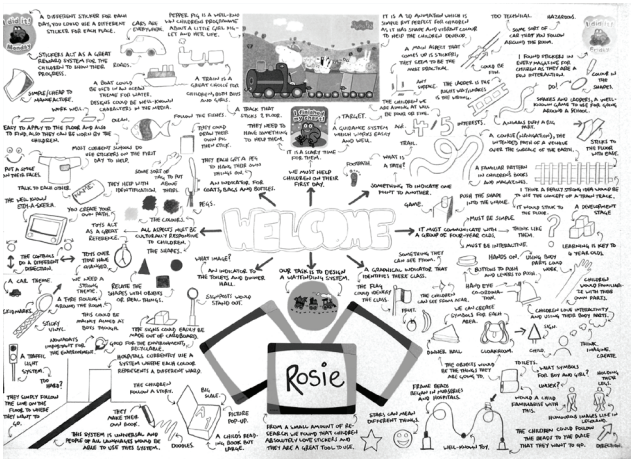


Fig. 6 Student designer Nick Reid's evaluation roughs

This is the sort of outcome we would be hoping to see in directing a student towards drawing as part of their practice: a process which opens up meaningful design opportunities in an ill-defined problem space.

Drawing in Illustration Education

In illustration drawing is seen as a primary tool for critically interrogating subject matter, due to its ability to seamlessly step between representation and analysis where words or language might fail. Ideas and observations can be shared and exchanged quickly and efficiently without the need for lengthy explanations. (Schenk (1), 2007:10) Often, due to the nature of the design problem and solution required, a quick immediate response may well be the best, and drawing again can address that requirement. It is however worth mentioning that, within the context of this paper, there are drawing skills that are seen as common, or core, to all areas of visual communication practice, and there are those that have a specialist application (for example in Illustration) that may not be essential for all.

Currently drawing activity occurs as a result of a number of structured, assessable module activities in both the Graphic Communication and Illustration programmes. Illustration students will spend the most time 'formally' drawing as a result of a regular weekly life drawing classes hosted by the Life Drawing modules that run across the first two years of their undergraduate studies, and in parallel with their 'studio' modules. This provision is also supplemented by a 'location drawing' project in the first year and an international 'location' project in the second year. In all Illustrators will spend in the region of 40 hours a semester participating in structured, observational and critical drawing activity based on a combination of life study and conceptual visualisation.

As this programme of study involves a supervised weekly class, observational drawing practice develops hand in hand with the student's criticality and visual language, with both merging over the two years that the life drawing modules run.

For Loughborough's Illustration students, Life Drawing has been seen as the arena in which students learn basic visual disciplines, coding schemes like; perspective, proportion, tonal modelling, coding systems and so on. This is where they learn to convert three dimensions in to two and begin to communicate their ideas visually and in a personalized manner by modulating these codes.

Across the second year of study, Life Drawing becomes an activity where students begin to identify personalized reference requirements in their drawing that are appropriate to their emergent drawing language, and direct the life model and environment in order to support their strengths and practice.

In short, first years students will draw from a common pose, developing basic visual skills, whilst second years will direct the model to satisfy the reference needs of their ideas and drawing language.

These skills and critical drawing activities will remain relevant with a common year group to a greater or lesser degree and depending upon the direction of individual students. It could be argued that life drawing skills are pertinent to and designers development as they are clearly still recognized within the industry.[11] Although the subjects depicted might not be easily transferrable to every visual design solution areas of commonality do exist.

For instance visual planning, interpretation, image orchestration, visual sophistication, inventiveness with materials, clarity of message, efficiency in image making, image design and composition to name a few. So, the question is not how do we provide an alternative to life drawing within a common curriculum but how do we meaningfully engage Graphic Communication students in Life Drawing activity whilst at the same time as ensure continuity for ongoing drawing development.

It is recognized that within the Illustration curriculum, all projects and learning activities will be, by their very nature, largely drawing centric. Drawing will be employed and explored as a visual research tool, cognitive development tool and final communication tool however personal visual language, pure experiential experimentation, character development, representational and expressive media and craft skills will still be best dealt with in a 'life drawing' environment. (Fig. 7)

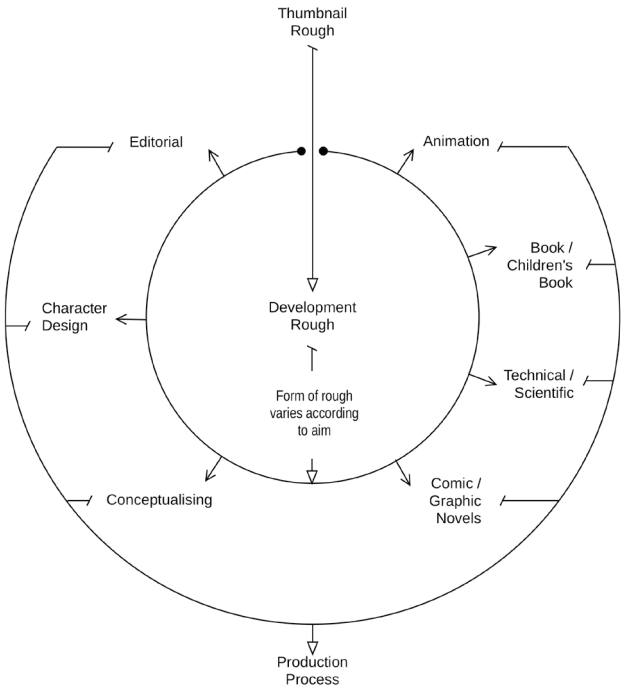


Fig. 7 Illustration: A path through a variety of Illustration workflows

By working in this way students will be able to establish a personalized pathway through the programme but still poses common, transferable drawing skills establishing a greater empathy within design processes. At present an unnecessary gulf exists between both Graphic Communication and Illustration students where, in the worst cases, they do not see any commonality between their subject areas. This stands at odds with the industrial practice many students experience upon graduation and could hinder a more seamless progression. Likewise, once in industry, possessing a greater awareness and understanding of the roles and tasks others bring to a collaborative design and development process positively benefits our graduates.

Feedback from our Alumni suggests that whilst specialisms are valued employers are looking for more 'T' shaped creatives, (Fig. 8) whereby knowledge and skills within a core specialism are supplemented by a breadth of ability applicable across a range of situations. On the ground this equates to individuals that are capable of

11 In visualizing for film and video, game and character design, illustration for fashion, etc.

Fig. 8 T-shaped learners

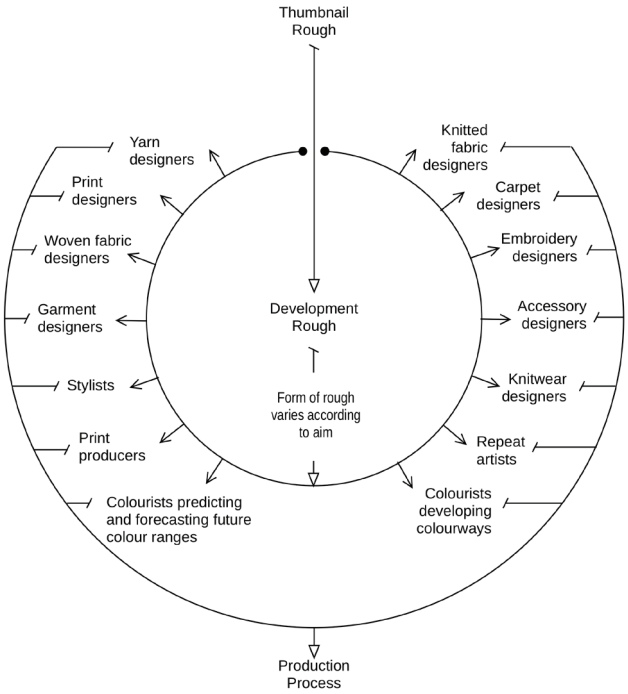


Fig. 9 Textiles: A path through a variety of Textile workflows

both generating ideas as well as being able to visualize them. The ability to structure information both textually and with imagery within a team and also at client level is highly prized. This may include organizing information and content visually in terms of a client journey or possessing objective skills in order to analyse a problem, or potential solution, from a client perspective.

Mastery of these components creates a visual authority within a creative that can then be used to communicate to a client or final audience. An understanding of ideas and being able to communicate them visually and efficiently, in hand with an aesthetic sensibility that can control and orchestrate both the visual qualities of an image, enables the creative to explain the suitability and relevance of a solution within a particular context.

Drawing in Textiles Education

The term Textiles may be applied to both a diverse range of types of cloth or used to describe the branch of industry involved in the manufacture of cloth.

This broad definition further encompasses a variety of approaches to production: for example printing, knitting, weaving, and embroidery with many designer/makers taking a multi-media approach involving different aspects of all of these, within the context of the hand-made or as industrially produced goods. In educational terms Textiles is an all embracing term, including a wide range of specialist approaches and processes, combining artistic and technical specialist knowledge. (Fig. 9)

Where other types of design are often developed for a flat surface; fabric, paper, screen; Textiles artefacts function in a 3D space, have a relationship with the body, within space or as objects and artefacts.

Design for Textiles often involves the understanding of a complex relationship between colour, image, structure and surface, materials, process and making. It is therefore important within the educational context to consider how aspects of drawing can support and develop the understanding of this diverse skill base.

In this context, and increasingly within the Interiors sector there is a high demand for 'Newness' fed by instantly available lifestyle and celebrity culture necessitating quick responses to demands from High street brands.

> 'Once a style is identified it can take from as little as six weeks to reach stores, depending on the style in question. Styles are sourced from all corners of the globe, with our buyers travelling internationally to ensure that you can have access to high fashion goods at high street prices'.
>
> (Primark: 2013)

Companies like Zara, with their own manufacturing and distribution speeding up the process can have catwalk inspired items in store within 2 weeks. (Fig. 10)

Textile designers sit within this supply chain and must respond with new & innovative designs with speed and a high degree of awareness of the contemporary market, and it's customers.

Fig. 10 Left: Marni A/W 2013/14, Right: Chalayan A/W 2013/2014

Fig. 11 A textile design development drawing

So where does drawing sit in the bigger picture? Evidence for the existence of drawing in finished Textile artefacts may not be immediately obvious – particularly within woven and knitted textiles – but at the 'high end', Textile Design, is explicitly informed by and underpinned by drawing (Fig. 11).

Design studios originate and develop ideas from a drawn paper base with the method of production requiring detailed specification, in diagrammatic form, to communicate with producers.

The industry itself acknowledges the need for competency and demands good drawing skills seeing drawing as a core activity for makers and designers, taking its relevance for granted. This manifests as textiles drawing applied *to* (Print & Embroidery) or embedded *within* the Textile material (Woven, Knitted), frequently featuring 'drawn' naturalistic representation.

In contemporary digital print and jacquard weaving a new, more direct, relationship between drawing practice and textiles process is developing, and in a digital age the emergence of these new technologies can be seen to place drawing as central to the creative and making process.

Shenck has described the varied uses of drawing within the design process:

- 'Use of drawing in the design process: Drawing for accepting and giving instruction
- Drawing for collecting visual reference material
- Drawing for the initiation of ideas
- Drawing for the development and refinement of ideas
- Drawing for the synthesis and revision of design solutions
- Drawing for communication
- Drawing for presentation
- Drawing for production'

(Schenk (1), 2007:10)

In a recent review of *Tracing the century: Drawing as a Catalyst for Change* Linda Pittwood notes that, 'it is hard to think of visual art without drawing as a backbone' (Pittwood, 2012). Drawing sits at the centre of the curriculum linking into a range of thought processes, uses, outputs, artefacts, and products, aiding the development of fluency and competence. (Fig. 12)

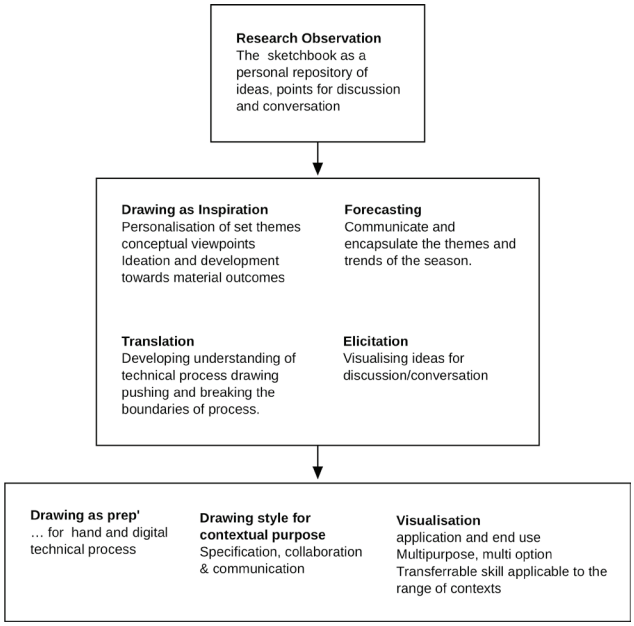


Fig. 12 Applied drawing processes in Textiles design education

Attitudes to drawing in textiles students have changed in recent years, largely informed by student's cultural context and prior education. Anning's papers on the development of children's drawing explains that:

> 'Children enter formal schooling with a range of mark making strategies and an open attitude towards using drawing to explore meaning making and to communicate with others.....At school children quickly learn that drawing has low status and that in school it involves learning a particular 'house style' of narrative/representational conventions. Teachers do not model or explain the functions of different genres of drawing within different disciplines. In art lessons the name of the game is to make things look like things. Since their teachers do not teach drawing, children who are not 'good' at drawing soon abandon it as a mode of representing their ideas. Teachers rarely model drawing as a tool for problem solving, so children are unaware of its potential for helping them to learn. In school children retreat to the safety of a narrow and limited range of drawing behaviours pre-

serving any interest in exploratory types of drawing for out of school settings.'

(Anning, 1999:171)

So we are dealing with an interesting set of circumstances: drawing is useful, applicable, and necessary in the pursuit of 'newness' and innovation but the skill base and attitude of students requires attention. Drawing cannot necessarily be expected as an extant skill, or a priority for new students keen to get on with textiles making as soon as possible. Schenk outlines the problem:

'…drawing remains at the very centre of the creative and developmental process of design. In fact I have found that the low level of interest in drawing ability in today's' design students and new recruits to the design industry is a matter of serious concern to both design educators and professionals alike'

(Schenk (2): 2007)

Within the Textiles industry the pressure for speed increases the reliance on adaptation of existing material, and this is seen as the norm: 'Adaptation is ubiquitous' (Eckert & Stacey, 1: 2003), commonplace and highly visible in fashion. Instant access to images, information and ideas, encourages derivation, appropriation, and adaptation of pre-existing ideas. As such it is often difficult to encourage students to engage with real objects for observational drawing purposes.

'Designing by adapting earlier designs and by drawing ideas and solution principles from earlier products is ubiquitous in all fields of design. The form this borrowing takes differs between industries, as does the way borrowing is conceptualised. The cognitive mechanisms that underlie design thinking – and make borrowing an integral part of designing – are shared by all designers'.

(ibid)

Further to this, drawing as representation seems to be ingrained from school with student's own perceived inability to achieve this style of drawing contributing to inappropriate expectations.

'However, competency in sketching and drawing by hand seems to be diminishing across design disciplines, making it a more highly desired skill in contemporary design practice. In addition, there seems to be an apparent phenomenon of fear when it comes to drawing ideas. For many practicing designers, they have convinced themselves that they can't draw and thus position themselves on the periphery of concept generation'.

(Baskinger, 2008)

Textiles pedagogy encourages students to make less representational value judgements, being unconcerned about whether they are 'good' or 'bad' at drawing, but taking a more strategic and critical view of their own practise; understanding how useful and necessary this method of working might be, within the textiles context: re-capturing some of that childlike spirit of experimentation and investigation.

Conclusion

In writing the paper the authors examined the assumption that although there are a host of structural commonalities in the ways in which drawing is applied in design and design pedagogy; ideation, evaluation, testing, etc.; the nature of the end production processes define the ways in which these commonalities play out through practice.

However, production processes are foundational of the design thinking that characterises a field, defining a design field's epistemology. The epistemology is composed of heuristic practice, craft and domain history and theoretical positions and, in turn, this epistemology tells designers in that field whether a particular mode of drawing treatments will successfully feed the desired design ends. The knowledge that the designer brings to the act of evaluating the drawing for fitness (Goldschmidt's 'imported knowledge') forms the range of 'dependencies' (Tversky, 1997: 394) that later rounds of design decision making are based on.

As such while it is possible that in historical and industrially linked design practices will find commonalities that can be exploited: for example ideation linking kindred practices in graphics and illustration or life drawing meeting the need for observation and expressive reinterpretation in illustration and textiles: the prospect of a common drawing pedagogy serving common duties across all design subjects is unlikely. If you substituted the word 'drawing' for 'writing' the logic of this position becomes apparent. While the poet and the physicist both utilise text as communication, the specificity of the field is such that the writing of one doesn't really serve the other.

Bibliography

Anning, Angela. *Learning to draw and drawing to learn*. Journal of Art & Design Education 18.2 (1999): 163-172.

Baskinger, Mark. *Pencils before pixels: a primer in hand-generated sketching*. Interactions 15.2 (2008): 28-36.

Baynes, Ken, *Models of Change: The impact of 'designerly thinking' on people's lives and the environment. Seminar 1 … Modelling and Design*. Loughborough University, 2009, accessed online 20/02/2013 at: https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/5165

Brew, Fava & Kantrowitz, *Thinking Through Drawing 2012*, (In press, published October 2013).

Coldstream, Sir William, *The Structure of Art and Design Education in the Further Education Sector*, Department of Education Science National Advisory Council on Art Education / Her Majesty's Stationary Office (publishers), 1970, 13 (section 47, A6). Accessed at: http://dera.ioe.ac.uk/13935/1/Structure_of_art_and_design_education.pdf on 27/02/2013

Curedale, Robert, *Design Methods 1: 200 ways to apply design thinking,* Design Community Colleage Inc. 2012

Eckert, Claudia, and Martin Stacey. *Sources of inspiration in industrial practice: The case of knitwear design*. Journal of Design Research 3.1 (2003).

Frayling, Christopher, *Research in Art and Design*, Royal College of Art Research Papers, Vol 1, No 1, 1993

Goldschmidt, Gabriella, *Capturing indeterminism: representation in the design problem space*, Design Studies 18 (1997), Elsivier Science, 441-445

Heller, Steve, *Teaching Graphic Design*, School of the Visual Arts / Allworth Press, 2003

Maeda, John, *STEM to STEAM*, http://www.media.mit.edu/events/2011/10/26/john-maeda-stem-steam, recorded 26/10/2011, accessed 09/01/2013

Maeda, John, *RISD + Arts Advocacy*, http://www.risd.edu/About/STEM_to_STEAM/ accessed 01/03/2013

New York State Education Department Office of State Assessment, *High School: The Arts, High School Grade 9 Arts Assessment Sampler Draft*,

http://www.p12.nysed.gov/assessment/art/samplers/home.html, accessed 14/03/2013

Norman, Eddie & Seery, Niall, *Online Conferencing: designing and innovation*, in *IDATER Online Conference: Graphicacy and Modelling,* Design Education Group at Loughborough University / IDATER, 2011, 5-17\

Oxford English Dictionary (O.E.D.), 2013. Accessed 02/02/2012. http://www.oed.com/view/Entry/57552?rskey=7Z2UMe&result=1&isAdvanced=false#eid

Pittwood, Linda, *Tracing the Century: Drawing as a Catalyst for Change*, Exhibition review, 2012. Accessed 31/03/2013, http://lindapittwood.org/page/2/

Primark corporate website. http://www.primark.co.uk/about_us/faq/. Accessed 26/03/2013.

Ruskin, John, *The Elements of Drawing: Illustrated Technique and Exercises (1857)*, Kindle version / Little WhiteEbook.com, 2010.

Schenk (1), Pam. *Developing a taxonomy on drawing for design*, in *Proceedings of the International Association of Societies of Design Research*, Hong Kong Polytechnic University (2007).

Schenk (2), Pam. *A letter from the front line*, http://www.lboro.ac.uk/departments/sota/tracey/journal/widf/schenk.html2007. Accessed 26/03/2013

Schoeser, Mary, *Textiles: The Art of Mankind*, Thames and Hudson, 2012

Suwa, Masakai and Tversky, Barbara, *What do architects and students perceive in their design sketches? A protocol analysis,* Design Studies 18 (1997), Elsivier Science, 385-403

Typography.com, *Font History,* http://www.typography.com/fonts/font_history.php?historyItemID=1&productLineID=100008, accessed 01/03/2013

UK Government Qualification and Curriculum Authority, *Art and design Programme of study for key stage 3 and attainment target,* http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/a/art%20and%20design%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf,accessed 14/03/2013

Biographical Outline

Alastair Adams: Alastair trained as an illustrator before becoming an internationally acclaimed figurative painter and portraitist. In 2008 Alastair became the youngest ever President of the Royal Society of Portrait Painters in its 120 year history. Alastair holds a research based lecturing position at Loughborough University and has published papers on commissioned portraiture and the application of life drawing within a modern educational context. He is also Chair of the University's Drawing Research Group.

Simon Downs: Trained as a classical painter/illustrator Simon worked as an illustrator and graphic designer in publishing and finance. The classical training he received was interesting but not always as relevant as he had hoped in the London digital design scene. After more than a decade running his own design business he became an academic in 2001, joining Loughborough University's Art School. He now researches into visual communications systems, including drawing as an editor of TRACEY and Director of the Drawing Research Network, and political communication as the Lead Editor of The Poster.

Kerry Walton: Trained as a weaver Kerry is principally interested in textile design, construction and associated processes. Current research is based around a number of themes, exploring relationships between drawing, textiles, process & technology, both within her own practice but also concerning the relevance of these issues to a contemporary Textiles education. Kerry is the Secretary to the FTC Subject Association of Courses in Fashion and Textile Design and is an active member of the Loughborough University Drawing Research Group.

O Caderno de Campo na Construção do Desenho Científico

The Sketchbook in the Construction of Scientific Drawing

Dilar Pereira
dilarp@hotmail.com

Resumo

O caderno de campo é um *topos* privilegiado de experimentação, estudo e interpretação através do desenho. Como tal, é um instrumento fundamental que serve de suporte às mais variadas pesquisas e investigações no domínio do desenho científico.

Este artigo pretende inquirir e problematizar, com base numa componente experimental, as seguintes questões teóricas: do uso do caderno, do carácter científico do desenho de campo e, do lugar do caderno/desenho de campo na construção do desenho científico.

A problemática tem sido abordada nos últimos anos pelo biólogo e ilustrador científico Pedro Salgado, em diversos textos, e, mais recentemente, foi por nós estudada no âmbito de uma dissertação de mestrado em Desenho. Outros autores como Canfield (2011), Hodges (2003), Leslie (1995), são também referências importantes no contexto deste estudo.

A partir de uma investigação teórica e prática, que culminou num projeto de desenho científico sobre as duas espécies de cavalos-marinhos presentes na costa portuguesa, o *Hippocampus guttulatus* e o *Hippocampus hippocampus*, pretende-se demonstrar as relações e as valências do caderno de campo com o trabalho do ilustrador científico. Um projeto no qual se desenvolveram desenhos em cadernos (trabalho de campo) e respetivas ilustrações científicas, partindo de modelos do natural e de outras fontes como espécimes conservados em formol, espécimes secos e bibliografia específica sobre cavalos-marinhos, nomeadamente Sara A. Lourie (2004) e Whitehead (1986).

Esta experiência permitiu o entendimento do desenho como processo de compreensão através do olhar, que se inicia com o desenho de campo, conduz a um pensamento gráfico e culmina na construção do desenho científico. Em conclusão, defende-se o desenho como acontecimento, e que embora o lugar do caderno de campo se situe nesta relação com a ilustração científica, pode existir autonomamente e constituir-se como obra.

Palavras-chave: Caderno de campo, desenho de campo, desenho científico, Hippocampus guttulatus e Hippocampus hippocampos.

Abstract

The sketchbook is a privileged *topos* of experimentation and interpretation through drawing. Thus, it's a fundamental instrument that supports the most wide-ranging researches and investigations in the scientific illustration.

Based on an experimental practice the subsequent article intends to inquire and provide bases to the following theoretical issues: the sketchbook usage; the character of scientific field sketching; and, the position of the sketchbook within the construction of scientific illustration.

Over the last years, the latter has been approached by Pedro Salgado, a biologist and scientific illustrator, in several texts and most recently, we have been studying his research on behalf of a master's thesis dissertation. Other authors such as Canfield (2011), Hodges (2003), Leslie (1995), are to be considered elemental references as well.

Embodying an investigation both theoretical and practical that culminated in a scientific illustration project about two sea-horses species living on the Portuguese shore, the *Hippocampus guttulatus* and the *Hippocampus hippocampus*, we intend to demonstrate the connections between the potentiality of the sketchbook and the scientific illustrator's labor. A project where drawings were developed on sketching pads (work field) and the corresponding scientific illustration, out of nature-based models and other specimens conserved in alcohol, dried specimens and specific bibliography about seahorses, namely Sara A. Lourie (2004) and Whitehead (1986).

Such experience allowed for the understanding of drawing, as a process of comprehension through looking that is initiated with the field sketching, it leads to a graphical thinking and culminates in the construction of scientific illustration. To conclude, it is argued that drawing is an happening, and although the sketchbook is directly linked to the scientific illustration, it may exist as an autonomous work.

Keywords: Sketchbook, field sketching, scientific illustration, *Hippocampus guttulatus e Hippocampus hippocampus.*

Introdução

Enquanto o desenho ou ilustração científica consista na representação precisa e fidedigna de um modelo biológico específico (da sua forma, morfologia, etc.), o caderno de campo possibilita o entendimento do desenho como instrumento de pesquisa, interpretação e compreensão dos modelos.

A reflexão teórica que se pretende empreender visa como objetivos as seguintes questões teóricas: do uso do caderno; do carácter científico do desenho de campo; do lugar do caderno/desenho de campo na construção do desenho científico: se o caderno é processo (procedimento, método) ou projeto (desígnio, propósito)? Um meio auxiliar com vista à elaboração da arte final, ou, pelo contrário, uma realidade autónoma que vive por si só?

Partilhando da afirmação de Vitor Silva de que *o desenhador é aquele que pensa o pensamento do desenho*, (2004: 28) colocou-se ainda outra questão: será o caderno o espaço onde este pensamento toma forma, sendo registado pelo desenhador?

Em termos metodológicos desenvolveu-se um trabalho experimental que envolveu a construção de um projeto de desenho científico no qual se utilizou o caderno de campo e que teve como objeto de estudo as duas espécies de cavalos-marinhos comuns na costa portuguesa, nomeadamente, o *Hippocampus guttulatus* (Cuvier, 1829), i. e. cavalo-marinho de focinho longo, e o *Hippocampus hippocampus* (Lineu, 1758), i. e. cavalo-marinho de focinho curto, sobre os quais se apresentam alguns dos desenhos e ilustrações científicas produzidos. Estes existem assim como material e documento do pensamento do desenho. Pensamento que é dispositivo e objeto de conhecimento e, simultaneamente, senda para o conhecimento.

O Desenho como Acontecimento

Atualmente um sem número de ilustradores científicos declara utilizar o caderno de campo como parte da sua metodologia de trabalho no âmbito da ilustração científica.[1] No tempo presente, o desenho de campo, tem sido utilizado de múltiplas maneiras, em fases preliminares de projetos mais complexos, com propósitos artísticos ou científicos.

No caderno de campo são desenvolvidos diferentes métodos, que podem abranger tanto o desenho conceptual, como o naturalista, mas ao qual, normalmente subjazem propósitos científicos.

O caderno de campo,[2] assim denominado por naturalistas, antropólogos, biólogos, ilustradores científicos, entre outros, ou como diário gráfico, por pintores, escultores, arquitetos, ou ilustradores, é uma ferramenta de pesquisa, funciona como elemento fundamental de registo documental, visual e escrito, evidenciando também o modo de pensar dos autores. No caso dos ilustradores científicos, muitas vezes os apontamentos e temas registados nos cadernos são, na generalidade, uma etapa de um trabalho de investigação mais alargado. Muitas vezes constitui o contraponto à tarefa meticulosa da ilustração científica. Quer num caso, quer noutro, o importante é que, ao utilizar um caderno de campo, o ato de desenhar é compreendido como processo de entendimento através do olhar, e não como um trabalho acabado, embora, atualmente, o caderno se constitua também como obra, com valor autónomo, sendo motivo ou fundamento de exposições (Pereira, 2013).

O caderno de campo é então parte de uma experiência de entendimento, e nele se inicia o processo de compreensão através do desenho, no contacto com modelos do natural, ligando o desenho com os fenómenos físicos desse mundo natural. Desenhar no caderno de campo enfatiza a qualidade e capacidade de observação, o que faz com que seja também uma boa ferramenta no desenvolvimento das competências do desenho.

Para um ilustrador científico a acuidade visual é essencial e o trabalho de campo é visto muitas vezes como propósito de pesquisa e experimentação, que não é possível no desenho científico, uma vez que este requer precisão na representação dos diferentes elementos. Essa disponibilidade acontece no desenho de campo, no qual não há uma preocupação com o rigor ou com o sucesso do desenho, porque neste caso o que conta é o sucesso na experiência do ato de ver. Este ato é já uma atitude científica, na medida em que ver é conhecer, existir para o pensamento. Esta relação (experimental) que começa no desenho de campo e na observação é algo que conduz a um pensamento do desenho e ao seu desenvolvimento gráfico. Cabe depois ao desenho científico (ou outras aplicações do desenho), abrir e definir o campo de possibilidades desse pensamento gráfico, conforme as funções que pretende servir. No caso de desenho científico a função será a de investir na verdade da representação, de modo a comunicar e explicar demonstrando e descrevendo objetivamente. Esta atitude científica contrasta com a atitude puramente artística da catarse que assiste também o acontecer do desenho (*Cf.* Silva, 2004: 190; 197; 247).

1 Ver Pereira (2013)

2 Para a noção de caderno de campo ver por exemplo: Canfield (2011), New (2005), Leslie (1995a), Leslie (1995b), Salgado (2009: 5-6).

O desenho de campo[3] institui-se pois, a partir da observação do natural, como um discurso sobre o discurso científico que se pretende elaborar e sobre o modo de o organizar. Tendo por base, a maior parte das vezes, o desenho dos modelos (animais e plantas) no seu habitat, permite captar as características específicas dos gestos e movimentos, obrigando a uma capacidade de síntese e de memória, através de um desenho, por vezes mais rápido e direto. É um prolongamento da experiência de campo, constituindo-se como memória e informação das coisas. Estamos perante um desenho como investigação e análise que permite uma extrapolação do campo artístico para o científico.

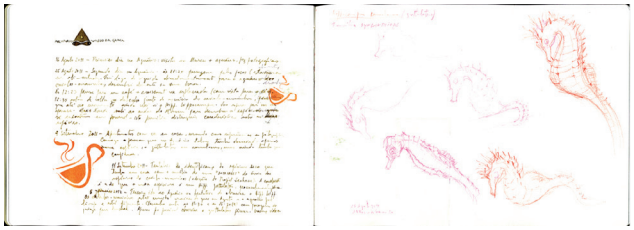


Fig. 1 Caderno de campo, desenho de observação
no Aquário Vasco da Gama, Lisboa,
tinta-da-china, lápis vermelho e magenta, 59,4x21 cm, 25 de agosto de 2011

Trabalho de Campo: a Investigação

Em meados de 2000 descobriu-se que Portugal acolhia uma das mais densas populações de cavalos-marinhos do mundo, em sítios específicos como a Ria Formosa: o *Hippocampus hippocampus* e o *Hippocampus guttulatus*. No entanto, em menos de dez anos essa população diminuiu consideravelmente. Notícias sobre este elevado declínio proporcionaram a escolha do objeto de estudo no âmbito deste estudo.

Neste projeto, o caderno de campo foi realizado no Aquário Vasco da Gama, a partir da observação de exemplares vivos de cavalos-marinhos em aquacultura.

Foram também observados, fotografados e desenhados no local, e ainda no contexto do caderno de campo, os espécimes conservados em álcool ou formol, classificados cientificamente (taxonómicos), respeitantes às duas espécies e que se encontram no Museu do Aquário.

A recolha de detalhes realizou-se posteriormente, com desenhos no caderno a partir de espécimes secos (*dried specimens*), observados através de dispositivos óticos. Foram também fotografados com vista à recolha da máxima informação visual possível, de modo a informar e fundamentar melhor o trabalho de ilustração científica a realizar.

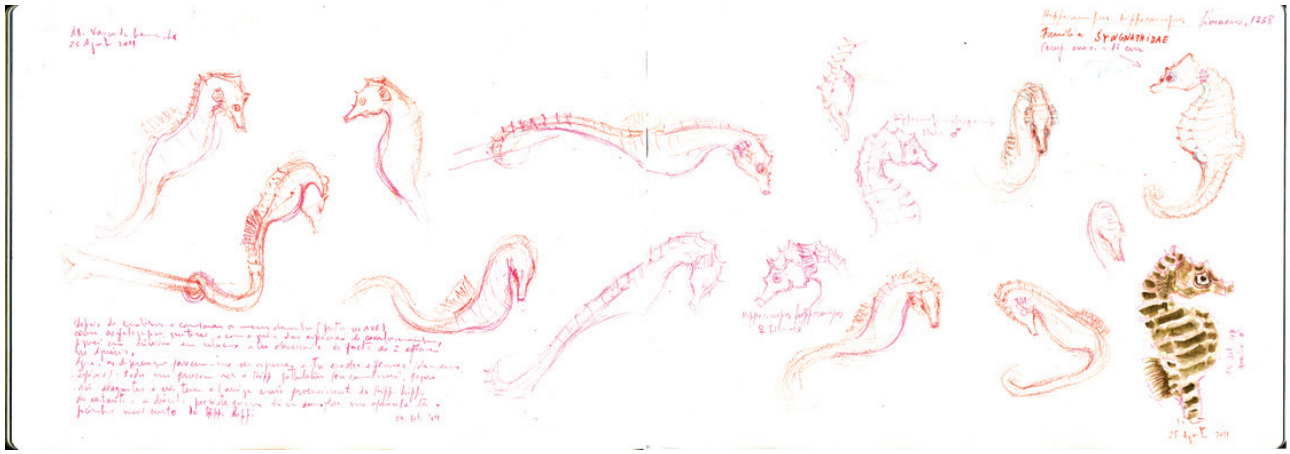


Fig. 2 Caderno de campo, desenho de observação
no Aquário Vasco da Gama, Lisboa,
lápis vermelho e magenta, 59,4x21 cm, 25 de agosto de 2011

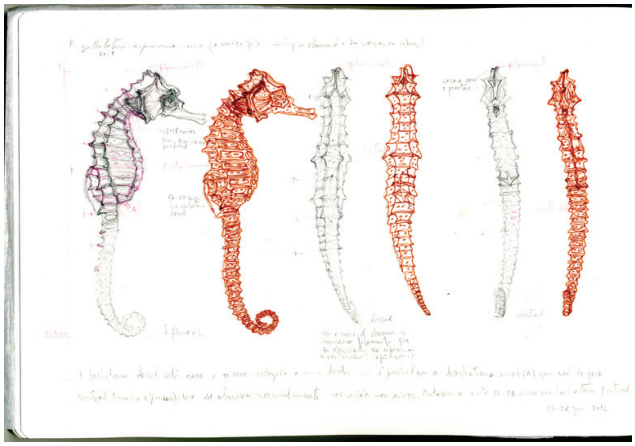


Fig. 3 Caderno de campo, desenho de observação de um espécime seco,
grafite e caneta, 29,7x21 cm, 25-26 de janeiro de 2012

3 A utilização do termo campo detém um significado retirado do domínio das ciências naturais ou biológicas. Segundo Michael R. Canfield, o termo apareceu pela primeira vez numa carta escrita a Gilbert White (1720-1793) no livro *The Natural History and Antiquities of Selborne*, publicado em 1789. No entanto, o uso do termo, só se tornou comum no fim do século XIX, depois de cientistas como Charles Darwin, Henry Walter Bates e Alfred Russel Wallace irem para o terreno recolher espécimes e procurar compreender os princípios da natureza. O campo é entendido como o lugar onde se agregam buscas científicas com exposição a novas geografias, linguagens e povos, e adquiriu o aspeto inseparável da aventura. Assim, este não tem limites físicos nem geográficos, sendo d efinido de acordo com a investigação de cada um. Para além dos muitos naturalistas que usaram este método de investigação, como por exemplo, Carl von Linné e Charles Darwin, também artistas do Renascimento, como Leonardo da Vinci, já haviam experimentado este método de registo, ligando arte e ciência. Deste modo, o campo é aqui entendido como o lugar de estudo ou investigação, onde decorre a ação do desenho. (Canfield, 2011)

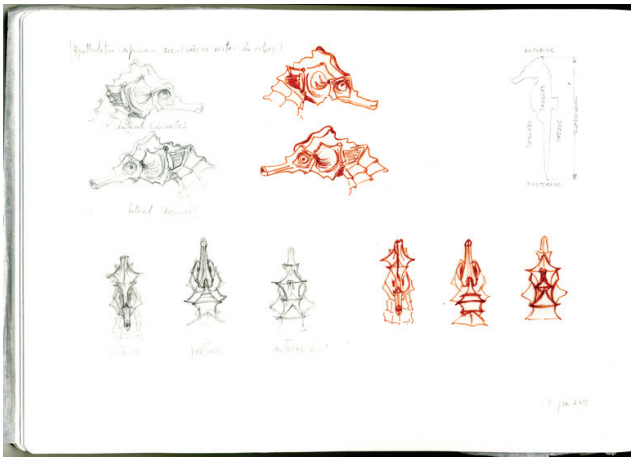


Fig. 4 Caderno de campo, desenho de observação de um espécime seco, (pormenores da cabeça), grafite e caneta, 29,7x21 cm, 25-26 de janeiro de 2012

Foi necessário proceder à identificação do espécime seco que possuíamos, o *H. guttulatus* fêmea, recorrendo a bibliografia específica sobre cavalos-marinhos (Lourie et al., 2004: 52-55; Whitehead et al., 1986: 630-631), de modo a estudar este modelo e partes específicas em pormenor, e esclarecer dúvidas quanto à morfologia destes peixes.

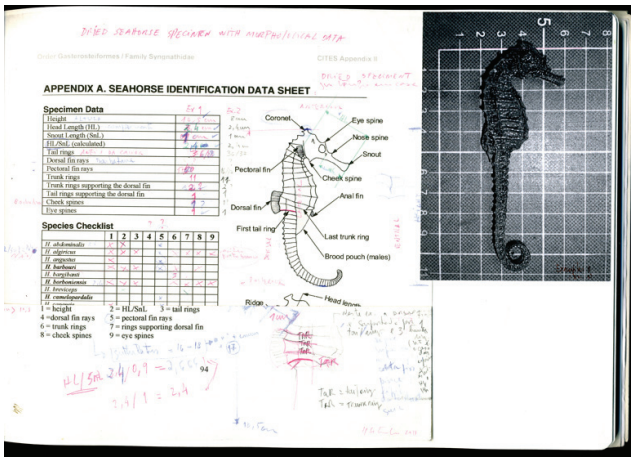


Fig. 5 Caderno de campo, identificação do espécime seco (utilização de uma folha de dados), 29,7x21 cm, 11 de setembro de 2011

Nesta etapa desenharam-se ainda esboços rápidos a partir da observação de vídeos, com o intuito de observar especificamente aspetos como os movimentos da boca, a forma de alimentação e o processo de reprodução, desde a gravidez do macho ao nascimento das crias.

Posteriormente tornou-se indispensável esclarecer aspetos científicos e teóricos com especialistas, nomeadamente biólogos, com o intuito de confirmar a identificação e descrição correta destas espécies. Deste modo, visitou-se o Museu Nacional de História Natural e da Ciência de Lisboa, para observar, através de lupa binocular, um exemplar do *H. hippocampus* A observação, análise e desenho dos modelos serviram para conhecer e avaliar características morfológicas específicas, constituindo uma sólida documentação para as restantes fases do trabalho de campo.

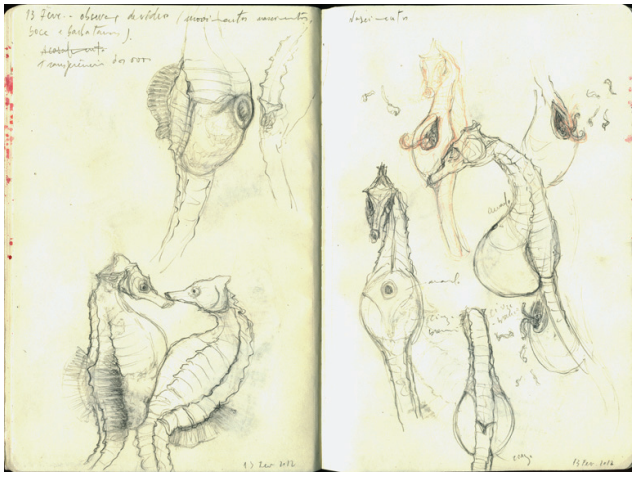


Fig. 6 Caderno de campo, registos a partir da observação de vídeos (ciclo de vida e reprodução), grafite, 29,7x21 cm, 13 fevereiro de 2012

Normalmente combinando elementos de ciência e de história natural, e notas escritas, a natureza do desenho de campo é na maior parte dos casos experimental. Elementos como, por exemplo, a introdução de uma escala, referências de cor, registo de padrões, introdução de diagramas, gráficos ou outras formas de conceptualizar a informação, são aqueles que denunciam uma atitude científica no desenho de campo.

Desenho Científico: Atelier

O trabalho de ilustração científica obedece a determinadas convenções (HODGES, 2003) que foram consideradas neste projeto, nomeadamente, a representação dos exemplares virados para a esquerda, a representação das barbatanas expandidas, contagem das placas ósseas, do número de raios nas barbatanas, do número de espinhos na bochecha e no olho, medição da altura, e representação plana sem inclinação. Ainda segundo as convenções, nos espécimes danificados, o ilustrador deve reconstruir as partes estragadas. Essa premissa foi respeitada uma vez que no caso do espécime seco utilizado, as barbatanas peitoral e dorsal não foram possíveis de observar, tendo sido então necessário reconstruí-las

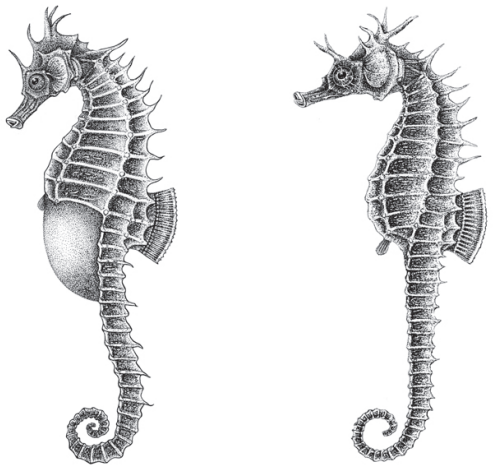


Fig. 7 Desenho científico, *H. guttulatus* macho e fêmea, tinta da china s/ *scratchboard,* 23x30,5 cm (cada), março de 2012

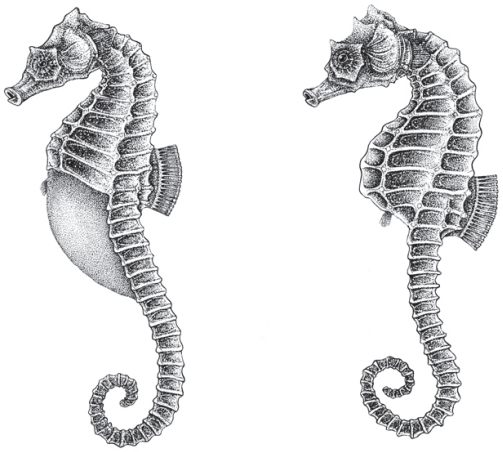


Fig. 8 Desenho científico, *H. hippocampus* macho e fêmea, tinta da china s/ *scratchboard,* 30,5x27cm, abril de 2012

aludindo a outras fontes, como imagens, espécimes em álcool ou formol, e fotografias macro.

Produção: Artes Finais (Rendering)

Nesta etapa final foram usadas técnicas como a aguarela, os lápis de cor, e técnicas de preto e branco, combinadas com técnicas digitais de ilustração e edição de imagem, que incrementaram as possibilidades.[4]

O que interessa, na ilustração científica é conseguir comunicar o que mais corresponde à verdade da natureza, à verdade da informação científica que se pretende transmitir, variando a expressão gráfica em função do público-alvo e daquilo que se pretende comunicar. Assim, a escolha das técnicas utilizadas esteve relacionada com a informação científica que se pretendia transmitir e mostrar. Também no que respeita ao texto foram seguidas as convenções da ilustração científica. (Salgado, 2009: 5).

Com recurso a diversas ferramentas do *Adobe Illustrator* procedeu-se à composição das pranchas finais de ilustração científica, em formatos A3 e A2, destacando-se aqui as seguintes:

A - prancha da espécie *Hippocampus hippocampus*, com desenhos holótipo, em tom contínuo, com referência aos aspetos morfológicos e distribuição;

B - prancha da espécie *Hippocampus gurttulatus*, com desenhos holótipo, em tom contínuo, com referência aos aspetos morfológicos e distribuição;

C - prancha comparativa da cor/ padrão (um desenho a aguarela, outro a lápis de cor) dos machos das duas espécies;

D - prancha referente ao ciclo de vida do cavalo-marinho (em geral), com os desenhos originais a linha.

4 Foram utilizadas fontes sem-serifa, escrita dos nomes científicos das espécies em itálico e a regra da letra maiúscula na primeira palavra do nome e letra minúscula na segunda palavra.

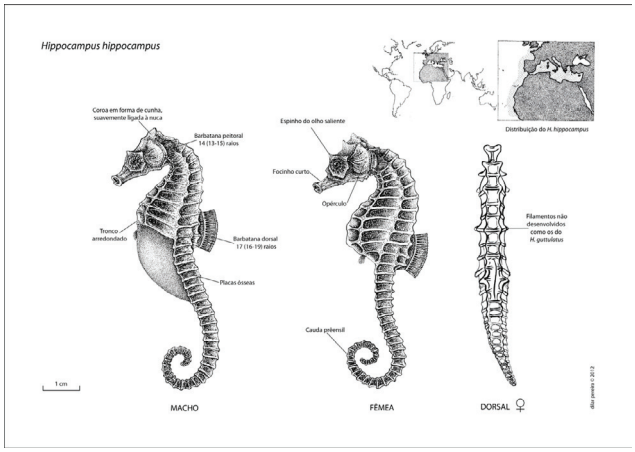


Fig. 9 Prancha sobre o *H. hippocampus*, 42 x 29,7 cm, julho de 2012

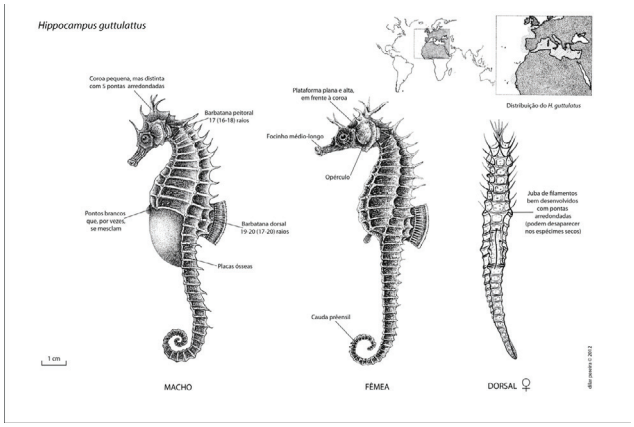


Fig. 10 Prancha sobre o *H. guttulatus*, 42 x 29,7 cm, julho de 2012

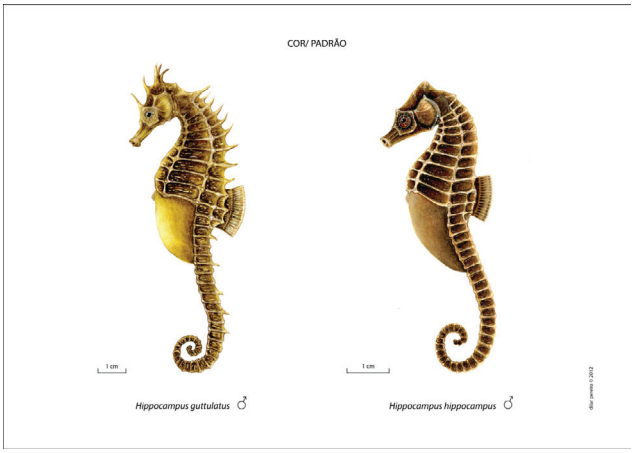


Fig. 11 Prancha comparativa da cor/padrão das duas espécies, 42 x 29,7 cm, julho de 2012

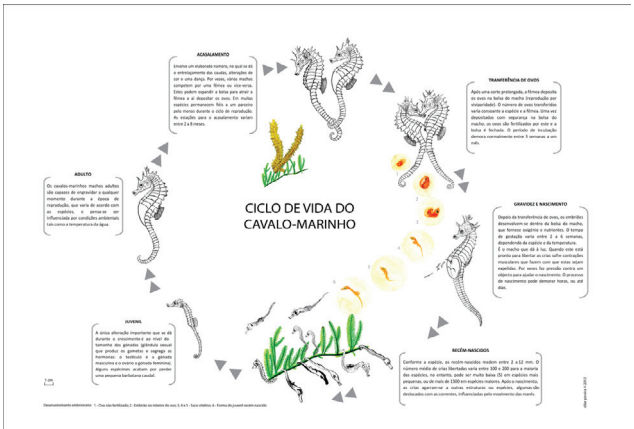


Fig. 12 Prancha sobre o ciclo de vida do cavalo-marinho, 59,4 x 42 cm, julho de 2012

O uso da imagem e da palavra, independentemente do suporte (caderno ou arte final), possibilita a afirmação do desenho como instrumento de registo, classificação e documentação. Embora o desenho científico determine a procura descritiva da verdade da representação, posicionando-se num pólo diferente daquele que é impulsionado por uma atitude artística, ele não deixa de promover um encontro entre arte e ciência, demonstrando a manifesta consonância do desenho a múltiplas formas de representação e a identificação do pensamento do desenho numa relação com o real. Para a ciência o sentido artístico do desenho está na descrição, na capacidade demonstrativa, na relação mimésis e representação, distanciando-se da presença expressiva, e identificando-se mais com o apuro técnico e documental.[5]

A ilustração científica não deixa espaço a interpretações pessoais, mas no caderno de campo é possível ensaiá-las, aí a experimentação pode ter lugar. O desenho no caderno de campo constitui a marca da ação do desenhador, dando a ver o mapa mental que suportou a sua realização, permitindo ao observador o acesso à experiência física do autor. Tudo fica lá, incluindo o tempo da ação (espaço), o processo, o ato, o decurso da ação (tempo). Este tempo e fazer profundamente ligados à perceção visual definem o fazer do desenho, a experiência, o acontecer. O caderno de campo é testemunho do arriscar do risco, um jogo pessoal onde se afirmam incertezas, identificando-se com o próprio pensamento do autor. Esse desenho íntimo e privado, que se pratica no caderno, tem sido, atualmente, por vezes, matéria de exposição, tornando-se assim, construção de algo mais acabado, e até de cunho científico.

No desenho científico, com o termo processo, vem o de projeto, que implica a realização de um ato planeado que à partida não existe no desenho de campo. Enquanto este funciona como o registo físico de um acontecimento (o gesto operativo do próprio desenho), focalizado na observação e não na técnica, a ilustração científica é o resultado desse processo, tornado projeto (plano de um desígnio), neste caso, o do desenho científico.

Pressupondo o esclarecimento de um público sobre um determinado assunto, o desenho científico assume normalmente a designação de ilustração científica.[6] Esta não se encontra circunscrita ao desenho, podendo recorrer à fotografia, microscopia e outros meios específicos de obtenção de imagens, e costuma estar associada ao seu processamento e reprodutibilidade. Já o desenho científico pode ser realizado para si próprio, com o intuito de encontrar o sentido naquilo que se estuda. Assim, a ilustração científica é produzida para um tipo específico de comunicação visual nas ciências, auxiliando também na construção da sua história, porque documenta visualmente as descobertas científicas e tecnológicas. Normalmente abrange um vasto campo do conhecimento, desde a ilustração botânica e zoológica à ilustração médica.[7]

O ilustrador deve ter em atenção o público a que se dirige, de modo a produzir uma mensagem visual adequada à função de comunicação científica pretendida, tendo também em atenção a produção final a que se destina (publicação editorial, impressão, projeção ou exposição). Para além do domínio técnico, artístico e da capacidade de organização gráfica da página, o ilustrador deve acompanhar também o processo mecânico de reprodução da obra, de modo a garantir a integridade da comunicação científica a transmitir.

Tal como noutros ramos da arte moderna, em termos de representação visual, o desenho de campo e o desenho científico, no século XXI, merecem atenção como objetos gráficos de apelo estético e intelectual. Valor que, não se deve sobrepor à eficácia de comunicação científica que deve existir no desenho ou ilustração científica.

No âmbito do projeto o desenho no caderno de campo partiu, fundamentalmente, da observação de modelos do natural, e numa atitude analítica e experimental, ele constitui um valioso meio de anotações e informações. Constituiu também um precioso auxiliar de memória para o trabalho de ilustração científica, bem como uma poderosa ferramenta intelectual, onde ficou registado o pensamento do desenho, gerado nessa relação com o real, a partir da observação. O desenho de campo constitui, portanto, a primeira fase do conhecimento, memória documental que prolonga as informações relativas à experiência. É um discurso sobre o discurso científico que se pretende vir a formar e sobre o modo como este poderá ser organizado.

Os desenhos ou ilustrações produzidos constituem mais do que um complemento à informação científica sobre cavalos-marinhos, especificamente sobre as espécies enunciadas. Podem servir para esclarecer o conhecimento científico sobre estas espécies em múltiplas dimensões tão bem quanto o texto escrito.

5 Ver. Silva (2004: 197; 247)

6 Hodges (2003); Outras referências para o conceito de ilustração científica são, por exemplo, Ridgway (1938); Zweifel (1998); Wood (1994); Salgado (1999); Salgado (2007: 6-9); Salgado (2001).

7 A comunidade internacional usa o termo *Natural Science Illustration*, que abrange a ilustração taxonómica e biológica, a expressão *wildlife illustration* (não tem necessariamente que ser selvagem e abrange a ilustração botânica e floral), e ainda, a expressão, ilustração médica, para categorizar as diferentes áreas da ilustração científica. Para além do mundo visível, pode também conduzir o observador ao mundo do não visível (desde a representação das moléculas ou da anatomia interna de animais e plantas, até ao mundo da geologia ou reconstrução de formas de vida já extintas, estendendo-se da representação mais realista até à representação conceptual e abstrata). *Cf.* Hodges (2003: xii).

Conclusão

O caderno liga o desenho com o mundo físico, é a continuação da experiência do contacto com esse mundo, constituindo-se como documento e como memória dessa experiência. A partir de Leonardo e de Dürer, o desenho de observação passou a dar especial atenção à descrição clara e minuciosa. Com Leonardo torna-se investigação e análise, ultrapassa o campo artístico, e constitui-se veículo para a ciência.

Como meio de registo, documento e divulgação, o desenho teve um papel indispensável no âmbito das viagens filosóficas, bem como nas viagens do *Grand Tour,* que homens das ciências e das artes fizeram ao longo dos séculos passados. Viu-se reiterado o importante papel do desenho, e nomeadamente do desenho em cadernos, no processo de entendimento da realidade envolvente e como meio de informação e conhecimento e divulgação de espaços geográficos desconhecidos. O material recolhido e registado constituía um complemento visual aos relatos das viagens.

A presença do desenhador no mundo natural é hoje tão fundamental quanto em tempos passados. O desenho, exigindo apenas um suporte e um meio riscador, sempre mostrou ser um meio versátil e prático.

A realização do projeto experimental veio confirmar que atualmente o desenho de campo continua a possibilitar o acesso a um conhecimento empírico da experiência física do mundo. Não sendo este científico, a atitude de investigação subjacente ao trabalho do desenhador coloca-o na esfera científica, servindo o desenho, fundamentalmente para entender.

Intrinsecamente relacionado com os verbos observar e compreender, o conhecimento adquirido por via da observação e do desenho dá a ver uma realidade, que é documentada de forma naturalista e, posteriormente, ou não, de forma científica.

Os cadernos de campo são documentos onde colidem factos, teoria, dados, narrativa, tudo isto podendo ser expresso quer pelo desenho naturalista ou mais abstrato e conceptual, quer através de notas escritas, diagramas, gráficos, etc. O caderno é um instrumento basilar de registo e organização de um pensamento, ferramenta para estudar a ciência da natureza.

Como metodologia auxiliar num projeto, no caso de desenho científico, o conteúdo recolhido no caderno serve para o autor reformular ideias, para confirmar outras, para construir a partir dali.

O desenho científico ou ilustração científica irá contribuir para clarificar e incrementar o sentido e o significado do assunto que se pretende explicar, e que normalmente se destina a ser associado a um discurso teórico (texto, ou legenda escrita), que o determina ou condiciona. A simbiose entre escrita e linguagem visual, com destaque para esta última, contribui para a eficácia da comunicação científica que, na realidade, é a grande finalidade deste tipo de desenho.

O desenhador bem informado sobre o assunto a tratar conseguirá transmitir de forma mais eficaz, a informação científica necessária à explicação do assunto. Na realização do projeto de desenho científico desenvolvido, todo o trabalho de campo realizado, a investigação através da observação no local, o contato com especialistas foram essenciais a uma eficaz transmissão da comunicação científica sobre as espécies de cavalos-marinhos estudadas.

Os resultados da componente experimental do estudo vieram confirmar que o desenho e o ato de ver são indissociáveis, que o desenho a partir do natural e o desenho em cadernos também. E por fim, que na relação com o desenho científico, o desenho em cadernos está inteiramente comprometido com a realidade, e é pelo ato de ver que ele se traduz em conhecimento e em pensamento. Duas vertentes que o colocam no campo da ciência e no campo da arte. O papel do desenhador que vai para o campo com o intuito de estudar a realidade envolvente, é o do investigador que procura respostas para os assuntos em estudo.

Assim, partindo do trabalho experimental, e com o intuito de responder à questão implícita no título, as conclusões são as seguintes:

O caderno de campo é lugar do pensamento do desenho, objeto, à partida, pessoal e íntimo, no qual o desenho se converte em motivo do desenho (*Cf.* Silva, 2004).

O desenho de campo é investigação e nesse processo deixa marcas do pensamento que o originou, assumindo-se como ação e não como nome (lembrando a expressão de Mel Bochner "*o desenho é um verbo*" (Bochner, M., *apud* Bismarck, 2001: 55-58), no sentido em que o desenho, nomeadamente, o desenho em cadernos, é aqui entendido como acontecimento. Acontecimento (ação) em dois sentidos: o do próprio operar do desenho e no de performance, tendo em conta quando é feito em grupo.[8]

Na contemporaneidade o desenho de campo é então expressão visual dada a conhecer pela exposição do objeto que o guarda, o caderno. Esse objecto que mostra o processo, que é processo, quando exposto transforma-se também em projeto, (desígnio por si só), com valor autónomo, sendo por último, o fim do caderno de campo/*sketchbook,* na época contemporânea, o instituir-se como obra.

8 Como nos casos do *Grupo do Risco* ou os *Urban Sketchers*, cuja razão de existência é o desenho em cadernos.

Bibliografia

AA.VV. (2011), Catálogo *Sobre-natural 10 olhares sobre a natureza.* Almada: Casa da Cerca/ Câmara Municipal de Almada.

Bismarck, Mário (2001), «Desenhar é o Desenho», *Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*, Actas do Seminário: FPCEUP / EEEASRP, Dezembro: 55-58.

Canfield, Michel R. (ed.) (2011), *Field Notes on Science & Nature*. Cambridge/ London: Harvard University Press.

Hodges, Elaine R. S. (ed.) (2003), *The Guild Handbook of Scientific Illustration*. 2ªed. New Jersey & Canada: Jonh Wiley & Sons, Inc..

Jastrzebski, Zbigniew T. (1985), *Scientific Illustration – a guide for the beginning artist*. New Jersey: Prentice-Hall International.

Leslie, Clare Walker (1995a), *The Art of Field Sketching*. Dubuque, Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.

_____ (1995b), *Nature Drawing - a Tool for Learning*. Dubuque, Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.

New, Jennifer (2005), *Drawing from Life: The Journal as Art*. New York: Princeton Architectural Press.

Papp**,** Charles S. (1968), *Scientific Illustratio*n. *Theory and Practice*. Dubuque, Iowa: W. C. Brown Co.

Pereira, Maria Dilar C. (2013), *O Caderno de Campo na construção do Desenho Científico*. Lisboa: FBAUL [Dissertação de Mestrado].

Ridgway, John L. (1938), *Scientific Illustration*. Stanford, Califórnia: Stanford University Press.

Salgado, Pedro (2009), «O Desenho Científico e o caderno de campo», *A Arte do Ofício*, Nº 7. Lisboa: Instituto de Artes e Ofícios da Universidade Autónoma de Lisboa: 5-6.

_____ (2007), «Um Desenho (Científico) para uma História (Natural)», *Imaginar*. Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, Nº 48. Lisboa: APECV, julho: 6-9.

_____(2001),«Odesenhocientífico-ilustraçãobotânica»,*ANatureza MestradasArtes.*Almada:CasadaCerca-CentrodeArteContemporânea.
Salgado, Pedro (1999), «Histórias de ilustração e de História Natural», *Instantes*, Lisboa: Escola Superior de Arte e Design.

Silva, Vitor M. O. da (2004). *Ética e Política do Desenho Teoria e Prática do Desenho na Arte do Século XVII*. Porto: FAUP Publicações.

Wood, Phyllis (1994), *Scientific Illustration*. 2ª ed. USA: John Wiley & Sons, Inc..

Zweifel, F. W. (1988), *A Handbook of Biological Illustration*. Chicago: University of Chicago Press.

Bibliografia Específica sobre Cavalos-Marinhos

Lourie, Sara A. et al. (2004), *A Guide to the Identification of Seahorses*. Vancouver: University of British Columbia and World Wildlife Fund (Project Seahorse and TRAFFIC North America),.

Whitehead, P. J. P. et al. (ed.) (1986), *Checklist of Fishes of the Northeastern Atlantic and the Mediterranean*. Vol.II, United Kingdom: Unesco.

Nota Biográfica

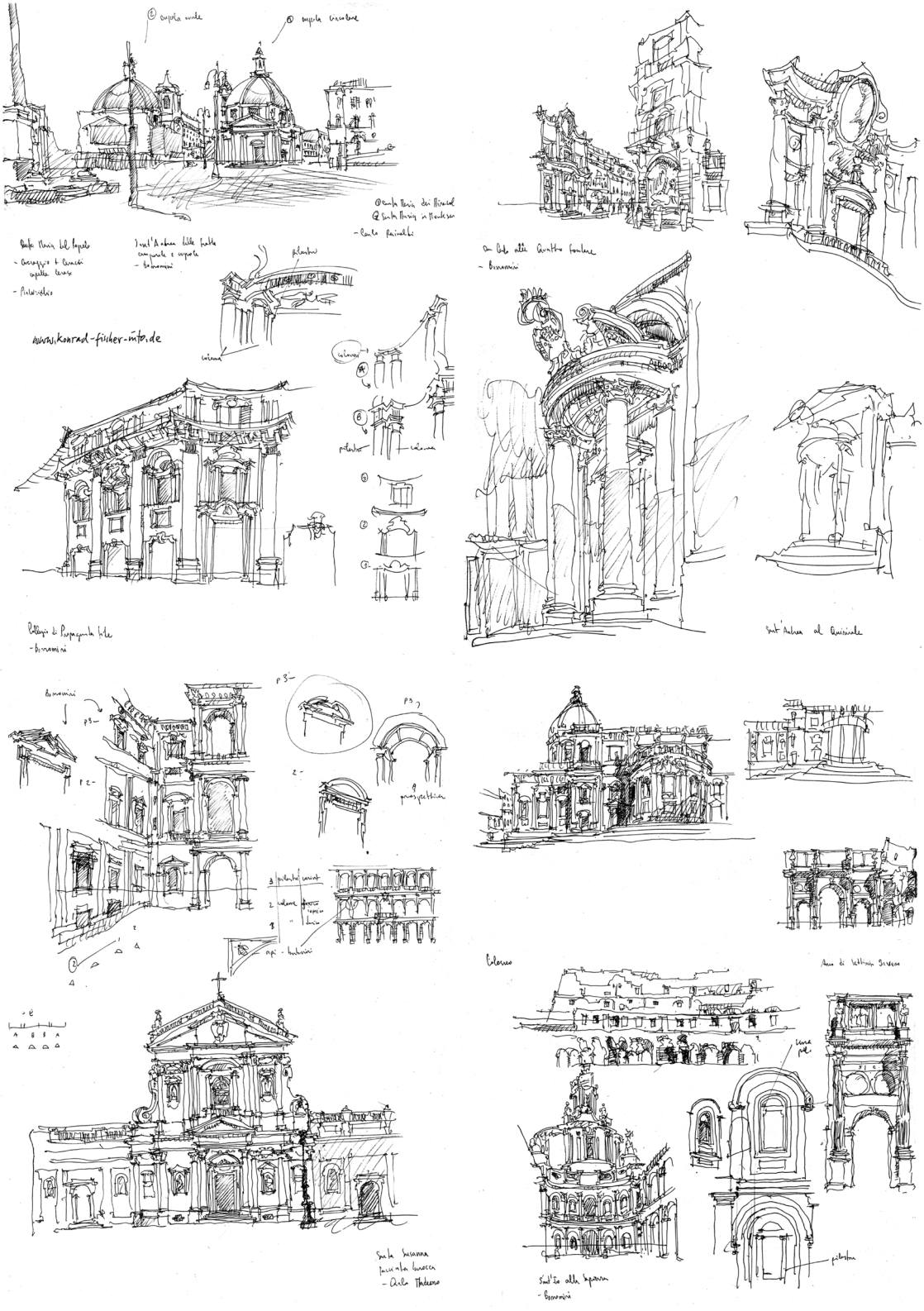
Dilar Pereira, artista visual e professora. Mestre em Desenho (2013) e Mestre em Teorias da Arte (2006), pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Atualmente exerce atividade no âmbito do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores em Timor-Leste, na área de Educação Artística.

Places in Between

Lugares Intermédios

Filipa Ferreira
filipaferreira.faup@gmail.com



These are registrations from visits made to Lisbon, Rome and Barcelona.

When there's the opportunity to discover a place, when there's the will to know and the duty to learn, I agree to participate in the history of time. I like these pieces of reality because they account for wishes and natures. The myth enters me when I want to be shaped. The first image is mental, the others reflections. Usually I search for the comfort of the promenade, I sit down and the drawing waits for the restlessness and anxiety to invade me. It is a second, bringing me the feeling of beauty or the sense of that spirit. Then I construct the already known place, the quiet architecture, the busy life.

In Lisbon I searched for the salty sea. On Restelo beach, an old anchored dock on the right side of the Tagus Tejo, I found who inquired about Pedro Alvares Cabral on his way to Brazil. Was This the beach from where dreaming men left? In Rome I let myself be enchanted by those who sang on the square in front of the Pantheon, I did not draw the temple but the voice and body that captivated me. I lost myself in the struggle between Bernini and Borromini. Who was the greatest genius, the preferred artist by the Church or the architect with a troubled and free soul? In Barcelona I was fixated on the works of Gaudí with its own speech, until I was told about Puig i Cadafalch and Domènech i Montaner, all of them highlited by their creations in the Catalan modernist style. Who passed here, oh modern city?

I dare to say that the origin of these architectures is in the desire of being. Each drawing of mine backs to the beginning, to the first mental image, and continues with a new informed vision. The ritual carries disquiet and comfort. In this process of investigation I know that the truth and the lie depend on the way I gaze and the drawing is selective. I seek the dream in each place, the genius of those who built it, its nature and who lived and still lives in that image that became engraved.

Nota Biográfica

Atualmente frequenta o MIArq na FAUP

Participou no Workshop Internacional "Cavallino 2012" - Universidades Roma Tre, Valladolid e Porto

Esteve um período em mobilidade Erasmus - Università Degli Studi di Parma

Participou no Workshop "MESA" - FAUP

Fez parte da direção do Clube de Fotografia AEFAUP

Participou no Workshop "Espaço Público" organizado pela AEFAUP

Participou no concurso "Archinews Stand Concept" - proposta em grupo orientada pelo Prof. Francisco Vieira de Campos

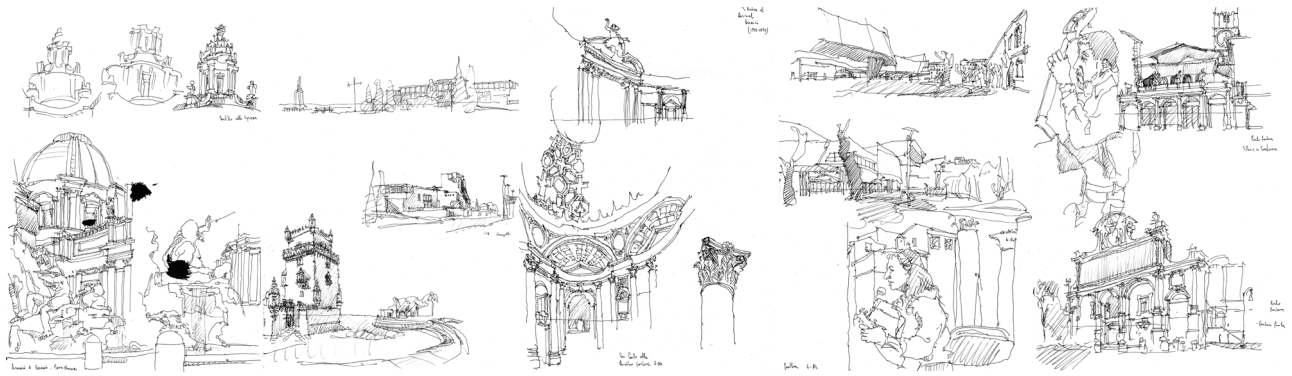
Organizou uma exposição de fotografia - FLEA Market Arquitetura no Edifício Parnaso

Frequentou o curso "Arquitetura e Cinema" - Professor Dietrich Neumann

Frequentou durante dois anos o Curso Livre "Desenhar Desenhando" - Profs. Luísa Brandão e José Grade

Cumpriu dois mandatos no cargo de responsável pela Livraria na direção da AEFAUP

Fez parte do grupo de trabalho "Lugares Efémeros" - Programa LIDERA, projeto InnerCity, tendo organizado várias conferências, um Fórum e um Workshop



Cara(s) e Coroa: o Desenho de Ilustração e a Experiência Temporal da Leitura na Construção de um *Picturebook*

Head(s) and Tail: Illustration Drawing and the Temporal Experience of Reading in the Creation of a Picturebook

Inês Oliveira
mail@inesoliveira.net

Resumo

Este artigo pretende analisar o papel preponderante do desenho de ilustração na construção de um *picturebook*—termo de influência anglófona, o mesmo que *álbum* para a escola francófona, que designa livros ilustrados em que o discurso narrativo resulta fundamentalmente da conjugação entre a palavra e a imagem (Gomes 2003, p.3)—articulando a experiência visual da imagem com a experiência da leitura.

Explora a ilustração não como "instância final", mas como um território onde os conteúdos pictóricos sugerem um discurso visual povoado de solicitações, que reconstituem subjetivamente—como imagens mentais no observador/leitor—o discurso literário que esteve na sua origem.

Com base na narratologia visual e no estudo das dinâmicas processuais do desenho que deram origem ao *picturebook Caras*—projeto que desenvolvemos a partir do texto homónimo e inédito de João Pedro Mésseder (Porto, 1957)—o artigo procura pensar a ilustração em função da experiência temporal da leitura do texto, e não apenas do seu conteúdo imagético. Esta experiência temporal é entendida no desenho de ilustração como uma *tectónica* ou *forma espacial*, no sentido de William Mitchell (1974), e está comprometida com o ato de manuseamento do objeto-livro.

Neste estudo, analisa-se esta experiência tendo em conta conceitos como espacialidade, ordem temporal e temporalidade da imagem desenhada. Foca-se em particular o processo de construção e visualização das relações de causalidade entre as imagens; a partir dos estudos de Gabriela Goldschmidt (1991), considera-se a ilustração como o lugar de encontro entre eventos visuais e eventos discursivos, fundamentado na ideia de *imaginação interativa* (*interactive imagery*) e no desenho como uma modalidade cognitiva que oscila entre *ver como* e *ver que* (*seeing as* e *seeing that*).

Palavras-chave: desenho de ilustração, *picturebook*, experiência temporal da leitura, causalidade

Abstract

This article aims to discuss the predominant role of illustration drawing in the creation of a picturebook—or its francophone equivalent *album*, which refers to illustrated books where narrative discourse is mainly the result of the combination between word and image (Gomes 2003, p.3)—binding the visual experience of image with the reading experience.

In it, we explore the illustration not as an outcome, but a territory where pictorial content suggests a visual discourse crossed with references, subjectively reconstructing—as mental images in the viewer'/reader's mind—the original literary imagery.

Building on the visual narratology and on the study of drawing processual dynamics underlying the picturebook *Heads*—developed after the homonymous unpublished text by João Pedro Mésseder (Porto, 1957)—this article addresses drawing in the context of the temporal experience of reading, rather than just in its pictorial contents. In the illustration drawing, this temporal experience is taken as a *tectonic* or a *spatial form*, following William Mitchell arguments (1974), and is intrinsically related with the handling of the book-object.

In this study we analyse this experience considering concepts like spatiality, temporal order and temporality of the drawn image. Particular attention is given to the process of representation and visualization of causality relationships between images; after Gabriela Goldschmidt's studies (1991), where drawing is seen as cognitive modality oscillating between *seeing as* and *seeing that,* we argue that illustration is a meeting place for an interactive imagery involving visual and literary events.

Keywords: illustration drawing, picturebook, temporal experience of reading, causality

"An organism is most efficient when it knows its own internal order."

(Ascott, 1964)

1. Introdução

A relação forte, e por vezes de *forças*, entre texto e ilustração (C. M. de Almeida 2009) constitui uma das principais características de livros apelidados de *picturebooks*[1] cujo sentido narrativo resulta da conjugação entre a palavra e a imagem (Gomes 2003: 3). Num campo em que a ilustração vinha sendo, tradicionalmente, subsidiária do texto (algo que se mantém no formato dos livros com ilustração), o *picturebook* diferencia-se de outros livros ilustrados ao propor um diálogo entre texto e ilustração, sem que nenhuma das partes conserve o seu sentido quando *lida* separadamente. Neste tipo de livros, o predomínio da componente visual leva a que termos como *texto visual* ou *literatura visual* comecem a surgir na análise dos *picturebooks* (Salisbury & Styles 2012), dada a necessidade de isolar e legitimar uma narrativa que neste formato é, em grande parte (e nalguns casos, na totalidade)[2], suportada visualmente. Diferentes autores têm vindo a utilizar diferentes vocábulos—assumimos a preferência pelo termo *picturebook* que, no sentido de Maria Nikolajeva e Carole Scott, pressupõe uma significação resultado da interação entre discurso visual e discurso textual (Nikolajeva & Scott, 2001: 1–28).

Apesar da origem deste tipo de livros não estar fixada, há algum consenso (Linden, 2006: 17; Salisbury & Styles, 2012: 29) em considerar-se o período a partir da segunda metade do século XX como uma época de afirmação do *picturebook* tal como o entendemos hoje. A partir de autores como André François ou Bruno Munari, o sentido da narrativa no *picturebook* passa a estar, também, indissociável da componente material do objeto—para a qual contribui, por exemplo, o tipo de papel, o formato, o peso ou a escala do livro[3]. A página passa a ser tida como um espaço visual e material, de carácter multimodal e de potencial cénico (Salisbury & Styles, 2012: 29; Nodelman, 1988: 55). Johanna Drucker, num trabalho seminal acerca da materialidade do livro[4], sugere que os elementos visuais e materiais que o compõe, participam do seu efeito temporal na medida em que contribuem para a experiência do objeto (Drucker, 1994: 197). Mas como se articula esta experiência temporal? Pode, o desenho de ilustração, ensaiar uma temporalidade que relaciona discurso textual e discurso visual num compromisso com a experiência do objeto?

Neste artigo iremos refletir nestas perguntas à luz do que foi a construção do *picturebook Caras*—projeto que tem na leitura do texto homónimo e inédito de João Pedro Mésseder (Porto, 1957), o fundamento para o ensaio de um objeto-livro que procura que ilustração e texto se relacionem de forma inequívoca, articulando a experiência visual da imagem com a experiência da leitura. Neste estudo, haverá lugar a uma apropriação casuística de termos provenientes de uma revisão da literatura em áreas como a narratologia, a semiologia e a perceção visual, enquanto ferramenta heurística de análise do processo de resolução de um problema do âmbito do desenho. Ao tratar-se de um discurso na primeira pessoa, qualquer eventual vantagem na aproximação retrospetiva a um processo de trabalho *vivenciado*, não oculta marcas de uma parcialidade necessariamente intrínseca a esse movimento de aproximação.

O Texto *Caras*

"O senhor sargento está com cara de mau vento. / O senhor capitão está com cara de vulcão. / O senhor major com uma cara ainda pior. / O senhor general está com cara de vendaval. / O senhor ministro está com um ar meio sinistro. / O senhor presidente está com cara de tridente. / E Sua Majestade está com cara de tempestade. / Como se diz no Brasil dou o fora e volto noutra hora? / NÃO E NÃO! Também ponho um carão medonho, e enfrento / o mau vento do senhor sargento, / o vulcão do senhor capitão, / a cara pior do senhor major, / o vendaval do senhor general, / o ar sinistro do senhor ministro, / o tridente do senhor presidente / e a tempestade de Sua Majestade."

(Mésseder, 2008)

O texto *Caras* de João Pedro Mésseder é uma narrativa breve que articula um conjunto de informações proposicionais, descritivas e dicotómicas que, à semelhança de alguns textos de *picturebooks*, está mais próximo do poema do que da prosa (Nodelman, 1988: 249). Ao apresentar um conjunto de personagens do poder enquanto *caras* que protagonizam uma série de estados *medonhos*, o texto de Mésseder constrói o cenário "incómodo" que toda a lógica narrativa procura alterar. Organizado em três partes distintas, o momento intermédio rompe com um desfile de eventos de progressão ameaçadora, e abre espaço à oposição e reinvenção desse estado inicial. Numa clara sátira ao poder e ao patriarcado, o jogo entre as palavras parece revelar que a realidade mais não é do que um sistema de espelhos, e que encontrar um *general-vendaval* ou um *vendaval-general*, uma *cara* ou uma *coroa*, é decisão de quem observa, e não de quem protagoniza.

A noção de narrativa determina que atentemos nalgumas considerações prévias. Para Roland Barthes,

1 Termo de influência anglófona, o mesmo que *álbum* para a escola francófona.

2 De que são exemplo os títulos *Emigrantes* de Shaun Tan (Albolote, 2006) e *Robinson Crusoe* de Ajubel (Valencia, 2008).

3 De que são exemplo as obras *Lágrimas de Crocodilo* de André François (Paris, 1956; Figueira da Foz, 2010) e *Nella nebbia di Milano* de Bruno Munari (Milão, 1968).

4 Uma reflexão em torno dos aspetos materiais do livro enquanto suporte, ainda que os exemplos e análises de Drucker provenham do território do livro de artista e não do campo do *picturebook* (Druker 2006: 17).

a narrativa é uma expressão universal, existe desde o princípio dos tempos, independentemente do meio que a veicula: *«pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto e pela mistura ordenada de todas estas substâncias»* (Barthes, 1987: 95). Apesar desta universalidade sugerir que a narrativa está por todo o lado, nem todos os textos e nem todas as imagens são narrativas (Riessman 2008: 4). O que distingue então a ilustração narrativa da mera exposição visual? Na base de várias definições da narrativa (Riessman, 2008: 5; Bal 1985: 13; Lefèbvre, 2000: 1) parece estar a noção de uma *sequência* que, lógica e cronologicamente, relaciona ideias ou eventos de outra forma aleatórios e desconexos. Estes eventos, experienciados e/ou causados por atores, acontecem num determinado tempo e sucedem-se mediante uma certa ordem (Bal, 1985: 45). Contudo, a ideia de sequência e ordem temporal não exclui cenários de rutura para com o que seria o curso *natural* dos eventos (Riessman, 2008: 6): os acontecimentos imprevistos, a existir, desencadeiam uma série de reações que conduzem a reajustes na estrutura narrativa, redesenhando uma "nova" sequência e ordem temporal. Assim, a narrativa define-se enquanto processo (Bal, 1985: 27), que oscila entre a hipótese prévia de um acontecimento, o acontecimento (que pode ou não corroborar a hipótese) e um resultado ou conclusão. Seguindo Mieke Bal, podemos afirmar que é narrativa toda a situação inicial "imperfeita" que um ou mais atores pretendem alterar (Bal, 1985: 31) e que para tal levam a cabo uma série de eventos, lógica e cronologicamente relacionados. Ilustração narrativa será então toda a sequência de eventos visuais interligados, cujas relações temporais e causais que estabelecem entre si, vão no sentido de narrar a história mediante estratégias próprias da imagem, não se limitando a suportar um qualquer outro meio (Bell & Sinclair, 2005: 7).

A ideia de narrativa constitui-se assim como um problema autónomo e independente do meio de expressão, ainda que depois assuma matizes e singularidades que advêm desse mesmo meio—se o desenho, se o texto, se o objeto, etc. No nosso projeto, ainda que o texto seja o elemento catalisador de um pensamento visual que se manifesta no desenho de ilustração, este desenho parte da noção de que o *problema narrativo* do projeto *Caras* é maior e exterior ao texto que o veicula, e que o seu sentido só fica completo quando se articula texto e ilustração, mas também matéria e gesto, na forma como o objeto-livro é apreendido e manipulado: ou seja, um meio partilhado, que o desenho de ilustração procura relacionar enquanto *mistura ordenada* de que falava Barthes, consciente de que cada componente desempenha um papel na forma como a narrativa é experienciada. Como sugere Sophie Van der Linden, ainda que não se possa reduzir um *picturebook* a um discurso narrativo, o projeto narrativo e os meios utilizados para concretizá-lo são determinantes para a capacidade do texto e da ilustração expressarem um tempo e um espaço (Linden, 2006: 102).

2. Experiência Temporal da Leitura
Forma Espacial e Ordem Temporal

Para Gérard Genette, a narrativa tem uma temporalidade condicional e instrumental: ao existir no espaço e enquanto espaço, o tempo necessário para a "consumir" é um espaço que é preciso *percorrer* ou *atravessar* (Genette, 1995: 32–33). Se a noção de tempo requer a mediação do espaço, também um espaço, para ser percebido, reclama um tempo e um certo tipo de movimento (Arnheim, 1992a: 36; Mitchell, 1974: 274–276). Ao não se excluírem, tempo e espaço são noções que coexistem na ilustração e participam numa experiência temporal da leitura. Seguindo William Mitchell, podemos dizer que, no nosso projeto, esta experiência temporal consiste numa *tectónica* ou *forma espacial* (Mitchell 1974), que se revela a vários níveis logo que tomamos o objeto-livro nas mãos: o observador/leitor não espera para ler todos os detalhes da imagem, todas as palavras do texto, percorrer todas as páginas ou fechar o livro, para ir formulando um certo *sentido espacial* do projeto.

As ilustrações podem ser agrupadas ou separadas consoante a cor, a forma, a escala, o cenário, o tipo de personagens e elementos que lá figuram e o espaço que ocupam; algumas personagens poderão ser *lidas* enquanto "bons" outros "maus", enquanto aliados outros adversários; e antes mesmo da percepção de qualquer sentido temporal ou causal, há já uma série de relações que se revelam enquanto estruturas espaciais (Arnheim, 1992a: 42).

Estas estruturas espaciais também se formulam quando que se manuseia o objeto-livro (em que o gesto da leitura pode indiciar continuidade ou rutura), quando se encontra uma correspondência entre eventos atuais e eventos passados (que podem ou não estar justapostos, ser sequenciais ou cronologicamente relacionados) ou ainda, quando se julga ter percebido a lógica ou o sentido global de todo o projeto. O que quer que a leitura leve a *ver*—textual, visual, física e mentalmente—fá-lo desenhando uma *forma espacial* e a perceção dessa forma (que não tem por que se manter única, fixa ou estável) é um dos aspetos cruciais da experiência temporal da leitura (Mitchell, 1974: 273, 283).

Quando Gérard Genette refere que a experiência da leitura é um *percurso*, um espaço que é necessário *percorrer*, emerge um sentido de continuidade e sequência que remete para uma experiência temporal linear. Contudo, como sugere William Mitchell, são várias as formas de experienciar o tempo, e a experiência temporal de descontinuidade e simultaneidade, não é menos espacial por não ser linear (Mitchell, 1974: 274). Ao seguir apresentando uma série de personagens (as *caras)* em função de um estado de circunstâncias que se agrava à medida

que o texto avança e "o posto do poder" aumenta, o texto de Mésseder sugere um *percurso* que, no sentido de Genette, poderá ser entendido como uma forma linear ou contínua. Ainda que neste desfile de personagens e ambientes a sucessão das palavras e do discurso sugira uma linearidade narrativa, há, ao mesmo tempo, a experiência de um regresso ao ponto de partida, onde a relação entre a figura e a sua expressão se inverte, e o leitor enfrenta o medo inicial, como uma prova. Esse ponto de regresso, que é também o ponto de confronto, existe no texto como uma charneira, não entre dois discursos, mas entre duas formas de ver. O que a inversão das palavras cria entre os dois momentos do texto é algo do domínio da imagem. Na verdade, estes dois momentos existem em simultâneo, coincidem no espaço, como as imagens reversíveis da psicologia *gestáltica*. É a forma como decidimos olhar que altera o que vemos, que introduz um *desvio* nesta espécie de *grau zero*—um estado hipotético de perfeita coincidência temporal entre narrativa e acontecimento (Genette, 1995: 34). A percepção da temporalidade de uma narrativa, seja ela verbal ou visual, reflete sempre uma *dualidade temporal* (Genette, 1995: 31–34), em que o tempo da narrativa e o tempo do acontecimento se podem sobrepor, justapor, distanciar ou aproximar. Grande parte da estratégia do desenho de ilustração do *Caras* foi no sentido de tornar visível uma sobreposição, ou simultaneidade, com um regresso do texto e do desenho que é igual, mas de outra maneira.

No entanto, a ordem sequencial (e causal) com que o texto e ilustrações são dados a ler/ver fazem do *desvio* um instrumento do volte-face narrativo: é através do *retorno* que eventos anteriores adquirem nova significação (Genette 1995: 54–55) e eventos de menor escala e aparente inutilidade para o fluxo narrativo, cumprem o seu destino, acabam por *germinar* (Barthes 1987: 129). No geral, toda a significação dos eventos estrutura uma inversão, a cujo sentido de retrospeção não é estranha uma certa ideia de arrependimento—a seu tempo, tudo muda, e no final é a *ameaça* que passa a estar ameaçada. O dar a ver cerimonioso das *caras do poder* foi sendo esboçado a partir da hipótese prévia de um desmoronamento. O desenho dos territórios "oprimidos" procura fundar uma relação insuspeita entre o poder (a *cara*) e as outras personagens e ambientes—ainda que, sub-repticiamente, se prepare o território em que, mais tarde, se desenhará a reviravolta. A expectativa e a memória desempenham um papel fundamental na forma como se perceciona esta inversão: *«sabe-se que a perceção de um acontecimento depende não só do momento presente, mas de como o comparamos com a recordação do que o antecedeu e para onde suspeitamos que ele se dirige»* (Almeida, 2012: 2; Birringer, 2008: 19). Ao não estarem fixas, expectativa e memória participam da experiência temporal da leitura: o avançar ao longo das páginas do livro cria um *passado* e um *futuro* que o livro, na realidade, não tem; mas é neste percurso, influenciado pelo contínuo reajuste entre aquilo que se perceciona e aquilo que se sabe, que todo o evento é percecionado—o que nos é dado ver *acontece* à medida que se lê. Assim, a experiência temporal da leitura, pelas relações que vai estabelecendo com a ilustração, nunca é unidimensional ou unidirecional. O mesmo se passa com a sequência de desenhos que, com ela, constrói a perceção do evento e as relações de causalidade que o animam.

Eventos Visuais

O tempo físico, *real*, apresenta uma continuidade e homogeneidade sem sobressaltos, que o tempo *psicológico*, ou o tempo da memória, contraria, ao dividir o tempo em segmentos temporais em volta de cenas ou ações (Massironi, 2002: 186). A autonomia e importância de cada um destes segmentos, bem como as relações temporais que estabelecem entre si, dependem da história que se quer contar ou lembrar—é a estes segmentos temporais, de princípio e fim implícitos numa narrativa, que, em linha com Manfredo Massironi, designamos por *eventos*. No nosso projeto, o desenho procura que as ilustrações se mostrem a si próprias como eventos que percebemos enquanto estão a ter lugar. O estruturar de uma narrativa com base numa sequência de eventos admite uma *economia de representações* (Massironi, 2002: 187), que descarta toda a informação não relevante e se concentra apenas em momentos *cuidadosamente* selecionados de entre várias possibilidades de representação (Nodelman 1988: 183). À semelhança da banda desenhada, cada ilustração é pensada enquanto recorte no tempo e no espaço, o que cria um conjunto de elipses que o observador/leitor terá de preencher (McCloud, 1993: 67)—o vazio que se interpõe entre cada dupla página da primeira parte deixa os eventos visuais "suspensos", que a linearidade da leitura não resolve, ao exibir uma *multiplicação de começos* (Genette, 1995: 45): *«O senhor sargento... / O senhor capitão... / O senhor major...»*. O desenho do momento charneira tenta levar esta ideia de omissão um pouco mais longe, fazendo da quebra dos *prólogos introdutórios* da primeira parte uma abertura literal do espaço para um novo ambiente visual—aqui, a narrativa já não salta por cima dos acontecimentos (como nas elipses iniciais) mas, à semelhança da paralipse, deixa-os completamente de lado (Genette 1995: 50). É no segundo momento narrativo que o desenho de ilustração procura fechar os eventos começados: a retoma dos cenários iniciais tenta devolver à narrativa a continuidade que o sistemático começar de eventos, nas suas interrupções, havia retirado. Todavia, este recuperar de eventos configura a experiência de uma sobreposição: quando duas imagens apresentam um mínimo denominador comum, o observador/leitor inscreve-as numa continuidade (Linden, 2006: 107), mas a abertura inicial de começos revela-as enquanto realidades paralelas que "silenciosamente" aguardavam no tempo a altura do seu desfecho. Assim, no nosso projeto, é tão importante o

que é dado a ver, como a lacuna que se cria, pois é nesse jogo entre o que se vê e o que se imagina, que se ensaia a temporalidade "simultânea" da narrativa do *Caras*.

Temporalidade da Imagem Desenhada

Ler um evento implica perceber uma temporalidade e uma causalidade, que o desenho de ilustração, enquanto sistema fixo de signos visuais, apenas consegue indicar por inferência (Nikolajeva & Scott, 2001: 139). Perry Nodelman sugere que o tempo não está na ilustração, mas no observador/leitor que, ao descodificar uma série de convenções narrativas (como, por exemplo, imaginando o *antes* e o *depois* do momento desenhado), é quem, de facto, "concretiza" o movimento e introduz o tempo na imagem (Nodelman 1988: 159–160). O desenho de ilustração procura atuar nesse espaço de potenciais ilações, sugerindo um movimento ou a experiência de uma duração através de um *antes* e *depois* de alguma forma *presentes* na imagem (Massironi, 2002: 185).

Várias *estratégias* vêm sendo assinaladas (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001; Massironi 2002: 185; Linden 2006) enquanto formas de induzir movimento, ou *deslocamento*, na imagem única—a representação dum momento específico enquanto instante congelado de uma ação não concluída, a distorção dos corpos e/ou da perspectiva no sentido de um deslocamento, ou a criação de linhas de ação paralelas à ação principal no sentido de uma movimentação lógica, são algumas dessas *técnicas* que, no nosso projeto, foram sobretudo ensaiadas no desenho de *micro-temporalidades* (Fig. 01): sugestões de movimentos, interações e relações de causalidade, entre objetos e personagens, de forma a construir o estado no "presente do indicativo" de cada *cara do poder*.

Todavia, há uma outra temporalidade no projeto *Caras* que não fica resolvida apenas com a sugestão de movimento. A ideia de transformação, ou *metamorfose* (Massironi 2002: 185), é também uma alteração que decorre num certo tempo, mas que implica que o desenho de ilustração seja capaz de dar a ver o *antes* e o *depois* de uma mudança—independentemente de um movimento ou posição espacial, que podem ou não ser estáveis (Massironi, 2002: 185–186). No nosso projeto, a experiência da *inversão do poder* configura um tempo *macro* que, ao contrário do deslocamento, não pode ser representado apenas com um único momento temporal: ainda que o instante congelado "forneça" tempo suficiente para que o observador/leitor reconheça o *antes* e o *depois* de um movimento, precisamos de mais momentos temporais para experienciar o *antes* e o *depois* de uma transformação. O desenho de ilustração usa a sequência enquanto forma de sublinhar esta distância temporal: além de também poder sugerir um movimento, a sequência pressupõe um tempo entre os momentos desenhados, o que potencia uma relação causal (Nodelman ,1988: 175; Massironi, 2002: 186)—que o desenho de ilustração aproveita enquanto forma de promover a experiência de uma inversão.

A alteração de comportamento das *caras do poder* dá-se então através de uma *comparação,* em que as ilustrações da primeira parte atuam como esquema (*schemata*), estabelecendo o contexto e o campo onde ocorrerá a inversão (Nodelman ,1988: 176)—percebemos uma nova imagem à luz da informação revelada por uma imagem anterior (Fig. 02; Fig. 03).

É certo que a justaposição das ilustrações ao longo de todo o livro cria sequências *paralelas no espaço* (Tufte, 1997: 80) que mais facilmente se prestam a uma comparação. No entanto, como refere Edward R. Tufte, imagens sequenciais também podem ser distribuídas temporalmente: o *paralelismo no tempo* apenas exige que a confrontação direta seja substituída por uma comparação entre a ilustração que estamos a ver e a informação que dela guardámos na memória. De forma a que o observador/leitor inscreva as ilustrações repartidas pelo objeto-livro na continuidade que caracteriza a sequência, as ilustrações terão de manter entre elas uma base comum (Massironi, 2002: 187)—que o desenho de ilustração aproveita enquanto forma de promover a experiência de uma simultaneidade.

Fig. 1 *General-vendaval*, 2011

Fig. 2 *Presidente-tridente*, 2011

Fig. 3 *Tridente-presidente*, 2012

Assim, há um balanço que urge orquestrar entre *permanência* e *variação* (Massironi, 2002: 187) para que, cada ilustração da segunda parte, crie, com cada díptico da primeira, uma sequência que tanto informe sobre uma simultaneidade, como sobre uma inversão—o desenho de ilustração toma os aspetos da permanência (como, por exemplo, a retoma da cor, das personagens e dos ambientes de cada *cara*) enquanto indícios de uma simultaneidade, mas é através da variação que expõe o "falso poder".

Causalidade da Narrativa Visual

Num *picturebook*, como nos livros em geral, o tempo passa da esquerda para a direita (Nodelman 1988: 166), o que traduz a experiência de uma duração, de um *antes* e de um *depois*—perceber um evento desenhado à esquerda como tendo acontecido antes de um evento representado à direita é uma convenção narrativa que, para leitores ocidentais[5], se tornou numa regra a não descurar (Massironi, 2002: 198)[6]. A experiência de um *passado* e de um *futuro* no *picturebook*, reflete assim causalidade, que tem no tempo um fator de ordem na medida em que as causas precedem os efeitos (Massironi, 2002: 179). Pascal Lefèvre, na senda de Robert Sternberg, refere que esta ordem cronológica é o que potencia a *inferência causal*—a conclusão de que um evento é a causa de uma outra coisa qualquer (Lefèvre, 2000: 5). Na primeira parte do nosso projeto, o desenho apresenta as personagens e ambientes tentando tirar partido desta convenção narrativa, propondo como causa para os sucessivos "estados de sítio", a ameaça (a *cara*) desenhada à esquerda (Fig. 4).

A exceção acontece no último díptico (Fig. 5), em que o desenho inverte o cenário numa tentativa de alterar o ritmo regular que se havia interposto à leitura e antecipar, de alguma forma, o momento-quebra que se anuncia (Fig. 6).

Ainda que a série de eventos desenhada ao longo destas duplas páginas pudesse ser entendida enquanto

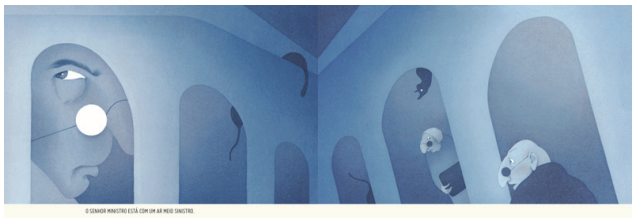


Fig. 4 *Ministro-sinistro*, 2011

Fig. 5 *Majestade-tempestade*, 2011

Fig. 6 *Charneira* (exterior), 2012

5 Deduzir que num picturebook a ação acontece da esquerda para a direita (e que o contrário promove confusão, abrandamento ou falta de direção), só ocorre naturalmente a um observador/leitor ocidental pois como sugere Joseph Schwarcz «*we seem to learn pictorial direction in relation to the direction of the language we know the best*» (cf. Nodelman 1988: 166).

6 A menos que o objetivo seja jogar com os limites desta convenção, qualquer desvio terá de ser, de alguma forma, assinalado (Lefèvre 2000: 6).

resultado de causas variadas, como refere Sternberg, apesar de poderem existir múltiplas causas para um dado efeito, sempre que uma causa é *presente* infere-se que essa é *a* causa daquele efeito (Sternberg, 2006: 518). O texto desempenha um papel fundamental, de *ancoragem* (Barthes, 1977: 38–39), na perceção da *cara* enquanto causa, uma vez que direciona o observador/leitor para os possíveis significados da ilustração: procuramos na imagem o sentido do que lemos e o que vemos na imagem determina a forma como percebemos e interpretamos o que havíamos lido (Nodelman, 1988: 193–221).

A representação da causalidade tem assim, na justaposição de imagens sequenciais, uma "aliada" que, ao dar a ver um breve desenvolvimento do evento no tempo e no espaço, mais facilmente se presta à narração de um evento causal. No entanto, o evento único, como refere Manfredo Massironi, pode também sugerir causalidade, desde que contenha "pistas" sobre o que poderá estar na origem de um atual estado: da mesma forma que basta ver um instante congelado para ter a experiência do *antes* e do *depois* de um deslocamento, não é necessário testemunhar todo o desenrolar temporal de um evento para ter a perceção de uma relação causal—percebemos, numa realidade presente, sinais de eventos passados (Massironi, 2002: 207–210). A condição essencial parece ser, segundo Massironi, a sugestão ou depreensão de um movimento (Massironi, 2002: 205): é através do movimento que objetos e personagens entram em contacto, o que aumenta a probabilidade de ocorrerem mútuas alterações (Fig. 7).

No desenho de ilustração do *Caras*, estas alterações são sobretudo registadas enquanto consequências de eventos, protagonizados por atores que se mostram ora ativos e dominadores, ora passivos e submissos, consoante a realidade observada.

A sequência de eventos da segunda parte, tentando tirar partido dos vários modos que o desenho de ilustração tem para sugerir causalidade, foi pensada enquanto uma acumulação de *resultados* causais. Por um lado, ao retomar os ambientes iniciais, o desenho pretende insinuar que a causa estará nas situações "incómodas" que urgia alterar; por outro, literalmente "inundando" alguns destes eventos, o desenho procura remeter para o momento charneira—que contém a decisão, o *verbo* que motiva toda a segunda parte: «*Também ponho um carão medonho, e enfrento...*»; por último, ao apresentar os eventos *fisicamente* interligados, o desenho procura indiciar que a causa pode também estar nas ilustrações adjacentes (o que, ao contrário das hipóteses anteriores, configura um cenário de causa presente). Através da introdução de diversas pistas distribuídas ao longo de uma paisagem de múltiplas causas, o desenho desta imagem-fluxo tenta articular os resultados causais de eventos precedentes, numa estratégia de aceleração e montagem que vem do próprio texto, que atribui à segunda parte uma única frase que só o experienciar de eventos vai unindo: *«... e enfrento / o mau vento do senhor sargento, / o vulcão do senhor capitão, / a cara pior do senhor major, / ... e a tempestade de Sua Majestade.»* Lemos/vemos o resultado, ou a conclusão narrativa, como um "triunfo", que o desenrolar de um

Fig. 7 *Pior-major*, 2012

conjunto de eventos num único campo de visão procura revelar como uma *recompensa* (Fig. 8; Fig. 9).

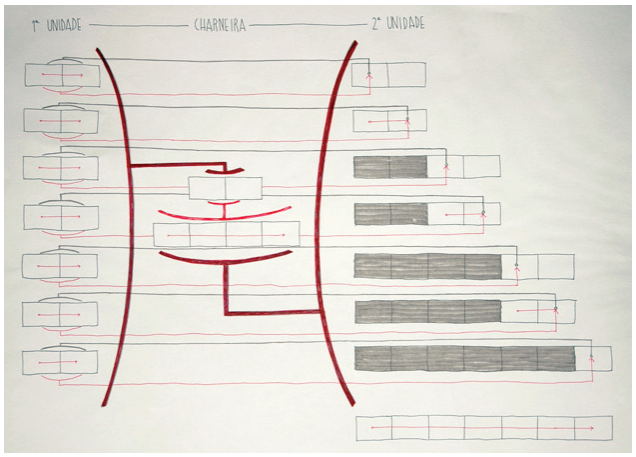


Fig. 8 *Causalidade*, 2011

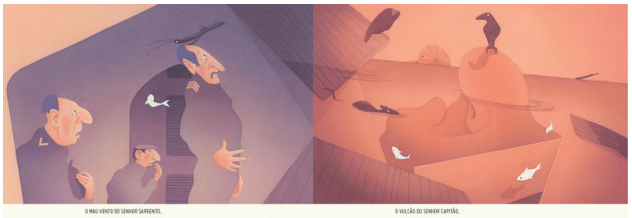


Fig. 9 *Paisagem-fluxo* (pormenor), 2012

Epistemologia Táctil

Quando neste projeto atentamos na temporalidade da imagem desenhada e nas representações de causalidade da narrativa visual, procuramos ensaiar uma experiência temporal que vem da leitura do texto, traduzindo-a para a condição de imagem—o que é diferente de "ilustrar" o tempo. O desenvolvimento de um campo temporal paralelo ao das palavras ensaia-se também através da experiência do objeto-livro, que procura fornecer indícios para a forma como texto e ilustração se podem relacionar; no nosso projeto, a experiência da leitura tenta não ser apenas a reconstrução mental do texto ou das ilustrações—ela articula o texto, a ilustração e a experiência mais somática de abrir o livro, virar as páginas, abrir e/ou desenrolar uma sequência visual e voltar a fechá-la. Laura Marks designa de *epistemologia táctil* este conhecimento que vem de um corpo que percebe, que manipula, que interage (Vukov, 2002: 122); a experiência da leitura, tal como a entendemos, tem no objeto-livro parte do sentido da narrativa, como uma forma que a mão pode explorar.

Ainda que a perceção de um tempo ou de uma relação de causa-efeito envolvidos na ilustração e no objeto-livro dependam de outras experiências de leitura e do conhecimento do observador/leitor sobre como ler e interpretar um conjunto de convenções da narrativa visual (Nodelman 1988: 166; Nikolajeva & Scott 2001: 140), inscrever temporalidade e relações de causalidade na imagem desenhada revela-se fundamental a um desenho de ilustração que quer que eventos visuais contrariem uma lógica aleatória e se transformem na sequência temporal e causal que caracteriza uma narrativa.

3. Desenho de Ilustração

Nos *picturebooks* em que a narrativa é contada literária e visualmente, texto e ilustração aparecem como duas possibilidades de narrar o mesmo evento sob diferentes perspetivas, numa leitura alternada entre palavras e imagens que conduz a uma oscilação constante entre duas formas de ver (Nodelman 1988: 242). Texto e ilustração podem assumir diferentes papéis no contar da história, mas ambos estão presentes no modo como cada um é apreendido: ler um discurso literário depende da formulação de uma série de imagens (Arnheim 1992b: 45) da mesma forma que ler um evento visual depende de um ato de imposição de linguagem (Nodelman 1988: 211)—interpretamos uma imagem à luz de termos verbais, numa simultânea, ou quase simultânea, articulação entre informação pictórica e informação não-pictórica (Goldschmidt 1991: 131).

Apesar de estas duas formas de pensar a imagem surgirem indistintamente, Gabriela Goldschmidt, num estudo sobre o uso dialético do desenho, faz a sua distinção. Para a autora, o ato do desenho é uma interação constante as modalidades cognitivas *vendo como* e *vendo que* (*seeing as* e *seeing that*): o desenhador "vê como" enquanto desenha e utiliza uma argumentação figural ou *gestáltica*, e "vê que" quando utiliza uma argumentação não figural ou discursiva, perante o todo que concebe e perceciona (Goldschmidt 1991: 131). A interação cíclica entre estas duas formas de ver resulta em ações estreitamente interligadas em que, quando um argumento não origina o outro, pelo menos, condiciona-o (Goldschmidt 1991: 138).

O desenho de ilustração reflete esta dialética quando, ao ensaiar uma das funções básicas da relação texto-imagem (Nodelman 1988: 205), *confirma* visualmente o texto, dando a "ver como" «*o senhor sargento está com cara de mau vento*». Contudo, este comprovar visual não impede que um conjunto de outras informações participem do evento desenhado. Aspetos como a *singularidade* de uma personalidade ou a *peculiaridade* de um ambiente são, segundo Perry Nodelman, mais prontamente veiculados numa ilustração do que num texto (Nodelman 1988: 209)—a imagem tem a capacidade de, mais facilmente, tornar particular o que num texto pode ser geral. No desenho do *Caras*, a vontade de tornar *únicas* as *típicas* personagens que o texto apresenta, e *específicos* os ambientes que o texto sugere, levam a que a ilustração procure igualmente dar a "ver que" o senhor sargento é aquele e não um outro qualquer, protagonizando naquele cenário que não um outro qualquer. Ou seja, a forma processual do desenho "ver como" e "ver que" resulta também numa forma espacial na ilustração, em que o jogo de leitura das imagens, e das solicitações cria-

das pelas imagens, configura um movimento iterativo em que a ilustração além de confirmar o texto, submete os possíveis significados da imagem a uma releitura dos conteúdos literários—o texto permite-nos ter "certezas" sobre a ilustração. Assim, e em linha com o pensamento de Goldschmidt, podemos dizer que a ilustração é um lugar de encontro entre imaginário pictórico e imaginário discursivo, resultado de uma *imaginação interativa* (*interactive imagery*) que envolve a representação pictórica e a construção de imagens mentais e discursivas (Goldschmidt 1991).

Esta dialética tem ainda a particularidade de se revelar, enquanto questão cognitiva, na lógica com que o próprio texto de Mésseder está estruturado: as dinâmicas processuais do desenho e o lugar de uma *imaginação interativa* que caracteriza a ilustração, mais não são do que um espelho do objeto-livro—a inversão "simultânea" do texto ecoa esta dialética quando dá a "ver como" uma série de senhores do poder exibem os seus *carões medonhos*, e, ao inverter o cenário, dá a "ver que" o contrário também é válido. Do ponto de vista percetivo, este movimento "ver como" e "ver que" traduz uma relação causal—uma ação gera outra ação—que são, na verdade, duas visões sobre um mesmo acontecimento; como ver *Cara*(*s*) e Coroa.

4. Conclusão

No nosso projeto, o desenho de ilustração assume um papel dialógico na construção do *picturebook Caras*: a capacidade do desenho para articular uma temporalidade que relaciona texto e imagem passou pela exploração do circuito partilhado entre linguagem e perceção visual, num desenho em que os conteúdos pictóricos criam "novos" textos imagéticos que reenviam para os conteúdos literários que estiveram na sua origem. Folhear o *picturebook* resulta assim numa leitura iterativa, entre imagens mentais e discursivas, que tem na ilustração o lugar de encontro de uma *imaginação interativa*—o ler/ver da narrativa acontece de um modo multidimensional e multidirecional que reflete a *forma espacial* da experiência da leitura do texto de Mésseder. Os modos de sugerir movimento na imagem parada, a criação de indícios de temporalidade na imagem desenhada, e as soluções de representação de relações causa-efeito na imagem única e em imagens em sequência, revelaram-se estratégias fundamentais a este desenho de ilustração preocupado em inscrever, por meios próprios, uma experiência temporal também na ordem de leitura das imagens.

Bibliografia

Almeida, C.M. de, (2009), "Picture books: mais do que livros com imagens". *O Jardim Assombrado*. Available at: http://ojardimassombrado.blogspot.pt/2009/10/picture-books-mais-do-que-livros-com.html [Accessed February 28, 2013].

Almeida, P.L., (2012). "Desenho Protoclar - Inscrevendo a ação, a partir de Günter Brus". , pp.1–10.

Arnheim, R., (1992a), "Space as an Image of Time". In *To the Rescue of Art: Twenty-six Essays*. Berckley, Los Angeles, London: University of California Press, pp. 35–44.

Arnheim, R., (1992b), "The Reading of Images and the Images of Reading". In *To the Rescue of Art: Twenty-six Essays*. Berckley, Los Angeles, London: University of California Press, pp. 45–52.

Bal, M., (1985), *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. 7th ed., Madrid: Ediciones Cátedra.

Barthes, R., (1987), "Introdução à análise estrutural das narrativas". In *A Aventura Semiológica*. Lisboa: Edições 70, pp. 95–130.

Barthes, R., (1977), "Rhetoric of the Image". In *Image Music Text*. London: Fontana Press, pp. 32–51.

Bell, R. & Sinclair, M., (2005), *Pictures & Words: New Comic Art and Narrative Illustration.*, London: Laurence King Publishing.

Birringer, J., (2008), "Thinking Images". *Performance Art Journal*, 30(89), pp.17–37.

Drucker, J., (1994), *The Century of Artists' Books* 2nd ed., New York: Granary Books.

Druker, E., (2006), "Picture Book as Conceptual Space: Spatial Transformation in Tove Jansson's "Book About Moomin, Mymble and Little My. In L. Weldy, ed. *From Colonialism to the Contemporary Intertextual Transformation in World Children's and Youth Literature*. New York: Cambridge Scholars Press.

Genette, G., (1995), *Discurso da Narrativa* 3rd ed., Lisboa: Vega.

Goldschmidt, G., 1991. "The dialectics of sketching". *Creativity research journal*.

Gomes, J.A., (2003), "O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações". In *Malasartes 12 [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*. Porto: Campo das Letras, pp. 3–6.

Lefèvre, P., (2000), "Narration in comics". *Image [&] Narrative*, pp.1–9. Available at: http://www.imageandnarrative.be/inarchive/narratology/pascallefevre.htm [Accessed February 19, 2013].

Linden, S. Van der, (2006), *Para ler o livro ilustrado*, São Paulo: Cosac Naify.

Massironi, M., (2002), "Seeing and Showing Time". In *The Psychology of Graphic Images: Seeing, Drawing, communicating*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 178–214.

McCloud, S., (1993), *Understanding Comics: The Invisible Art*, New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Mitchell, W.J.T., (1974), "Spatial Form in Literature: Toward a General Theory". In W. J. T. Mitchell, ed. *The Language Of Images*. Chicago: The University Of Chicago Press, pp. 271–299.

Nikolajeva, M. & Scott, C., (2001), *How Picturebooks Work*, New York: Routledge.

Nodelman, P., (1988), *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athens, Georgia: University of Georgia Press.

Riessman, C.K., (2008), *Narrative methods for the human sciences*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

Salisbury, M. & Styles, M., (2012), *Children's Picturebooks - The art of visual storytelling*, London: Laurence King Publishing.

Sternberg, R.J., (2006), *Cognitive Psychology* 5th ed., Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Tufte, E.R., (1997), *Visual Explanations: Images and Quantities, Evidence and Narrative*, Cheshire, Connecticut: Graphic Press.

Vukov, T., (2002), "Intercultural Sensoriums". *TOPIA: Canadian Journal of Cultural Studies*. Available at: http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/topia/article/viewFile/147/138 [Accessed February 28, 2013].

Nota Biográfica

Inês Oliveira nasceu no Porto em 1979. Licenciada em Artes Plásticas-Escultura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), encontra-se a desenvolver a tese de mestrado na mesma instituição. Desde 2002, desenvolve trabalho na área da ilustração. Com mais de uma dezena de livros publicados, tem participado em vários certames internacionais. Entre eles, destacam-se a Bienal de Ilustração de Bratislava (2009), a exposição-concurso de homenagem a Gianni Rodari *La Grammatica delle Figure* (Feira Internacional do Livro Infantil, Bolonha, 2010), e a exposição *Como as Cerejas*, como parte da representação da ilustração portuguesa (Bolonha, 2012; São Paulo, 2013; Bogotá, 2013). Trabalhos seus receberam a distinção do júri do Prémio Nacional de Ilustração (2008 e 2009) e integraram a lista dos finalistas da 4ª edição dos *CJ Picture Book Awards* da Coreia do Sul (Seul, 2011). É professora de ilustração na Escola Superior de Arte e Design de Matosinhos (ESAD).

El Dibujo como Llave del Saber Arquitectónico: Dibujando en Paestum

Drawing as the Key to Architectural Knowledge: Drawing in Paestum

Juan Manuel Báez Mezquita
baezmezquita@yahoo.es

Resumen

Un tipo particular del dibujo arquitectónico de viajes lo forman las imágenes realizadas con un doble objetivo: servir a su autor como medio de análisis y aprendizaje de la arquitectura representada y crear documentos para transmitir la esencia de esta arquitectura a otras personas. Tales dibujos deben mostrar los valores característicos de los edificios que reproducen, y estar realizados con los medios gráficos más adecuados y con los puntos de vista más explícitos. Para poder dibujar así, es necesario poseer una cultura arquitectónica previa que ayude a elegir las imágenes más convenientes y pedagógicas, cultura que además se nutrirá de toda la información obtenida en el proceso de observación, imprescindible para la elaboración de los dibujos.

A tal tipo pertenecen mis dibujos de los templos dóricos griegos situados en el enclave arqueológico de Paestum (Italia). En este estudio se explican y analizan el método de trabajo y los resultados obtenidos en esa experiencia. Asimismo se describe la técnica utilizada, pluma y acuarela, y las fases de ejecución de las diversas vistas.

Los dibujos se han realizado del natural y en perspectiva para poder representar muchos aspectos de la arquitectura griega que únicamente en la visión humana *in situ* alcanzan todo su valor y significado. Las vistas de los templos se han organizado en cuatro grupos. El primero y más representativo recoge la visión oblicua en la esquina, que se revela como una de los puntos más característicos y problemáticos de los templos, donde se articula la continuidad del peristilo y del entablamento. El segundo busca una visión frontal del conjunto o de una parte de las fachadas, donde pueda expresarse el orden arquitectónico presente en los restos conservados. El tercero se adentra en los interiores de las ruinas. El cuarto se ocupa de los diversos capiteles.

Palabras clave: Dibujo de viajes, acuarela, Paestum, arqueología, levantamiento arquitectónico.

Abstract

A particular type of architecture travel sketch consists of images made with a dual purpose: for the author, as a means to analyse and learn about the architecture represented and to create documents to transmit the essence of this architecture to other people. Such drawings must show the characteristic values of the buildings they represent, and they should be made using the most adequate graphic means, as well as the most explicit viewpoints. In order to be able to draw in this way, a certain prior architectural culture is needed to help in the choice of the best and clearest images for teaching. This prior culture will also feed on all the information obtained in the observation process, something which is vital to the creation of the drawings.

My drawings of the Greek Doric temples situated in the archaeological enclave of Paestum (Italy) belong to this type of drawings. This paper explains and analyses the working method and the results obtained in this experience. The technique used, pen and watercolours, is also described, as well as the phases of execution of the different viewpoints.

The drawings have been made on site and in perspective so as to be able to represent many aspects of the Greek architecture which only the human eye *in situ* can fully achieve, as far as value and meanings are concerned. The views of the temples have been organised into four different groups. The first and most representative covers the oblique corner view, which is one of the most characteristic yet problematic points of the temples, where the continuity of the peristyle and the entablature are articulated. The second looks for a frontal view of the whole or of a part of the facades, where the architectonic order present in the conserved ruins can be expressed. The third takes us inside the ruins, while the fourth deals with the various capitals.

Keywords: Travel sketch, watercolours, Paestum, archaeology, architectural survey.

Actualmente existe en las Facultades y Escuelas de Arquitectura una preocupación por un modo de dibujo muy específico, dirigido al desarrollo y representación del proyecto arquitectónico, que se usa en dos vertientes muy definidas. Una es el dibujo objetivo, de carácter científico, necesario para describir y hacer comprensible a los demás aquellas formas que únicamente existen en la mente del proyectista, que se apoya en los sistemas de representación y se ayuda del rigor de la geometría para definir las formas y dimensiones de la arquitectura. La otra es el boceto, es decir, el dibujo que sirve de guía y ayuda al arquitecto en la búsqueda de las soluciones arquitectónicas, que está presente en la composición y el desarrollo formal del concepto del proyecto. A diferencia del primero, que aspira a la objetividad, el boceto es subjetivo, personal y muy flexible en sus posibilidades gráficas; básicamente utiliza la expresión a mano alzada con infinidad de técnicas de dibujo, si bien los medios informáticos cada vez se integran más en el boceto, con las posibilidades que ofrecen de búsqueda y creación en la fase proyectual. Estos dos modos del dibujo arquitectónico los hemos enumerado en función de la importancia que se les asigna en la formación arquitectónica e incluso en el orden en que el alumno los recibe: primero la geometría y los sistemas de representación propios del dibujo objetivo, después, y con mucho menos protagonismo, el boceto y el dibujo subjetivo. Desequilibrio que en la actualidad es mucho más acusado en favor del primero, debido al gran atractivo que ejercen las infografías en la visión del proyecto, por lo que representan de tecnología, vanguardia o espectacularidad, lo que hace que se les dediquen grandes esfuerzos docentes.

Pero, admitiendo la validez, necesidad e interés de estas dos vertientes del dibujo arquitectónico, indiscutibles en la práctica arquitectónica, nos preguntamos aún por otro medio de expresión: ¿cuál es el verdadero dibujo del arquitecto, el que le acompañará toda la vida, independientemente de la evolución de los medios técnicos y del material disponible, al que podrá recurrir en situaciones muy variadas, que podrá utilizar en la fase proyectual, pero también en la anterior al proyecto, es decir, en su propia formación? La respuesta a esta cuestión nos induce a incorporar un tercer concepto: el dibujo para aprender, para comprender la arquitectura y la realidad que nos rodea. Se trata de un dibujo necesario e imprescindible en la formación arquitectónica, que, por su naturaleza, es independiente de los otros dos mencionados anteriormente. Es un dibujo no sometido a exigencias de rigurosidad o claridad, ni siquiera de objetividad; un dibujo que no se dirige a ningún propósito determinado; realizado por el simple placer de dibujar, motivado por el amor hacia la arquitectura, hacia el lugar donde se encuentra; que sirve para admirar, a través de su ejecución, la obra observada del natural y nos permite recordar las cosas vistas y las emociones vividas ante ella. Nos referimos al dibujo realizado por los arquitectos para su propia formación, al dibujo de viajes y a cualquier nota realizada para comprender la arquitectura (Fig. 1).

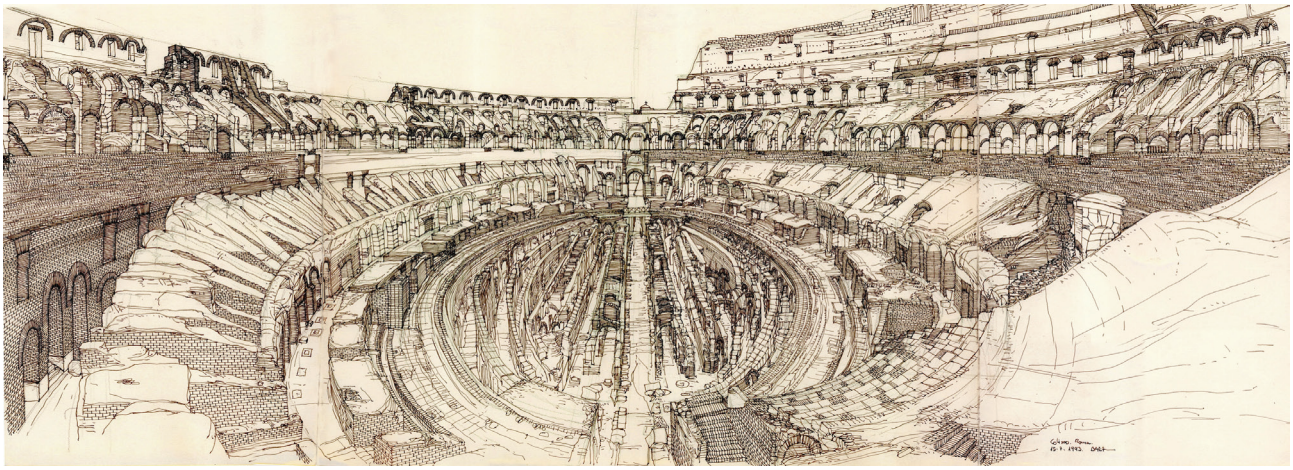


Fig. 1 Juan M. Báez, *perspectiva interior del Coliseo de Roma*, 1993

Podemos afirmar que, con la incorporación de este último concepto, los tres tipos de dibujo expuestos hasta aquí deben revelarse como fundamentales en la formación y práctica arquitectónica. El primero, el dibujo científico, nos sirve para representar de modo riguroso; el segundo, el dibujo subjetivo, para pensar y desarrollar formas; finalmente, el tercero, el dibujo libre, para dialogar con el mundo visible y la arquitectura construida, y aprender de ellos.

El uso del dibujo para "aprender de todas las cosas" ha sido utilizado por los arquitectos en todas las épocas, generando un caudal de información acumulado durante siglos, al que es necesario prestar atención para ver cuáles han sido los intereses de sus autores, los motivos elegidos, el modo gráfico de representación, y las técnicas y soportes utilizados. El dibujo de viajes es una consecuencia lógica de esta vocación de aprender, pues tiene como objetivo grafiar, recrear y memorizar arquitecturas históricas modélicas, destino de los periplos formativos de los arquitectos. Normalmente produce imágenes subjetivas, nacidas y destinadas al uso personal de su autor, que no tienen ningún interés por trascender más allá de su uso privado (Fig.s 2 y 3).

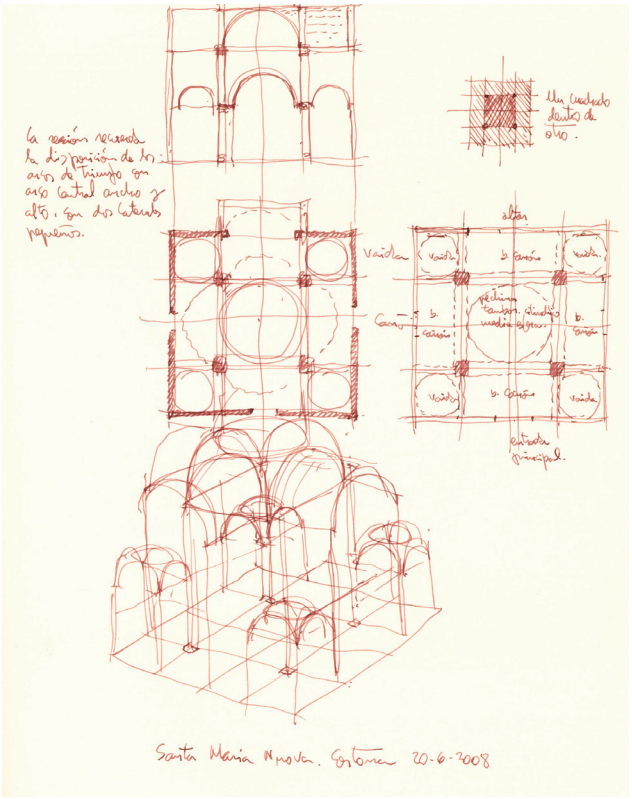


Fig. 2 Juan M. Báez, *esquemas de planta y sección de la Iglesia Santa María Nueva de Cortona*, 2008

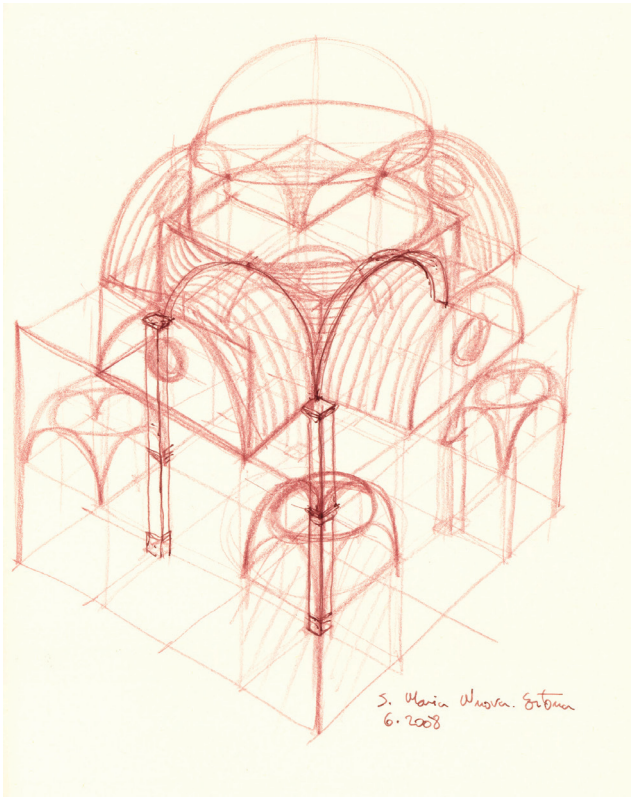


Fig. 3 Juan M. Báez, *esquema perspectivo de la Iglesia Santa María Nueva de Cortona*, 2008

Un grupo particular del dibujo de viajes lo constituyen las imágenes trazadas *in situ*, en el transcurso de un viaje de estudio, realizadas por su autor con el fin de aprender la arquitectura representada, pero que finalmente buscan un objetivo más amplio: servir de soporte para transmitir a otras personas los valores de esta arquitectura. Los dibujos, en estas ocasiones, están sometidos a unas exigencias mayores que los propios de viaje, pues deben combinar la subjetividad, presente en toda visión personal de la arquitectura, con un grado de objetividad que los convierta en comprensibles y didácticos para otros observadores. Deben contener los valores característicos de la arquitectura de la que se ocupan, realizados con los sistemas de representación más adecuados para las obras en cuestión y que muestren las imágenes y puntos de vista más modélicos. Para dibujar así se necesita una cultura arquitectónica previa que permita elegir las imágenes más convenientes de los edificios objeto de estudio; tal cultura se irá, además, nutriendo con la nueva información obtenida durante el proceso de creación de las propias imágenes.

A continuación quiero ejemplificar ese tipo de dibujos de viaje con los resultados alcanzados en una experiencia concreta: los dibujos que realicé de los templos dóricos griegos conservados en el enclave arqueológico de Paestum (Italia) durante una estancia de cuatro meses. Los dibujos realizados *in situ* son objetivamente dibujos de viaje, nacidos para la propia formación de su autor, que busca conocer, comprender y memorizar las características de la arquitectura gracias a las horas de observación y análisis necesarias para su elaboración. Pero al mismo tiempo se quiere ir más allá, se busca que las imágenes obtenidas expresen con claridad los valores compositivos de los templos y por extensión del orden dórico griego. Tal planteamiento supone una reflexión sobre esta arquitectura, un conocimiento previo de la misma que implica el estudio de las fuentes documentales con anterioridad a la visita al enclave arqueológico. Se debe estudiar cómo han dibujado otros autores estas obras pero también cómo en los textos teóricos se analizan sus características. Esta información, unida a la atenta observación de la realidad, permite determinar el modo más adecuado para representar los templos en función de sus propios valores intrínsecos, inevitablemente sometidos a la personalidad del propio dibujante.

Tradicionalmente en el dibujo de las ruinas clásicas donde aparecen con relevancia los órdenes arquitectónicos, se ha procedido a realizar levantamientos en planta y alzado de las diversas arquitecturas, del conjunto o de parte de ellas. De hecho, el modo más característico de representar los órdenes en los tratados es con el alzado del conjunto formado por un capitel y parte del fuste de la columna, el entablamento y la cornisa. Los levantamientos planimétricos generalmente obvian el estado actual y reconstruyen idealmente la arquitectura en su estado de perfección original. En otras ocasiones, también es verdad, la ruina, la arquitectura rota y abandonada ha atraído la visión de los dibujantes viajeros hacia representaciones en perspectiva, unas veces fascinados por la plasticidad de la ruina en sí misma y otras, las más, interesados en mostrar la imagen con la que aparecen los edificios ante nuestros ojos, con su estado de

conservación real. En la memoria gráfica de Paestum, en cómo se han visto y dibujado sus templos en estos últimos siglos, conviven los dos modos. Hay representaciones en planta, alzado y sección como las de Thomas Major, Paulantonio Paoli y Henry Labrouste, que se interesan por las dimensiones, por el tipo arquitectónico, por la reconstrucción hipotética; otros, como Eugene Viollet-le-Duc y, sobre todo, Giovanbattista Piranesi, se han decantado por la visión natural, por el aspecto que presenta la arquitectura en el momento de ser visitada, por incorporar el entorno que la rodea. Ambas son visiones antagónicas que se complementan entre sí: una busca la atemporalidad de la arquitectura, representada al margen del tiempo; la otra detiene el instante en una visión que atrapa el momento único e irrepetible de la observación del dibujante.

En las arquitecturas de Paestum, igual que ocurre en otras muchas, se produce un desfase muy evidente entre su representación diédrica, de naturaleza abstracta, y la apariencia con la que la observación humana las percibe. Ya Goethe (2001: 240) lo anota en su diario de la visita: *"En un plano arquitectónico estas ruinas parecen más elegantes de lo que son en realidad, y presentadas en perspectiva, en cambio, más pesadas: sólo cuando damos una vuelta a su alrededor y circulamos entre ellas les comunicamos la verdadera vida, sólo entonces sentimos de nuevo que la vida emana de ellas; éste era el propósito del arquitecto"*. Parece deducirse de estas palabras que el autor alemán ha percibido que en alzado los templos son más elegantes, podríamos decir que más ligeros, puesto que gran parte de sus masas no se ven, como las columnas, de las que, al estar alineadas unas tras otras, sólo resulta visible la primera; también los capiteles, cuyo perfil es ofrecido en solitario por el alzado, pues los círculos de los que se componen sus formas se transforman en líneas rectas horizontales. La visión en perspectiva, por el contrario, aumenta considerablemente la pesadez y la acumulación de las masas, pues en ella sí se ven las columnas posteriores a las del primer plano. Pero donde se manifiesta especialmente el peso de las masas es en los capiteles; aquí los diversos círculos del equino, así como las diversas líneas decorativas se presentan como elipses muy abiertas, de diversas anchuras y situadas a distintas alturas; además, la visión con un punto de vista muy bajo hace que las formas inferiores penetren sobre las superiores aumentando el efecto macizo del conjunto.

Los propios artífices de esta arquitectura estuvieron muy atentos a la percepción visual de estas masas de piedra y a su acumulación, y realizaron, cuando lo consideraron oportuno, correcciones proporcionales y alteraciones compositivas de acuerdo con la experiencia empírica de la percepción real de estas obras; algo que, como es sabido, es característico del orden dórico griego y, lógicamente, también se encuentra en los templos de Paestum, donde la visión real del observador influyó en las formas construidas.

En mi caso, en mi experiencia como dibujante en el enclave arqueológico de Paestum, me he decantado por dibujar la arquitectura tal como la veía, por contar la realidad tal como se presentaba ante mí, utilizando la visión perspectiva como medio de representación. El dibujo se ha recreado en la visión que el ojo humano proporciona, que no es plenamente coincidente con la perspectiva cónica, sino mucho más rica y flexible (Fig. 4).

Fig. 4 Juan M. Báez, *Perspectiva exterior del Templo de Poseidón de Paestum*, 2010

La decisión de dibujar en perspectiva natural parte de estos presupuestos teóricos y es la primera premisa de esta colección de dibujos realizados en el propio lugar arqueológico. Dibujar así implica vincular al observador con la escena representada, pues, al contrario que en las planimetrías, donde la posición del observador no existe, en un dibujo en perspectiva podemos intuir con bastante aproximación la distancia del dibujante al templo, así como su localización más a la izquierda o a la derecha del modelo. La ubicación espacial del punto de vista está explícita en la forma en la que se muestra la arquitectura; situarnos en una posición u otra altera la percepción de la arquitectura al incorporar la subjetividad propia de la visión única. Esto obliga a elegir con sumo cuidado el lugar desde el que observar la arquitectura, desechando las otras infinitas posibilidades de visión que el entorno nos ofrece. Así la elección del punto de vista se convierte en un aspecto fundamental del trabajo del dibujante, quizás el más importante, si pensamos que todas las decisiones posteriores están condicionadas por ésta primera (Fig. 5).

Fig. 5 Juan M. Báez, *interior del templo conocido como La Basílica de Paestum*, 2010

En mi colección de dibujos aparecen una y otra vez los tres templos de Paestum, pues he buscado contar a

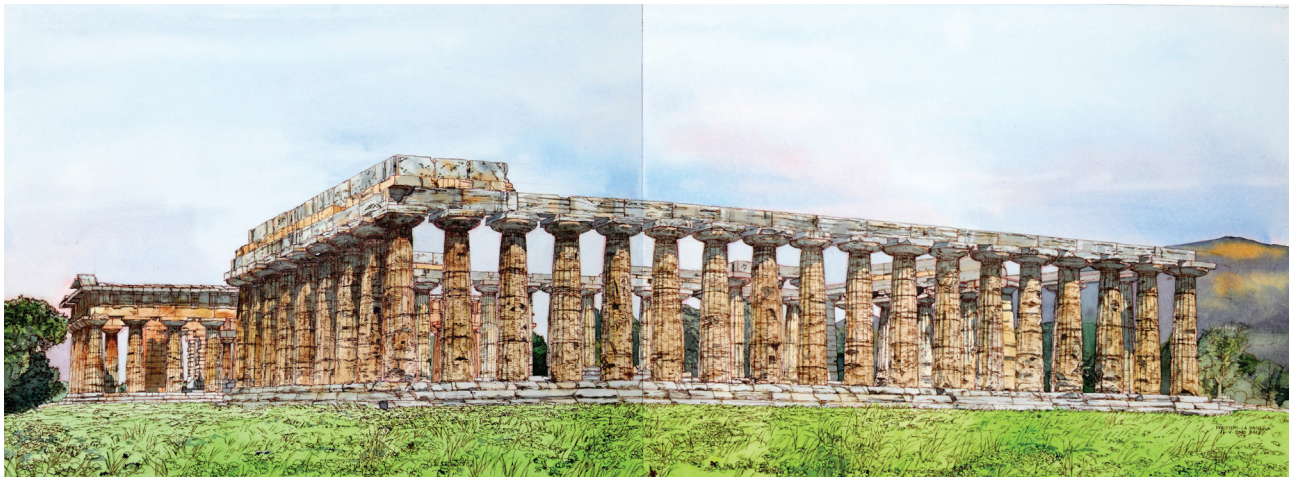


Fig. 6 Juan M. Báez, *visión oblicua de La Basílica de Paestum*, 2010

través de distintas imágenes lo que quizás en una única se mostraría de forma sólo parcial e insuficiente. De cada edificio he realizado diversos dibujos con diversos puntos de vista para contar, para atrapar los diferentes aspectos de la arquitectura; así cada uno completa a los demás y del conjunto de todos ellos emana el concepto arquitectónico. No obstante, cada dibujo tiene vocación de independencia del resto y busca una lectura propia, pero juntos, unidos en una colección, se complementan y enriquecen mutuamente generando una visión poliédrica de la realidad.

Somos conscientes de que la elección del punto de observación para la realización del dibujo y el encuadre de éste puede manipular enormemente la percepción de la arquitectura, arrastrando la imagen hacia una subjetividad consustancial a toda representación gráfica, pues podemos elegir dibujar una visión del conjunto o, por el contrario, una imagen parcial, o bien centrarnos en los diversos detalles arquitectónicos; además, nuestra posición cercana o lejana puede exagerar el efecto de la perspectiva o anularlo hasta que apenas se perciba en la imagen. Estas decisiones nos hablan del propio dibujante, de su planteamiento estético, de su cultura arquitectónica y gráfica, que le ayudan en la elección de los instrumentos más acordes a los conceptos arquitectónicos que han dado cuerpo a estos edificios y a cómo quiere él finalmente plasmarlos.

En este estudio gráfico he decidido trabajar únicamente en los tres templos griegos que se mantienen en Paestum, por su relativo buen estado de conservación y por la unidad arquitectónica que presentan. Su construcción a lo largo del siglo VI a. C., los hace similares en su lenguaje arquitectónico y en su ideal estético, bien a la vez, tal período de tiempo fuese suficiente para que aparecieran profundas diferencias estilísticas en su materialización final, con elementos más arcaizantes en la Basílica y en el templo de Ceres, pero más evolucionados en el de Neptuno. El dibujo, el acto de dibujar permite identificar similitudes y diferencias, y convierte el área arqueológica en un lugar idóneo para el estudio del orden dórico griego, al menos de cómo se materializó en esta lejana colonia, donde adquirió formas arquitectónicas muy dispares a las utilizadas en las ciudades de la zona continental helena. En los tres templos he actuado de un modo similar, buscando puntos de vista parecidos que muestren características comunes, pero que también pongan en evidencia las diferencias.

Fig. 7 Juan M. Báez, *visión oblicua del templo de Ceres de Paestum*, 2010

Fig. 8 Juan M. Báez, *visión oblicua del templo Neptuno de Paestum*, 2010

Los templos dóricos griegos encuentran en la visión diagonal y en la propia resolución de la esquina su máxima expresividad, pues la identidad de los elementos utilizados en las diversas fachadas necesita de la adecuada articulación en este punto. La repetición de las columnas del peristilo, el friso con su alternancia de triglifos y metopas que la esquina no interrumpe, y la cornisa con su acumulación de pequeños detalles consiguen que las fachadas se lean arquitectónicamente como una continuidad de elementos, como si las propias piezas del alzado se hubieran plegado noventa grados para continuar su desarrollo en el otro lado[1]. Una valoración de la arquitectura de acuerdo con estos parámetros invita a la realización de dibujos panorámicos decididamente oblicuos, que muestren dos fachadas y su concurso en la esquina (Fig.s 6, 7 y 8).

1 Véase Martienssen (1984), donde se realiza un interesante estudio sobre los témenos griegos y la visión oblicua que se busca para ellos, especialmente con la disposición de los propileos de acceso al recinto sagrado.

Fig. 9 Juan M. Báez, *fachada occidental de La Basílica de Paestum*, 2010

Fig. 11 Juan M. Báez, *fachada occidental del templo de Neptuno de Paestum*, 2010

La visión frontal quizás no es la más característica de esta arquitectura, sin embargo su dibujo permite mostrar con claridad la disposición de los elementos del orden arquitectónico. Además la ruina del edificio, que ha perdido la cubierta, nos deja ver a través de las columnas el escorzo de los elementos más alejados, creando una confrontación entre la visión frontal y la perspectiva (Fig. 9, 10 y 11).

El estudio de los capiteles es especialmente revelador para entender la arquitectura de estos edificios. Los de la Basílica y el templo de Ceres son muy similares entre sí, mientras que los del templo de Neptuno presentan formas muy diferentes a los anteriores, pero mucho más cercanas a los de los templos refinados de la Grecia continental, como el Partenón, con el collarino y las tres hendiduras profundamente talladas, que marcan el final del fuste, con el perfil del equino más esbelto y pronunciado que en los otros dos (Fig. 12, 13 y 14).

Fig. 10 Juan M. Báez, *fachada oriental del templo de Ceres de Paestum*, 2010

Fig. 12 Juan M. Báez, *capitel de La Basílica de Paestum*, 2010

Fig. 13 Juan M. Báez, *capitel del templo de Ceres de Paestum*, 2010

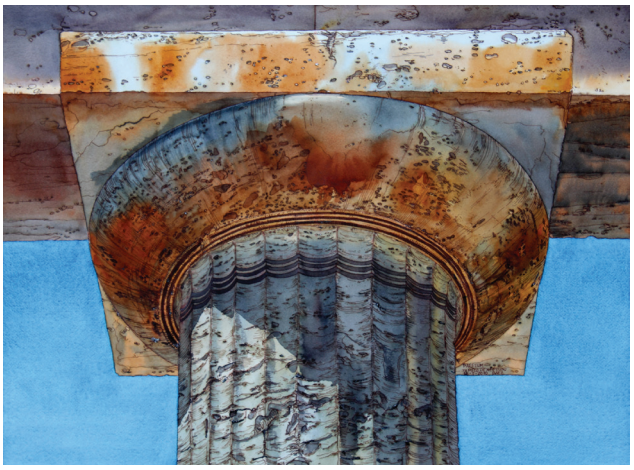


Fig. 14: Juan M. Báez, *capitel del templo de Neptuno de Paestum*, 2010

La realización de estos dibujos tiene tres fases muy definidas, distintas entre sí, cada una con cometidos diversos, pero finalmente complementarios de cara al resultado final:

1. El lápiz. Las primeras líneas se realizan con un lápiz de color, en este caso de matiz rojizo, en vez de la mina de grafito, que se emborrona más fácilmente. La coloración utilizada sirve para que los diversos trazos se incorporen a la expresión de la obra final, incluso en los casos donde se puedan acumulan en exceso. El lápiz es blando y se utiliza con la punta muy redondeada, sin afilar, que evita la tentación de realizar un dibujo muy detallado y permite dibujar con rapidez al deslizarse suavemente sobre el papel. Esta primera fase debe ser certera, pero escueta, sin entrar en la definición de detalles, con un dibujo construido, analítico, riguroso, simple y esquemático.

En esta etapa se resuelven los problemas de proporciones y de la geometría inherente al modelo, así como la perspectiva, que se construye trazando todas las líneas auxiliares necesarias, que no se borrarán y permanecerán de forma latente incluso en el acabado final. Esta fase es una preparación para la siguiente de dibujo a pluma, por tanto debe resolver los problemas de conjunto y facilitar el camino sin descender a los detalles que la línea a tinta aportará. Su ejecución obedece al axioma de "no dibujar dos veces la misma cosa"; aquello que la pluma definirá no se trazará a lápiz, y a la inversa, éste ejecutará líneas auxiliares y de geometría que la pluma necesita pero no trazará (Fig. 15).

2. La pluma. El dibujo a pluma se realiza con pluma de palillero y tinta de Winsor and Newton de color avellana, tonalidad que armoniza con la base a lápiz y la propia coloración de los modelos, que la acuarela enfatizará. La pluma define la forma de modo exacto, con sus molduras, grosores, despieces, texturas, roturas, manchas, etc. Da lugar a un dibujo preciso, atento a todo aquello que forma parte de la escena, incluido el paisaje circundante con su vegetación. Utiliza un modo de representar objetivo y frío, donde la comprensión y definición de las diversas partes se convierte en vital. El resultado final apabulla por la gran acumulación de

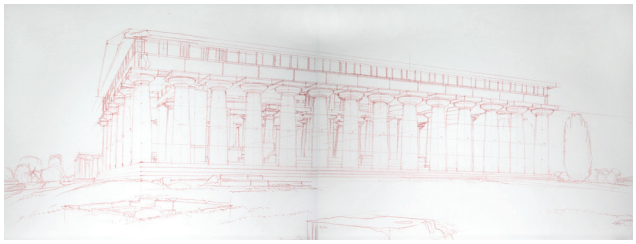


Fig. 15 Juan M. Báez,
etapa a lápiz del dibujo del templo de Neptuno de Paestum de la figura 8, 2010

Fig. 16 Juan M. Báez, *etapa a pluma del dibujo del templo de Neptuno de Paestum de la figura 8*, 2010

líneas, que en algunas zonas puede dificultar su correcta lectura, pero que la siguiente fase en acuarela se encargará de colocar en su justa medida (Fig. 16).

3. La acuarela. Con ella se aporta el color local de los elementos, especialmente de la piedra, con los cambiantes matices de su superficie, que son resultado de la permanencia de restos de la policromía original, del propio color pétreo y de su alteración por los agentes atmosféricos en su acción durante siglos. Es el momento de incorporar el claroscuro, con los efectos cambiantes que el movimiento del sol produce; luz y sombra que son imprescindibles para que la arquitectura dórica se muestre en toda su plenitud de matices y cuyo juego pone en evidencia las finísimas líneas que el trabajo de la piedra ha dejado en el entablamento y el peristilo. También se incorporan, dibujándolos con atención y cuidado, los elementos vegetales que rodean al templo, especialmente las diversas variedades de árboles, que aportan sutiles variaciones de verdes. El cielo que en el dibujo a pluma aparece absolutamente blanco, cobra vida a través de las aguadas, creando espacio y color para la representación arquitectónica (Fig. 17).

Fig. 17 Juan M. Báez,
Comitium y Foro romanos con el templo de Neptuno de Paestum, 2010

Los dibujos así conseguidos muestran la arquitectura desde la posición del observador que la contempla, la recorre, la visualiza tal como la concibieron sus autores; demuestran la validez de la perspectiva como medio de documentar la arquitectura, pues ofrece información que los levantamientos planimétricos no alcanzan, ya que, además de ofrecer unas proporciones más ajustadas, relaciona los diversos elementos del edificio entre sí, y de la arquitectura con el lugar donde se encuentra, con el paisaje o con el entorno más inmediato. También recoge el estado de conservación, el paso del tiempo, la ruina del edificio, el resultado de las agresiones que durante siglos han recibido los templos.

Estos dibujos demuestran el concepto amplio de levantamiento arquitectónico, que no se limita exclusivamente a las planimétrias, sino se ve determinado a la intención de su autor, a la vocación por documentar la arquitectura, dando lugar a lo que podemos denominar "levantamiento perspectivo" (Fig. 18).

Fig. 18 Juan M. Báez, *interior del templo de Neptuno de Paestum*, 2010

Bibliografia

Cerchiai, L. & Jannelli, L. & Longo, F. (2001), *Città Greche della Magna Grecia e della Sicilia*, Verona: Arsenale editrice.

Goethe, J. W. (2001), *Viaje a Italia*, Biblioteca Grandes Viajeros, Barcelona.

Greco, E. (1981), *Guide archeologiche Laterza: Magna Grecia*, Bari: Laterza & Figli.

Hellmann, M. – C. (2002), *L'Architecture Grecque 1. Les principes de la construction*, Paris: A. et J. Picard.

_____ (2006), *L'Architecture Grecque 2. Architecture religieuse et funéraire*, Paris: A. et J. Picard.

Martienssen, R. D. ([1956] 1984). *La idea del espacio en la arquitectura* griega, Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.

Raspi Serra, J. (1986), *La fortuna di Paestum e la memoria moderna del dorico 1750-1830*, I volume, Firenze: Centro Di.

Biografia

Juan Manuel Báez Mezquita. Doctor Arquitecto. Profesor Titular de Expresión Gráfica Arquitectónica de la Universidad de Valladolid (España). Profesor Catedrático de dibujo de la Universidade Lusíada de Porto (Portugal) durante doce años. Profesor invitado de la Universidad Experimental de Táchira, San Cristóbal (Venezuela), de la *Università degli Studi di Napoli Federico II,* Nápoles (Italia) y de la *Università degli Studi di Salerno* (Italia).

Líneas de investigación desarrolladas: 1. La arquitectura popular, los tipos y los conjuntos rurales. 2. Los dibujos de arquitectura del Renacimiento. 3. Los dibujos de viaje de los arquitectos, que alterna con la experiencia personal en el dibujo y la pintura de la arquitectura y el paisaje.

Es autor de diversos artículos sobre el dibujo y análisis de arquitectura en revistas especializadas. Ha participado en Congresos Internacionales en España, Portugal e Italia e impartido Conferencias, Cursos de Doctorado y Master en diversas universidades. Es autor de los libros:

1992. *Arquitectura Popular de Castilla y León, Bases para un estudio*, Valladolid.
1994. *Arquitectura popular de Sanabria. Asentamientos, morfologías y tipologías rurales*, Zamora.
1994. *La piedra en Castilla y León*, Valladolid.
1998, *La memoria de la arquitectura. Dibujos de viajes a Italia*, Valladolid.
2000. *La casa tradicional en las Tierras de Alba y Aliste*, Zamora.
2001. *La piedra en Castilla y León 2001*, Valladolid.
2006. *Construir en piedra*, Madrid.
2008. *Espacios, Acuarelas*, Valladolid.

Desde 1976 ha realizado con regularidad exposiciones de dibujo, pintura y fotografía

www.baezmezquita.com

DUT

Seeing More or Less: Drawing as Disposition of Perception

Lynn Imperatore
lynnimp@gmail.com

Abstract

This paper considers the practice of drawing in its capacity to apprehend and articulate from the unexpected edges of the visual field/the perceptual world. Drawing is a sleight-of-hand that registers and interprets through layers of vision - shifting regard between the *perceived/percept* and the *imagined/image*. In ordinary perception, the disposition of sight is oriented towards expectation. It is a visual regime that reinforces "what meets the eye" (or the "I"). But the view towards drawing allows for reception of *other* data - a perception that *un-enforces* to expand or distill apprehension: to allow us to see *more*, or *less* than what meets the eye.

This different disposition of perception accessed while drawing is a reconfiguration of vision itself (*in-sight*), and therefore a reconfiguration of thought processes - where we can come *to see* and *to know* otherwise. Drawing can open onto intervals at the peripheries of vision, onto dormant agents of perception – the subtleties of reflection, the borders of sleep and dreams, the auras and occlusions that flicker across our gaze and our imagination everyday. The observant draughtsman cultivates the ability to withhold aspects of cognition and recognition from perception, therefore purposely refusing to seek conclusion in preconception.

By tracking and recording glimpses into the ephemeral, drawing can reveal a fuller accounting of the embodied life. New views, re-presentations, accidental revelation (from unconscious or unintentional) can expand the scope of knowledge. The success of a drawing's communication depends not on faithful construction of external reality, but on whether it chronicles the draughtsman's journey into some *otherness* of perception.

Works of select artists, historical and contemporary (Antonio Lopez-Garcia, Louise Bourgeois, Paula Rego) as well as the author's own practice – will be referenced and addressed in light of these themes.

Keywords: drawing, vision, imaginal, perception

Introduction

> "Image-making begins with interrogating appearances and making marks. Every artist discovers that drawing – when it is an urgent activity – is a two-way process.
>
> To draw is not only to measure and put down, it is also to receive…like burrowing in the dark, a burrowing under the apparent. Sometimes the dialogue is swift…it is like something thrown and caught. I offer no explanation…I simply believe very few artists will deny it. It's a professional secret."
>
> (Berger,1992: 131)

This paper addresses ongoing research around *drawing* – as both *process* and *trace*. My study focuses on figurative modes of transcription, as my own drawing articulates within figuration - the struggle to follow some glance of existence into greater clarity. The questions posed and juxtaposed regard *other perceptual data* that may reveal within or along side acts of drawing the objectively recognizable. Thus, drawing is positioned as poetic transcription, documenting not only the *literally visible,* but also the *imaginally latent.*

To draw, we deliberately alter application of vision in order to distill or expand understanding of selected objects of attention. We suspend our cognition of the *known*, take the sensory data of vision apart and put it back together - but differently, re-imagined and reinvented. We reach through the layers of *seeing;* beyond culturally-acquired assumptions of *representation*, beyond habits and expectations that typically direct our gaze upon the world. Inspiration may be imagination's flash against the *mind's eye*, or come into the *body's eyes* as stimuli from the external visual field.

Within ordinary perception we adopt an orientation of sight as function, a visual regime that reinforces "what meets the eye" (or the "I"). But the view of drawing accesses *other* currents of input. Drawing is its own species of living data. Even when meticulously considered and rendered – a drawing is a fabrication, an internally-invented world not unlike the *dream* - fanci-

ful, incomplete, *other*. Gaston Bachelard notes *"imagination is…considered to be the faculty of forming images. But it is rather the faculty of 'deforming' the images offered by perception; it is especially the faculty of 'changing' images."*(2005:19). As Berger pinpoints, drawing *"is like burrowing in the dark, a burrowing under the apparent."* (1992: 131)

Theory

Merleau-Ponty's Perceptual Phenomenology

> "(T)he world is what we see…nonetheless, we must learn to see it – first in the sense that we must match this vision with knowledge, take possession of it, say what we and what seeing are, act therefore as if we knew nothing about it, as if here we still had everything to learn."
>
> (Merleau-Ponty, 1968:4)

Phenomenologist Merleau-Ponty describes an inexhaustible arena of existence, comprising unending potential for creative articulation. He challenged prevailing biases of *representation* in favour of *expression* as fundamental cognitive response to flows and overflows within perception. *Expression* does not negate the familiar; instead embracing then transcending the *known* to reveal the *new*. This transcendence is not transcendental – it arises and discloses in the abundance of life. Rather than defining dualistic oppositions of *real* and *un-real*, Merleau-Ponty celebrates *the visible* (self/others/things) and *the invisible* (expressive operations in language, thought, art) as experiential partners that *intertwine* to *express* fuller accounts of *embodied.*

Thus, drawing can also access subtle views and revelations of *imaginative life* within exterior descriptions. This research began as interest that oriented *drawing* to look at dreaming and sleeping life. I was not motivated toward psychological analysis of dream material, but instead by interest in mechanisms of image generation, and in whether such generative processes of drawing bore some semblance to that of dreaming. Even ephemeral states, like sleep itself – a mysterious, yet utterly ordinary embodied encounter - might correspond to potent intervals that echo beyond literal depiction inside fabricated worlds like drawing.

Still other subtle and transient emanations unfold along side perceptible and waking visual life - *sights* which do not enter the visual cortex from retinal impression. These can include aura, occlusion, and other hallucinatory inputs or conditions. Such *unseen/barely seen* phenomena can become discernible within drawing (in activity and resultant trace); and it is in my own initial and continual awareness of extra-visual factors through *drawing* that informs my practice and research. Thus, I position drawing as its own species of perception; receiving and recording various layers of visual experience.

Before addressing examples from practice, I wish to highlight further theoretical concepts in support of ideas regarding perception and expression as both vision *perceived* and vision *imagined.*

McGinn's *Mindsight*

Philosopher Colin McGinn explores essentials of our visual faculty in *Mindsight: Image, Dream, Meaning* (2004). Visual experience is divided into *percept* and *image*, as the two classifications of *seeing*. *Imagery/the imaginary* is understood and located in relationship to our primary notion of sight – that is, as input via the body's eyes from an exterior object-based world. This criteria for differentiating categories of vision refutes earlier notions of *image* as diluted typeof *percept*. McGinn's *percept* and *image* differentiate primarily in mode of discernment – in whether *seeing* is detected by the *body's eyes* or the *mind's eye*.

Lewis-William's *Mind in the Cave*

Anthropologist David Lewis-Williams (*The Mind in the Cave*) formulates a plausible account for the origins of *image-making*. Citing findings from cognitive psychology, Lewis-Williams applies these to position human perception along a *spectrum of consciousness* – one that tracks daily shifts in awareness spanning states between wide-awake and dreaming. Using this model, Lewis-Williams tells a story of *image-making* that commences as modern human beings appeared (Upper Paleolithic transition). These emergent humans were/are us, save for less or different information. He proposes that *image-making* (cave drawings) began in response to interior visions; visions that occur as normal alterations of consciousness within the individual nervous system. Such perceptual alterations are common still. Sometimes, we see things that do not reach the visual cortex via the retina. We rub our eyes and see patterns, we experience migraine aura. Still other times vision confounds interpretation – as in discrepancies between perception and explanation within optical illusions. Perhaps the most persistent differential within the visual experience occurs in sleep states: dreaming and hypnogogia. Lewis-Williams suggests that these first images were nothing more or less than our need to fix fleeting internal imagery externally, to contemplate such visions beyond the altering perception, and to share these visions with others. That these images were communally legible indicates the universality of such visualisation.

Drawing the Imaginal

McGinn and Lewis-Williams' ideas contextualise this proposition of *imagination/ imagery* at the peripheries of attention, and explain how I came to *drawing* through one such perceptual anomaly. In early childhood, I had the ability to view an object before me

- then cast the product of my perception onto blank paper, like a projector. I'd grab a pencil and trace my projection, even as it faded from the page. To continue drawing, I'd just repeat the process: look, project, draw. An innocent pastime - I believed it normal, but soon learned otherwise. By age eight I needed eyeglasses; by then this trick of the eyes had faded as well. Still it imbued a passion for feverishly mapping apparitions of vision, this passion for drawing. Later I understood this visual anomaly as *palinopsia* or after-image manifestation of migraine aura - only in adulthood would I know the accompanying headache.

Thus, I acquired drawing as an extension of vision, as *knowing* rather than *learning*. Following the strands of practice and interest in my current research, I still circle back to that initial embodied intertwining of drawing and vision. Even when unaware, my drawing practice was directed by this remote event of perceptual curiosity that first led me to pick up a pencil and converse with vision through drawing.

The anomalous *within* ordinary revelations remains central to my research. What began in relating drawing to sleeping/dreaming life now extends to regard drawing as its own genus of altering state or space along a continuum of perception. I would even suggest that choices of peripheral or unseen subjects can serve to *amplify* perceptual sensitivities, and that drawing *process* can act as gateway to the *imaginal*. This term 'imaginal' (James Hillman and Henry Corbin) is useful to reclaiming and re-defining the importance of *imaginative life;* distinguishing it from pejorative misinterpretations that cast *imaginary/imagery* as mere child's play or as false reports from outside of true experiences. The *imaginal* is the sensory location where our images invent themselves. It is authentic occurrence – just one evaluated by measures other than those of material physicality.

Philip Rawson wrote *"drawing is the most fundamentally spiritual – i.e., completely subjective – of all visual artistic activities."* While painting and sculpture may mimic deceptively close to actual comprehenion, in the field of every day sight we do not readily encounter *"the lines, and the relationships between the lines, which are the raw materials of drawing. For a drawing's basic ingredients are strokes or marks which have a symbolic relationship with experience, not a direct overall similarity with anything real"* (1969: 1). While the *imaginal* finds voice through various expressions, drawing is where and how many artists grasp subtler moments of vision into a clearer view. Drawing is tactile and intimate, whether in sketch or gesture, preparatory reverie, or the accrued marks and strokes of more developed renderings. Bachelard describes *"(t)his awareness of the hand at work… alive within us…it conveys 'images that waken'. It is not the eye alone that follows the lines…for added to the visual image is the manual image that truly wakens the active element in us."* (1971: 57)

Fig. 1 Lynn Imperatore, *Water Dream,* 1997 [Charcoal on paper]

Fig. 2 Lynn Imperatore, *Vigil,* 2008 [Graphite & ink]

Fig. 3 Lynn Imperatore, *Sleeping/Around,* 2007 [Graphite & ink]

Another aura/anomaly has come to acknowledgement through drawing: a rare condition called *visual snow*. It manifests as persistent television-like static, as thickening of the very atmosphere of the visual field. Present in all my conscious vision, even behind closed eyes, and more acute in darkened conditions. (Curiously, the only sensory circumstance where I *do not* experience such occlusion is inside visuals of dreaming.) Thus without being conscious as to why, I developed a correspondent habit within drawing. First, I meticulously render a subject/object, then feel compelled to disrupt and disturb that careful surface - applying water to create an aquatint-like pixilation, or dripping/washing ink over the drawing. Only recently did I understand this as a drive to externalise this peculiarity of vision – to bring drawing closer to accurate portrayal of the world as I apprehend it. I see now any attempt to draw from observation requires projection of my gaze through this occlusive presence living in plain sight. This explains why purely representational drawing was never satisfactory. It is *not* reflective of the visual as I live it; I need to add other emanations of perception back in. As in Lewis-Williams account, resolution comes in my capacity to fix the fleeting externally, and then to contemplate and acknowledge anew.

Palinopsia redux

Fig. 4 Lynn Imperatore, *Palinopsia Redux,* 2012 [Graphite]

At a gathering of art practitioner-researchers, I entered an intimate dark-lit space for a performance by one of the artists. The movements of this silent performer were slow, deliberate, attenuated such that tighter grips of time and physical space altered. In the quieting slowness, my vision altered too - into something like the posture of seeing assumed while drawing. I would have drawn then, but had neither tool nor paper at hand. Instead, what transpired was ephemeral drawing hovering within my field of vision; apparitions of after-image emerging before my eyes. The performer's form disclosed as multiples – each body position lingering in the space as trace of light or halo – not as internal imaginings, but as externally perceived impression. The mode requisite for *seeing-into-drawing,* as identified by Anton Ehrenzweig, is "essentially 'polyphonic'… several superimposed strands at once…creativity requires a diffuse, scattered kind of attention that contradicts our normal logical abits…."(1967: *xii*)

Seeing Doubled

> "The unconscious symbolism of the art form calls forth a reaction…on a far grander scale than the secondary dream elaboration, as though the masterpiece had been a dream of the artist which we, the public, perceive with our waking imagination."
>
> (Ehrenzweig,1965:50)

Residual power of the initial expressive activity resides within affectively realised artwork, beyond or below surface rationalities of *representation.* Within the curious conversation of drawing, I meet expressive presence that endure in direct encounter with masterworks –power resounding through force fields of *proximity* and of *time.* This exchange accessed through drawing, is testament to that 'ferocious and inarticulated dialogue… like something thrown and caught,' that Berger has described (1992: 131).

I visited Florence and Siena last year. Sketchbooks from this trip depict gestural responses to vivid depths and dynamics alive still in masterworks, and include records of a rather manic seven-hour session in the Uffizi. With pencil in hand, odd and isolated moments and movements exerted curious pull upon my attention, insisting upon further investigation through drawing: the lone vivid figure in the compositional crowd, the backside of an altarpiece panel, or some element of design configuration which compelled or conveyed narratives of the improbable and miraculous.

Returning home, I came across forgotten sketch journals, filled with drawings from a prior visit to these same sites in 2006. To my amazement, I discovered that my eye and hand responded not only to the same works, but *even* to the exact isolated, particular, peculiar details years later. Later still in the studio, I tried to develop drawings from reproductions of these works. But the drawings (along with my interest) died on the page. Reproductions lacked resonances inhabiting original works – those emanations of proximity evoking my further fervid *imaginal* responses.

Thus *drawing* as practice animates and amplifies in direct encounter with other imaginative embodied interpretations. Within these masterworks, qualities of *the invisible* articulate across centuries – whispering perceptions not immediately apparent in surface schema. Revelation is enacted in the mechanisms and mysteries of image-generation, rather than from archaic religious pedagogy. These art-historically revered tableaus fix - and constantly re-fix - fleeting pictorial imaginings of what, in fact, had never been witnessed in literal physical

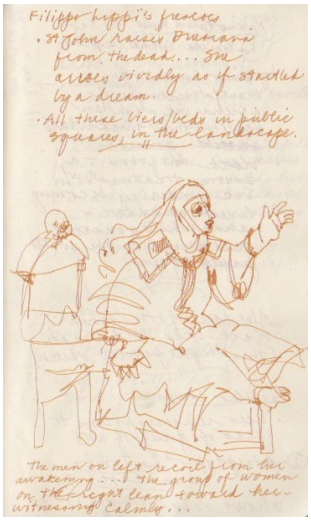


Fig. 5 Lynn Imperatore, *Lippi's Drusiana,* (2006) [Ink]

Fig. 6 Lynn Imperatore, *Lippi's Drusiana* (2012) [Graphite]

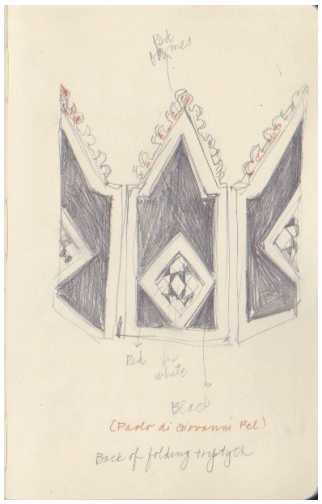


Fig. 7 Lynn Imperatore, *Siena/Triptych,* 2006 [Graphite & Ink]

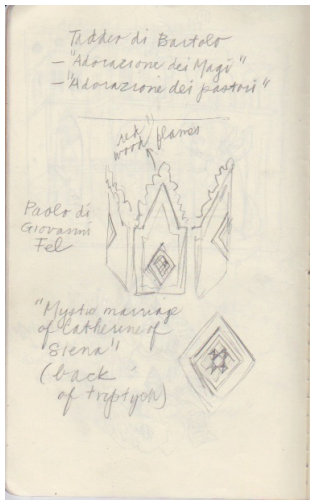


Fig. 8 Lynn Imperatore, *Siena/Triptych,* 2012 [Graphite]

Fig. 9 Lynn Imperatore, *After Martini,* 2006 [Graphite]

Fig. 10 Lynn Imperatore, *After Martini,* 2012 [Graphite]

event. My belief is in what is conveyed, imagined and re-imagined, in the presence and pursuit of the *work* of art. When such vision is transposed into active expression – in *drawing* or *painting* reaching for description of what is not physically *seen* - it then enters the realm of the *seen*. Rather than reading these as devotions to religious mythology, such endeavours can voice devotion to the *imaginal life* as revealed in graphic inventions that commune and communicate still.

Artists

That drawing discloses unexpected edges of the perception does not necessarily limit queries to literal precincts of peripheral vision – though artists, like Bonnard, approach such zones to access more ephemeral qualities of vision. Other artists, notably Degas and Monet, professed their unique visions despite – or even because of - perceptual results brought by defect in the physical visual faculty. And recently Louise Bourgeois used drawing to mimic or glimpse the comforts of elusive sleeping life through her *Insomnia Drawings* (1994-95).

Bonnard

'Bonnard visited the world in a different way… Only in the studio did Bonnard begin to assemble images, to allow memories to float in and out of his working process.'

(Burnham, 2009:72)

Fig. 11 Pierre Bonnard, *Marthe Entering the Room,* 1942 [Gouache & pencil on paper]

Fig. 12 Pierre Bonnard, *The Yellow Interior,* 1942 [Gouache on paper]

Pierre Bonnard applied drawing to capture notations of fleeting perception, then divulged these fragile impressions into his layered records of visual memory. Bonnard routinely placed Marthe, his wife, inside his inventions of composition. As model and muse for fifty years, she was often revealed as vague impression, as form neither solid nor obvious at first glance. Following her death (1942), Bonnard was commissioned to make a series of gouache sketches for a Paris dealer. Inside these late interiors - in *'Marthe entering the room'* and *'Yellow Interior'* - she lingers at the edges of his vision. Even on the threshold of life and death – Marthe remains intermingled into his seeing of his surroundings. Thus, while her flickering presence has dissolved from the tangible (*the visible*), she is sought and found still; her trace (*the invisible*) inhabits Bonnard's view into different imaginings of the temporal.

Lopez-Garcia

> 'I tried to get to the heart of the enigma…I sensed that representing subjects wasn't enough… I didn't know it at the time, but I had suddenly hit upon the only thing that matters: the ability to express an emotion that you must first feel, which is separate from the skill and accuracy that allow you to copy the real world.'
>
> (Lopez-Garcia, 2010: 15-16)

Fig. 13 A. Lopez Garcia, *Drawings for the Painting "The Dinner"* (detail), 1971-80
[Pencil, oil, tracing paper collage]

Fig. 14 A. Lopez Garcia, *Drawings for the Painting "The Dinner"* (detail), (1971-80)
[Pencil, oil, tracing paper collage]

Fig. 15 A. Lopez Garcia, *The Dinner,* 1971-80 [Oil on panel]

Fig.16 A. Lopez Garcia, *Antonio Lopez Torres' House,* 1972-75
[Pencil on paper]

Fig. 17 A. Lopez Garcia, *Antonio Lopez Torres' House* (detail), 1972-75

Antonio Lopez-Garcia works across disciplines of sculpture, painting and drawing – but it is through drawing that he engages his most deeply personal subject matter – portraits of family, the familiar and intimate spaces of his life. He spends years on a single drawing – eye and hand travelling, uncovering eerie simulacra of dream worlds, perceptions contemplated outside the familiar passage of time. Initially, these drawings look almost photographic: figures frozen, arrested out of activities of living, outside the progressive motions of aging. However, closer regard of textures and marks open additional views onto perceptual *otherness.* In drawing, Lopez-Garcia seeks the soul in his subject – doing so by staring straight ahead into the full spectacle of the visual, rather than in pondering the peripheries, like Bonnard. Yet both artists aim toward imaginative disclosure of the mysteries inside the ordinary and the domestic.

Paula Rego

"Paula Rego has been making images out of stories since she was a child…stories…not reproduced from life as observed or remembered, but goings-on in the camera lucida of the mind's eye."

(Warner, 2003:Tate, Issue 8)

Much has been written in recent years regarding Paula Rego's thematic threads; analyses of meaning and politics within her graphic story-telling. The architecture of her expression – in prodigious outputs of drawing, print, pastel - is situated by the markings of drawing, in a figurative observational approach, through images built of intensive collaboration of hand and eye. What I wish to note here are aspects of her creative strategy – how she first fashions three-dimensional fantasy facsimiles as intermediate steps to imaginal goals that are *only* fully realized in expressive marks upon two-dimensional surfaces.

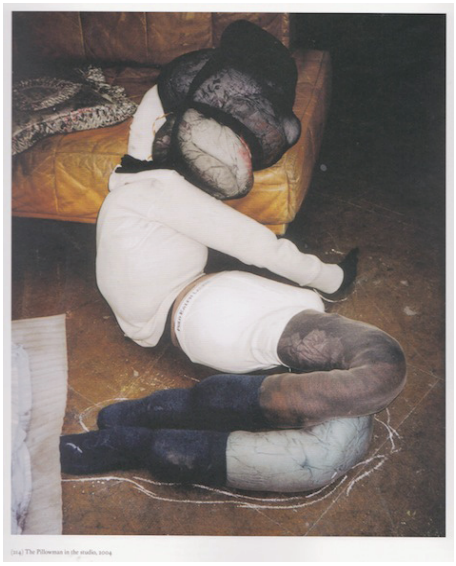


Fig. 18 Paula Rego, *The Pillowman in the Studio*, 2004

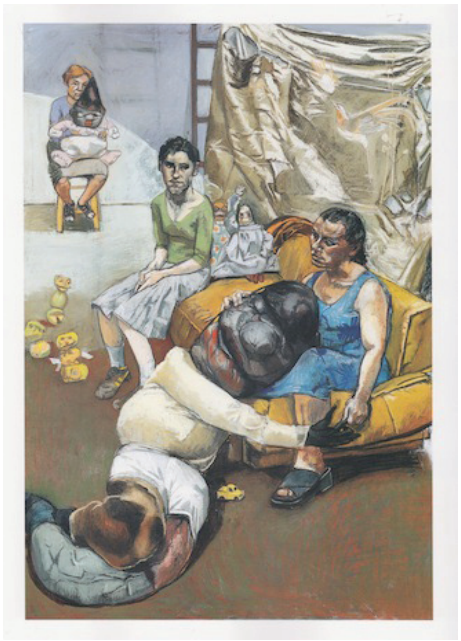


Fig. 19 Paula Rego, *The Pillowman,* 2004

Echoing traditions of Renaissance story-telling, Rego sources inspiration and invention from story: literature and theatre, nursery rhymes and fable, as well as parable commentaries around historical or religious narratives. She draws out of imaginal source material - not to represent or replicate, but to invent new pictorial reports. Rego doubles these imaginative works as re-imagination through images – not as illustration but in overflows of expressive content.

Fig. 20 Paula Rego, *Props for the Muses,* 2007

Fig. 21 Paula Rego, *The Young Poet,* 2007

Fig. 22 Paula Rego, *Discarded Muses,* 2007

Her working procedure is always direct observation. As critical stage in her image-making process – she fabricates and arranges stage sets of dummies, costumes, props – not as end result – but on the way to her art. Live models populate throughout her work in repeating figurations - like devotional characters in *continuous narrative* painting traditions. Nevertheless, the performance of power and message, her expressive goals, become apparent *only* when translated *through* drawing - or the imaginative trace of pastel (itself applied as tactilely-direct language of *drawing*). The *tableau vivant* installations are dormant notational structures, not ultimate dwelling place of Rego's imaginative world. That world reveals in the process of drawing, in the traces of hand upon a surface, in perceptions beyond the barriers of material prop. Rego breathes life into drawing, and from this alchemical collaboration of eye and hand the life of her vision enters the realm of the *seen* - only then embodying communication.

Fig. 23 Paula Rego, *Props for Human Cargo,* 2007

Fig. 24 Paula Rego, *Human Cargo II,* 2007

Conclusion

"When through the water's thickness I see the tiling at the bottom the pool, I do not see it despite the water and reflections there; I see through them and because of them...(I)f it were without this flesh that I saw…then I would cease to see it as it were and where it is…its active and living presence."

(Merleau-Ponty, 1993: 142)

In his last essay "Eye and Mind" (1961), Merleau-Ponty portrays the artist as one who leans or lends his body toward the world to perceive without preconception. Thus, a clearer view emerges as vital understanding through *artistic translation* - as broader vantage point upon the *see-able,* by *looking-through-drawing* and *looking-into-drawing*. For Merleau-Ponty, this expressive task "offers the *gaze* traces of vision, from the inside, in order that it may espouse them; it gives vision that which clothes it within, the imaginary texture of the real" (1993, 126). *Drawing* is a practice of perceptual inhabitation, which - once captured - lives on in subsequent perceptual encounters with the viewer and draughtsman.

The visual disposition, requisite for transcription through drawing, enacts truer perceptions of the *subliminal* (and *liminal*) than the rapid edit/interpretation of normal applications and operations of vision. In drawing, we step away from *norms of perception* – not *necessarily* into pathological rupture in visual capacity – but through *partial suspensions* and *relative sublimations* - where embedded associations are held in abeyance, in order to facilitate a fresh sense of *what – or what else –* is *presence (habitation)* and *present (temporal)* in perception.

Bibliography

Amory, D. (ed.) (2009), *Pierre Bonnard: Late Still Lifes and Interiors.* New York & New Haven: The Metropolitan Museum of Art and Yale University Press.

Bachelard, G. (2005), *On Poetic Imagination and Reverie.* Translated from French by Colette Gaudin. Putnam, CT: Spring Publications.

Bachelard, G. (1971), *The Right to Dream.* Translated from French by J.A. Underwood. New York: Viking Press.

Berger, J. (1992), *Keeping a rendezvous.* New York: Vintage Press.

Corbin, H. (1969), *Alone with the Alone: Creative imagination in the Sufism of Ibn 'Arabi.* Princeton, NJ: Bollingen/Princeton University Press.

Ehrenzweig, A. (1967), *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artist Imagination.* Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Ehrenzweig, A. (1965), *The Psychoanalysis of Artistic Vision and Hearing: An Introduction to a Theory of Unconscious Perception.* New York: Geo. Braziller.

Hass, L. (2008), *Merleau-Ponty's Philosophy.* Bloomington, IN: Indiana University Press.

Hillman, J. (1979), *The Dream and the Underworld.* New York: Harper Collins.

Hillman, J. (2007), *The Thought of the Heart and the Soul of the World.* Putnam, CT: Spring Publications.

Lewis-Williams, D. (2002), *The Mind in the Cave: Consciousness and the Origins of Art.* London: Thames & Hudson

Lopez Garcia, A. & Calvo Serraller, F. (ed.) (2010), *Antonio Lopez Garcia: Drawings.*New York: (D.A.P.) Distributed Art Publishers.

McEwan, J. (2008), *Paula Rego: Behind the Scenes.* London & New York: Phaidon Press

McGinn, C. (2006), *Mindsight: Image, Dream, Meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Merleau-Ponty, M. (1993), 'Eye & Mind', *The Merleau-Ponty Aesthetic Reader: Philosophy and Painting.* Galen A. Johnson, editor. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (1968), *The Visible and the Invisible.* Trans, from the

French by Alphonso Lingus. Edited by Claude Lefort. Evanston, IL: Northwestern University Press

Rawson, P. (1969), *Drawing: The Appreciation of the Arts*. London: Oxford University Press

Warner, M. (2003), 'An artist's dream world' *Tate Magazine, Issue 8*. [online] http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/an-artists-dream-world-paula-rego [Accessed: 21/03/2013]

Biographical Outline

Lynn Imperatore began to draw before any doubt registered in regards to this curious practice. Early mastery, instigated in the combination of myopia and migraine-related visual disturbance, presented drawing as essential to mapping perceptual experience. To this day, her work focuses on interplays between drawing, imagination, and input from the peripheries of the visual. She is currently engaged in a practice-led PhD project at UWE/Bristol, titled: *Out of the Corner of the 'I': A practice-led inquiry into imagination at the peripheries of attention* - examining drawing in its capacity to articulate unexpected edges of perceptual experience.

Lynn attended School of the Museum of Fine Arts in Boston, New York University, and received an MFA in Visual Art from Vermont College of Fine Arts. She taught in university, post-graduate and adult education in the United States, and has exhibited widely in the US, UK and Europe.

Drawing with a View to Architecture: an Approach to Drawing that Begins to Suggest a Different Way of Articulating Space

Michael Croft
mcroft.contact@gmail.com

Abstract

This paper concerns some practical drawing work that has been done with a group of students from the point of view of its suitability as a generative and speculative means of suggesting how space may be articulated, with a view to architecture. In respect of the remit of the conference, the reference is to perception and cognition in drawing in the context of teaching and learning in creative programs at university. The paper is written against a background of a first year, second semester drawing class. The class meetings were once a week of three hours, with twenty South Korean students studying in design degree programs through the medium of English language. Students were made aware of the spatial contextualizing of the drawing exercises through the attendant question of movement, while this paper considers the efficacy of the approach to the work, and its results, from the point of view of architecture. The paper's theoretical contention in the context of architecture follows an opinion of the architect and educator Peter Eisenman, concerning what may be paraphrased as the lack of relationship between planimetric articulation of space, through architectural drawing, and one's "affective" understanding and presence of oneself in space. The exercises of the paper's referenced drawing class concerned the students' citing and positioning of their own bodies in space, as a means of articulating space through using oneself as the object, and the paper has introduced the experiential and phenomenological implications of this. One of the two referenced exercises was carried through to the beginnings of three-dimensional structuring, and has therefore been illustrated. The implication of the exercises in the architectural context discussed in the paper is that the drawings are useful for generating ideas of how to structure space from the initial sense of presence of oneself *in* space.

Introduction

This paper concerns questions of perception, cognition and creativity, and drawing's enhancement of teaching and learning strategies in the university. In a more particular but hypothetical context, the paper suggests that drawing can be a generative medium for three-dimensional structuring of space. An implication of the latter, but as an adjunct of the class that provides the research's practical material, and of particular interest to the paper's author, is the relevance of this to architectural education.

A key question of the paper is how one might get beyond dealing with conventions of appearance in drawing when the latter is so strongly fostered by early education, the reason being, in this instance, to be able to articulate space in terms that may implicitly reference the human body. Such a question is of general relevance in art and design education in instances where students' objective is to pictorialize space.

The research was conducted in 2012 with a combined group of 1st year students of three design degree programs, for whom the class had foundational possibilities, while the content is also suitable for a more advanced and specialist study group. It is not within the scope of the paper to consider what becomes apparent of this class in terms of cross-cultural, ESL teaching and learning, or evaluation and assessment questions, although these are of course relevant in the particular context of the research.

Without negating the drawing skills-based educational background of the participating students, and the content of a previous drawing class, this class's exercises were structured in such terms as to challenge more conventional approaches to the question of space.

Methodology

The methodology of the drawing exercises that the paper discusses is in particular from my interests in questions of space combined with a reading of an article by Peter Eisenman (1999), and generally from an interest in the phenomenology of Merleau-Ponty. Certain issues of these two authors challenge the familiar

construction of space on the two-dimensional plane as established by the Western central perspective system from the 15th Century. Space constructed through central perspective is conceived as external to us, divided by the flat plane - theorised by Alberti (Damisch 2002: 119), and for which he recommended the use of a "veil" (a transparent plane) on which to plot points that would eventually construct accurate likenesses of objects and their relative positions in space. Debatably, however, this method does not encapsulate the experience or expectation of moving into and through space.

When Eisenman refers to "monocular perspectival vision" being "resolved on a single planimetric surface" (in effect Alberti's veil), this implies the construction of space without recourse to other more subjective questions of vision, for instance, binocularity and peripheral vision; the more experiential dimension. Eisenman references Deleuze's fold, the analogous form of the Moebius strip, and his own "folded projects" as initiatives that 'dislocate the subject from effective space and result in an *affective* space which is no longer translatable into the vision of the mind'. The exercises discussed below replace the perspectival construction of space with a method that encourages acknowledgement of human subjectivity. Eisenman refers to '"aura' logic, which is the sense of something outside our vision that is yet another subjective expression". In the architectural context, as suggested by Eisenman, this potentiality is denied by architecture's refusal to embrace "perceptual ambiguity".

An approach to understanding space in terms of the human body, in an architectural context, may not merely be through observing others' bodies in a detached sense, but by considering what can be seen of, and sensed otherwise, of one's own body in space. Merleau-Ponty's phenomenology presents a challenge to perspectival constructed space as part of the conventions of architecture. Scruton (1996: 568), reviewing Merleau-Ponty's phenomenology, refers to the necessary relationship between "interpretation and experience" in perception, and that how we see things "derives from activity, planning, intention and desire, and not merely from intellectual speculation". According to Merleau-Ponty:

We have to discover beneath depth as a relation between things or even between planes, which is objectified depth detached from experience and transformed into breadth, a primordial depth, which confers upon the other its significance, and which is the thickness of a medium devoid of any thing. (2003: 310)

In the context of drawing, the reference would therefore be to space as a *medium* and that it has a *thickness*, linear mark making in drawing implying density without the latter necessarily becoming opaque. After referencing oneself in space through drawing, the objectification of this through three-dimensional structuring could lead to possibilities of architectural design that implicitly reference the human body's prior - in terms of the design's origin - and prospective articulation of space by any eventual built structure's users. Why this might be worth doing is due to the fact that we are, as humans, always already in the space that is potentially there for us to inhabit (accepting that the main means of articulating space, in a sense of rendering it visible, is by providing it with boundaries). Structures that have resulted from such acknowledgement may reflect a human presence that is not so much visual as subjectively sensed.

A Possible Role of Drawing in an Architectural Context

There can be a tension in drawing, and an attitude towards the medium, which makes it potentially useful as an adjunct medium to designing in an architectural context. Drawing works analogously, however, to how space might be considered in three-dimensional spatial designing, but between these two parameters - space as a criterion, and designing the articulation of space - there is a middle area that may concern three-dimensional structuring and modelling from two-dimensional possibilities as an advancement of the process of visualising thinking.

Such tension is that between the suggestion and more precise articulation of space in drawing and the medium's iteration of surface qualities. This may be considered analogous to the idea of folding space, such as through the metaphor of the Moebius strip. When recession is created in drawing, marks and evidence of the medium divorced from function may sit on the surface, pulling space back through itself. If drawings could be sectioned to show their space, this characteristic of surface may in a sense elasticize space, like the *push/pull* terming of space in relation to picture plane in abstract expressionist painting. The question explored in the drawing exercises of the paper's referenced class has concerned from what sources suggestions of space can be generated, the key source being one's sense of one's bodily habitation of space.

Line, marks, tonality, texture, etc., otherwise constrained by conventions, can all be freed from any strict and limited purpose, providing that this approach is integral with the drawings' concept. For example, if one is moving at slow walking speed past an object, viewing it only peripherally, then the freehand drawn recording of what is seen can only really be in terms of sketchy mark-making. Eisenman (above) has equated the dislocation of line from "scale relationship" as a break with "reason", when, in the context of his argument, reason is a limiting factor that he suggests can be replaced by "affective" relationship with space. The aim of the drawing class has been to introduce sub-

jectivity into the drawing arena. Subjectivity is in this sense the experiential connection with a task that concerns the consideration of oneself in the midst of the referenced space, and consequently the drawing's space. The aim, then, is to start to tease the paradoxical relationship between suggested space and the drawings' sense of surface into a more rational three-dimensional space that is generated from one's experiential presence in the same space. It is expected that through closer consideration of the three-dimensional results, increasing levels of articulation and structuring could be obtained, and novel spatial solutions obtained to other relevant questions.

A Discussion of Two Drawing Exercises

Subject – Void – Object: Version 1

If, according to Merleau-Ponty and Martin Heidegger in their writing concerning space, one experientially understands space through habitual use of it and, as Heidegger (2001: 155) suggests, in expectation of moving into a space before one, one is already there, then the question is how some of this can be articulated through, and as, drawing. In the Merleau-Ponty sense (2001: 301), one's understanding of space (in the quote's context, *depth*) is through sensory experience: "to live it, to take it up, assume it and discover its immanent significance".

Perhaps the most immediate way of grasping the relationship between physical occupation and sense occupation of space might be through acknowledgement of the space that is very close to one, which is, in effect, embracing and may be referred to as a kind of territory around one's body. The point of the exercise, Subject – Void – Object, was for students to articulate their subjective sense of their own immediate space; the void that opened out in front of them as they looked up and across; the objectification of a human figure, their mirrored partner, at the other end of the space.

Students each positioned a drawing board and paper below them at a comfortable height while standing and looking down at what they could see, and sense, of their body - hands and arms, parts of clothing - and space inhabited by them. The movement back and forth of their drawing hand and arm, which roughly described an arc in the region of the waist, could then be considered the space that their body inhabited around them, the nearest potential projection of it forwards into space. Such space could have a vertical depth nearly as tall as them, if it was possible to take shoes or feet into account between their body and the base edge of the drawing board.

The *looking down* of the activity, and consideration of the space between two hands, one drawing and therefore moving and the other relatively still, resulted in a continual endorsing of the lateral dimension, an oval shape, equal to what was being considered as a space, straightened by the physical restriction or influence of the base of the drawing paper. This process was one component of a drawing exercise that considered space in terms of breadth and depth, and these as part of an in-extractable unity. A demonstration drawing representing a typical beginning of the process, figure 1, was followed by students' own attempts to basically rationalize a system of representation.

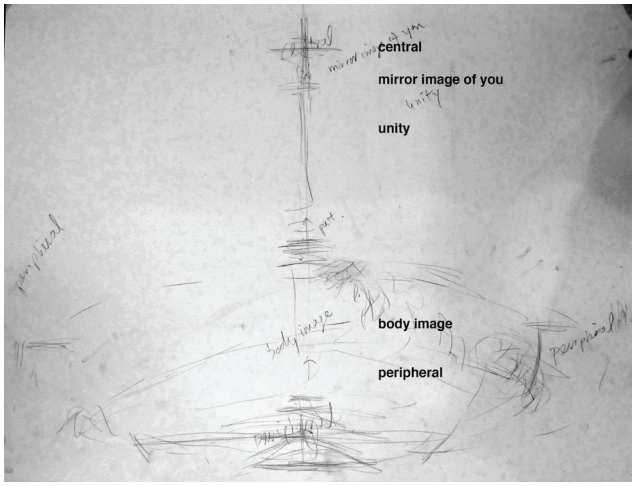


Fig. 1 The author's beginning demonstration drawing with typed language prompts

Each student worked opposite a peer who was doing the same thing, with a void between them, of which the boundaries were the floor space, variously infiltrated by its reflectiveness, and where the field of interest petered out to the right and left of each student's breadth of visual concentration. The distance between the pair of students was such that when measured, each of them was considerably reduced in scale to the elements, as described above, of reference in each of their own drawing. Looking at one's partner involved an upward movement of the head and eyes, and an across-gaze of the eyes.

The visual and sensed movement between each of the drawing pairs could be described as an arc, of which the trajectory was most curved at its starting point, at the students' eyes, and lessened as it moved towards its destination at the location of their partner. The gaze of each student both established a sense of boundary to the void between the pair and looked through it. From the oval-shaped breadth, the container, in a sense, of their body in their space, the drawing area slowly narrowed as one visually spanned through the space, acknowledging planar and surface characteristics of the floor, and resulted in a small intense focal point that was their partner at work opposite, fig. 2. The extent to which they physically acknowledged this scale in the drawing was partly a rational and partly an intuitive decision, fig.s 3 - 5.

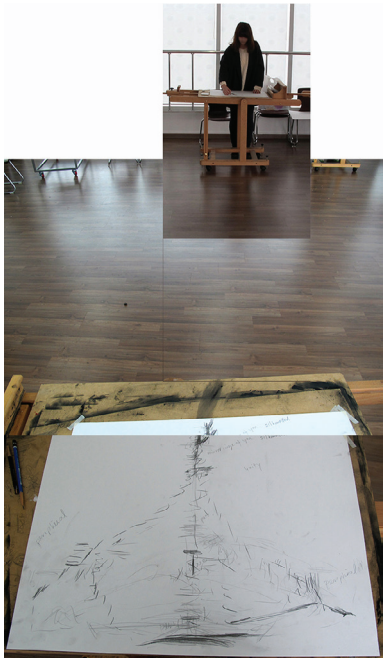
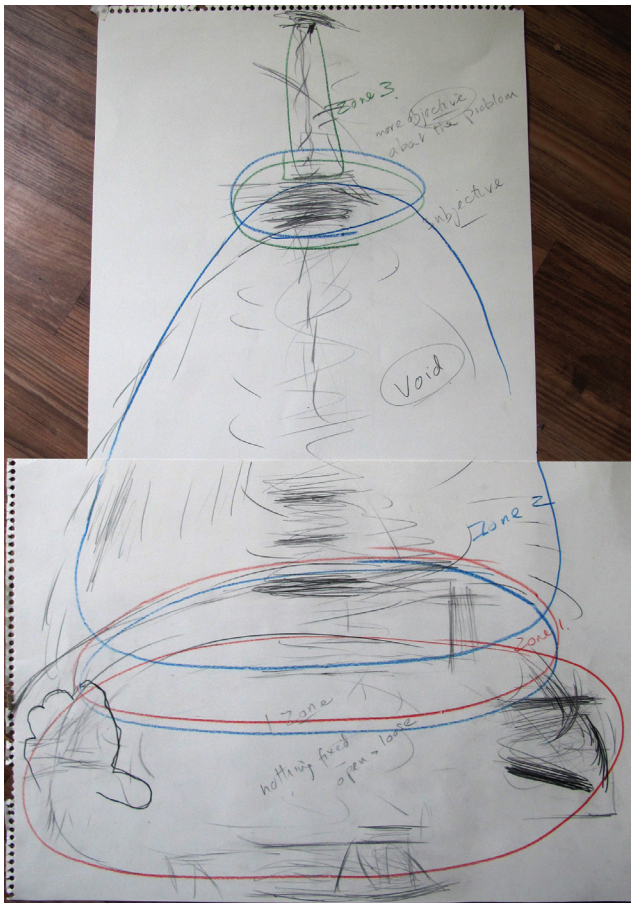


Fig. 2 The author's photomontage visual of the sense of looking down at the drawing board and then across the space at one's drawing partner

Fig. 3,4,5 Three students' examples of the exercise Subject-Void-Object, version 1, in combinations of pencil and chalk on A1 paper

Subject – Void – Object: Version 2

In a second version of the exercise, which followed the same method as before, a human model at the end of the trajectory through space replaced the students' mirrored partners, who was slowly moving and altering his body position in the circle circumscribed by his feet. Based on observations of the previous week's class meeting, the concept was re-introduced through diagrams, fig.s 6, 7, and by description and possible relevance of the term *void* in relation to the space immediately below their vision as they drew, and that which opened out in front of them, seeming to follow a downward sloping curve as they looked towards the model, fig.s 8 - 13.



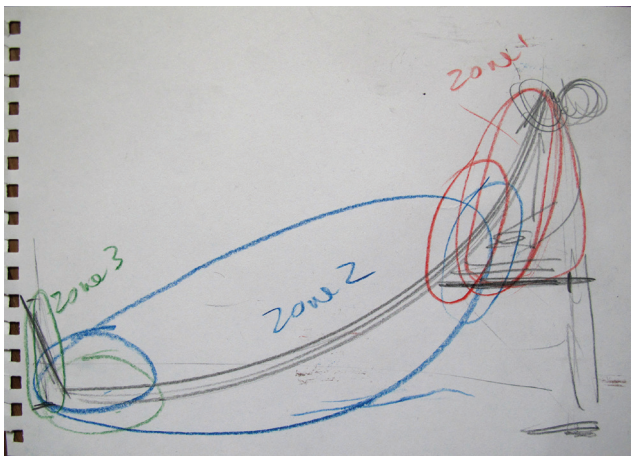


Fig. 6,7 The author's sketches to show diagrammatically and through red, blue and green color-coding, how the spaces might be conceived and interact

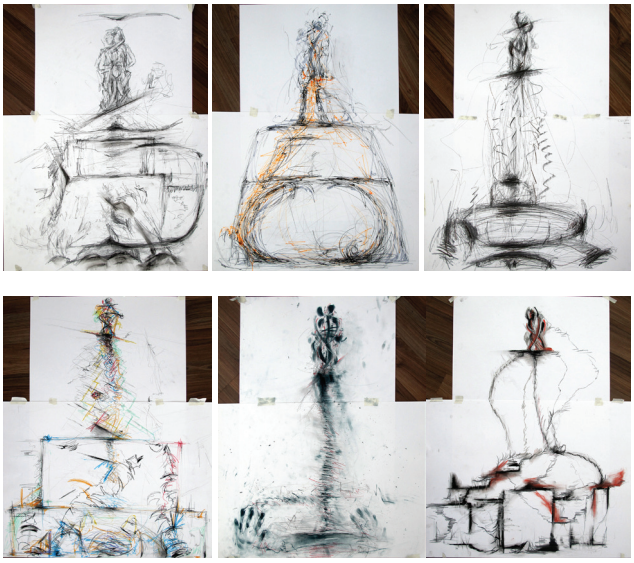


Fig.s 8,9,10 (top row), fig.s 11,12,13 (lower row): A range of students' examples of the exercise Subject-Void-Object, version 2, in combinations of pencil and chalk on two sheets of A1 paper

A modelling component of version 2

A modelling component of the drawing exercise concerned constructing the sense of space that had been drawn as shape of objects, parts of objects and floor expanse, using modelling materials such as clay, sticks, cardboard, etc. Through reading the drawings in three-dimensional terms, students were encouraged to interpret what had been a subjective response to space through use of materials that render space as solid, and as a unity between what were initially assumed to be separate components of a scene, including visible components of oneself. By such means, students moved from an experiential engagement to an objective one, where the models would start to suggest spatial structuring possibilities, fig.s 14 – 17.

With the available materials, the mark-making in the area of the void, whether floor or space, could be pulled into the space as defined by the students' sense of their bodies, raking down to the area of the opposite standing figure. This meant reading the drawings, from their initial strong implication of surface and flatness, partly due to the gestural handling of the medium. From the initial flatness, the space could be read as moving forward and upward. This was a reverse of the implication of movement while the students were standing in, and looking through the space, of space as moving forward and downward, with the indications of the standing figure as also falling away, as shown previously in fig. 7.

Students were encouraged to document their moves through sketches, using the drawing medium in this case to mimic the expected conversion of it into modelling materials, which meant assessing the character of the materials pre-chosen for the exercise, fig.s 18 – 22. Fig. 23 – 26 are of finished models shown in relation to their drawings.

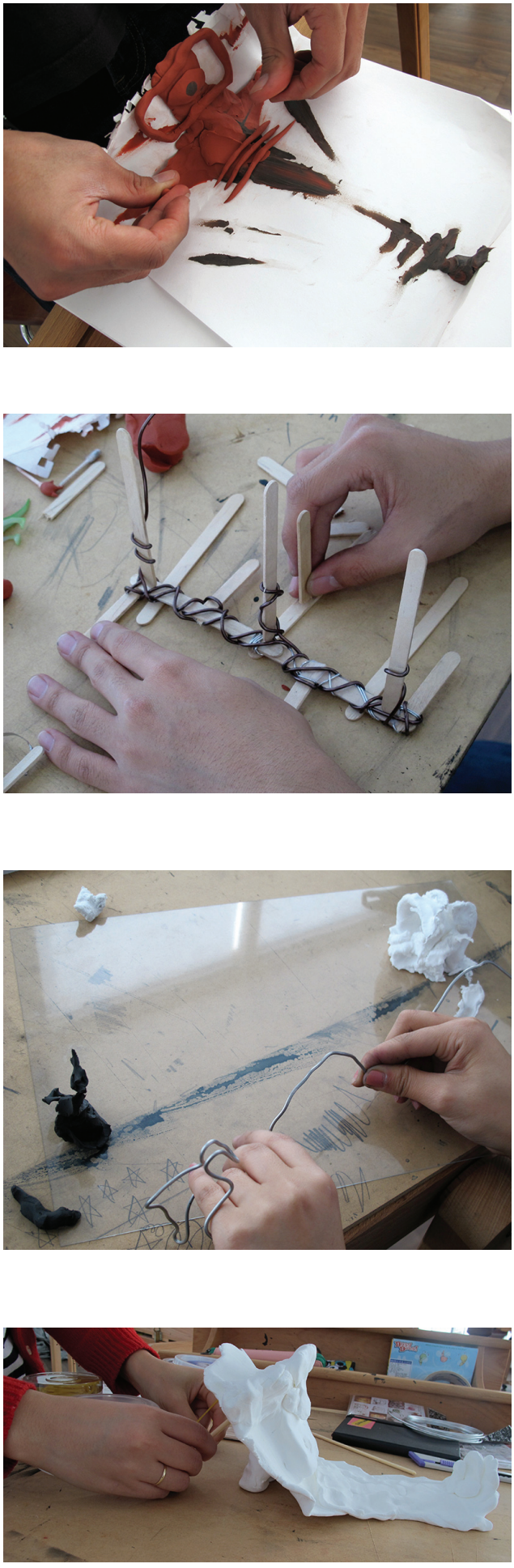


Fig.s 14,15,16,17 Students' manipulating materials at the start of modelling from their drawings, using small-scale modelling materials

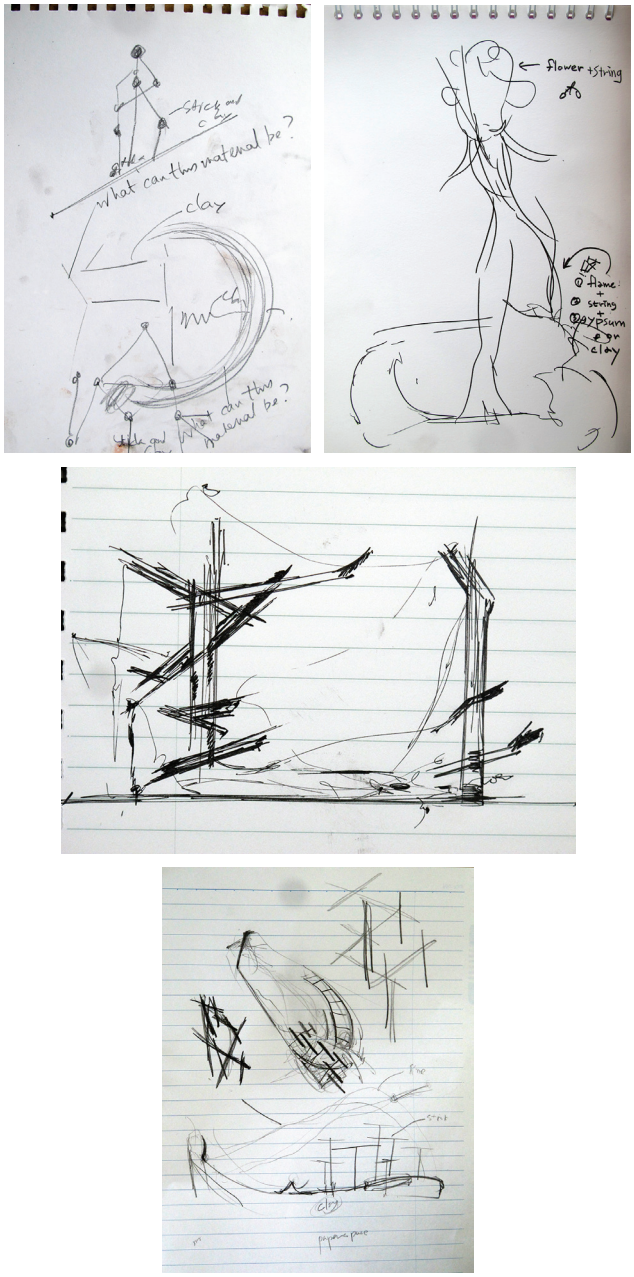


Fig.s 18, 19,20,21 Students' interim sketches for their models

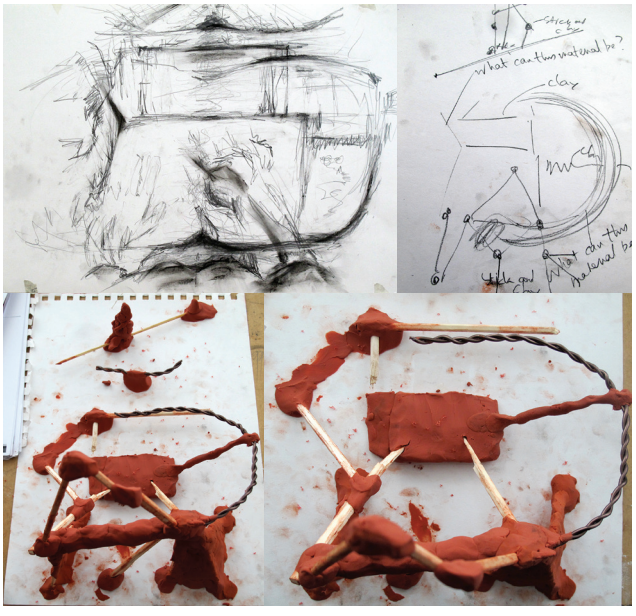


Fig. 22 Example of a single student's correspondence between drawing, sketch and model, in pencil, wood and clay

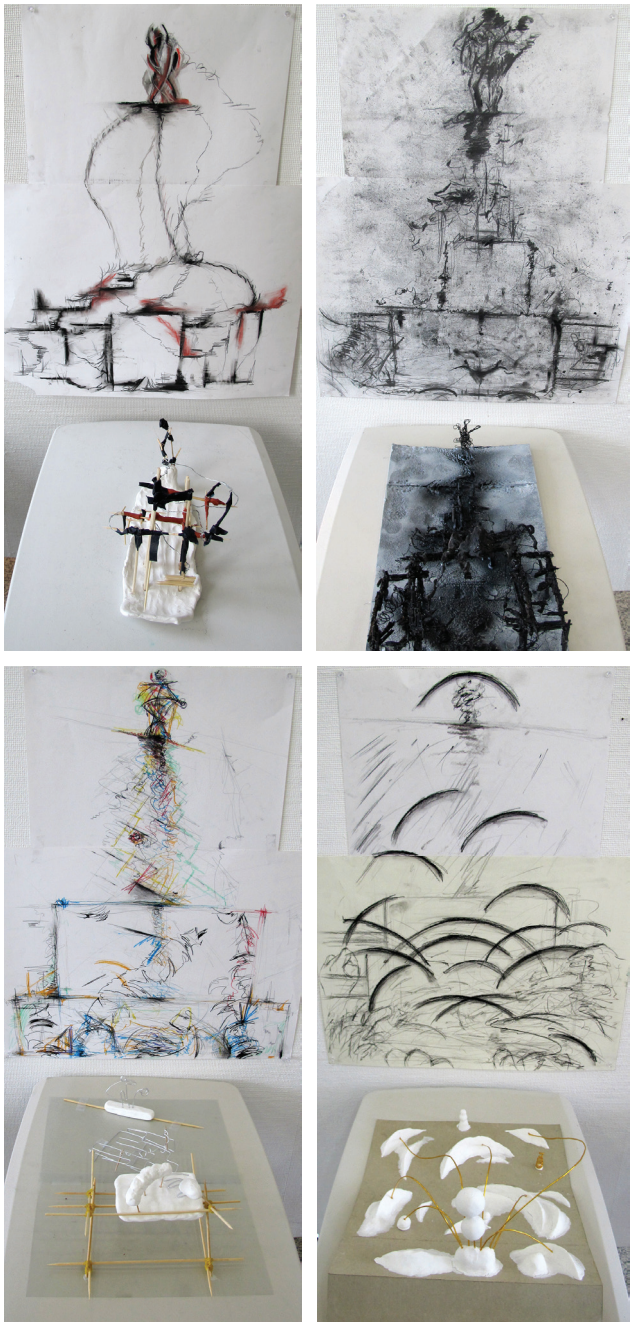


Fig.s 23,24,25,26 Some students' finished models in relation to their drawings, using various drawing and modelling mediums

Drawing One's Own Body Moving Through a Space

The material support for this consideration of movement of one's whole body through a space was three joined sheets of A0 paper. Each student had to walk slowly, in bare feet, from the baseline to the top of his/her own paper while drawing what could be seen of the body in movement. Drawing materials were charcoal or chalk attached to a stick that enabled drawing while in an upright position, drawing materials that could be held between the toes, and instruction that students could stoop or squat momentarily, and work from their short-term memory. By this means, a cognitive skill, of looking, noticing and deciding what to do prior to the action became part of the method.

The following is a summary description of the exercise, itemised as instructions and acknowledgements.

*Stoop down through the vertical dimension of the drawing's space, acknowledge as a movement *Notice upper chest, curve of belly, each arm and hand, lower legs/ankles and front of feet, or visa versa, from feet upwards

*Potentially compress this body image into flat image on the paper

*Look through the distance represented by one's height, acknowledge perspective, deal with constant slow movement

*Divide body's height into three levels: chest region, hand region and feet

*Use materials to distinguish such levels as layers in the drawing

What should or could be acknowledged

*Planar layers impact onto single plane

(In a sense folding space, especially if the image basis of the base-plane, the feet, are visually pulled through)

*Vertical spatial issue projects horizontally through the drawing

*Side elevation in effect the blocking-in of a variable horizontal graph

*In plan view, body's movements responsive to the proportion of width of drawing paper that the mass of it occupies

*Material support both a surface that enables indexing of a visual-intuitive and cognitively driven process, and a void into which the space above it, as articulated by the moving body, is projected

*Looking down, stooping down, constitutes intentional and physical pushing into the void

*The void in this instance also the space occupied by one's body, if body is a receptacle lived around, rather than inside

*Body/container performs as familiar corporeal mass, pushes into space and articulates the void

*Physical angling forward of this potential for pushing forward

*Feet behind one, moving behind at their point of indexing (through dirt and charcoal on soles)

*At each frontal step, the body projects across axis of the leg

*Each forward movement involves slight angling of the body forward

*When pushing through existing medium on the page, forward articulation of the void is subdivided at height of the hip, either left or right side of paper

*If foot dragged through medium that the body has already crossed over, then another subdivision of the void articulated from behind

Students were being asked to think in an objective and cognitive sense in the course of doing this exercise, in accordance with the instructions, as listed above, that were delivered in the manner of the above transcriptions and through diagrams, Fig.s 28 – 30.

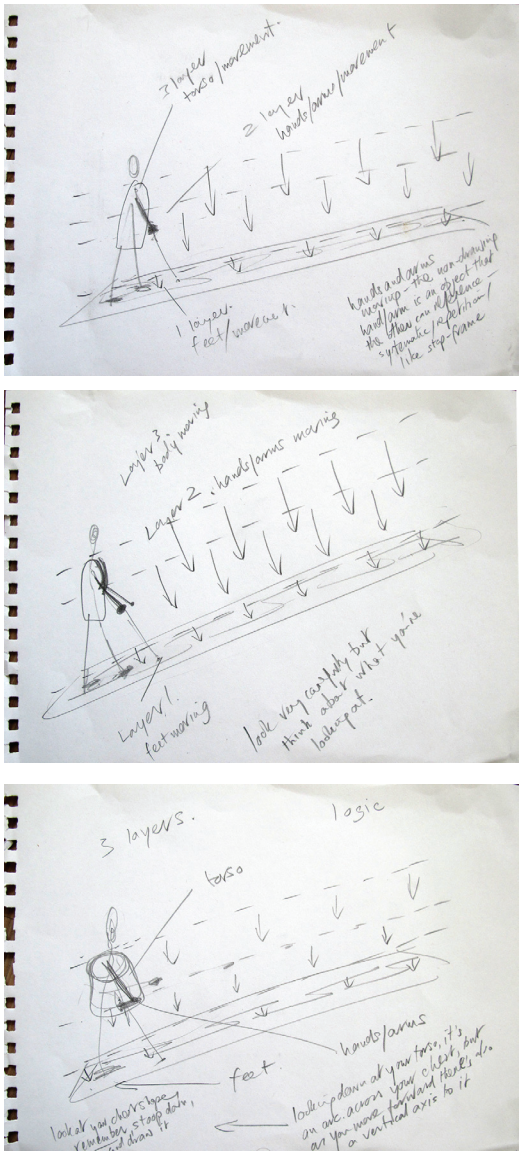


Fig.s 28,29,30 The author's demonstration sketches for the exercise, Drawing One's Body Moving Through a Space, in pencil on A5 paper

However, the above-listed acknowledgements might have been either cognitively understood or remained reflexive. At this stage, the experiential investment in the drawing would be heightened by the extent of these acknowledgements, and could then be objectified by subsequent formal and conceptual modelling and analysis.

The drawing first of all accrued some materiality, mostly through students sliding material with their feet and dragging it with their stick, and this served to map the arena, fig.s 31 – 33. The sense of starting, wondering what to do and how to represent what one saw,

Fig.s 31,32,33 Students indexing their feet movements as the first preparatory layer of the exercise, Drawing One's Body Through a Space, using charcoal or chalk attached to a stick

Fig.s 34,35,36,37 Some results of the exercise, Drawing One's Body Through a Space, in combinations of pencil, chalk and paint on three sheets of A0 paper

how to respond to the instructions, the task's novelty and fun, play with materials, and of getting lost in the process, were subjective elements that would have interacted with the exercise's objectives. Fig.s 34 - 37 give some indication of the visual/material results.

Conclusion

The above exercise, Drawing One's Own Body Moving Through a Space, was the latest of a set of exercises that are being considered for the potential of drawing to generate possibilities for the articulation of space other than by means of conventional linear perspective. Through being used loosely and sketchily and freed from its function of delineating objects and their relationships, line in particular challenges the traditional planimetric articulation of space.

The next step of this exercise would be to model it three-dimensionally and, as suggested by the summary, above, it has complex structuring potential.

Reading the drawings for their potential to generate three-dimensional structures involves objectifying from the point of view of:

*A detached observer, acknowledging the relationships between the instructions that directed the task

*One's difficulties with this and the scope within the exercise to work interpretively

*The additional and different contributions by the mediums' relative autonomy, especially when these are contra to one's intentions for them

*The confounding and contradictory, as well as coincidental and chance effects of one's subjective and experiential engagement (one's "affective" relationship) with a task that followed objective instructions

*The fact that observations of one's body, involved in a drawing task, has generated possibilities for considering how to articulate space

However objectified the results of such three-dimensional models could be, the fact that these were due to experiential engagement would be likely to be carried through as a reverberation, whether visually noticeable or not. In this respect, the potential would be for the human body to begin to have its effect on structuring space that, in terms of generating built structures, people would eventually also use.

Bibliography

Damisch, H. (2002), A Theory of / Cloud /: Toward a History of Painting, (first published in French 1972) USA: Stanford University Press

Eisenman, P. (1999), *Visions Unfolding: Architecture in the Age of Electronic Media*, www.roemervantoorn.nl/Resources/Peter%20Eisenman%20Article.pdf [Accessed 7 January 2013]

Heidegger, M. (2001), *Poetry, Language, Thought*, (first published 1971) New York: HarperCollins

Merleau-Ponty, M. (2002), *Phenomenology of Perception*, (first published 1945) New York: Routledge Classics

Scruton, R. (1996), *Modern Philosophy; An Introduction and Survey*, (first published 1994) New York: Penguin Books

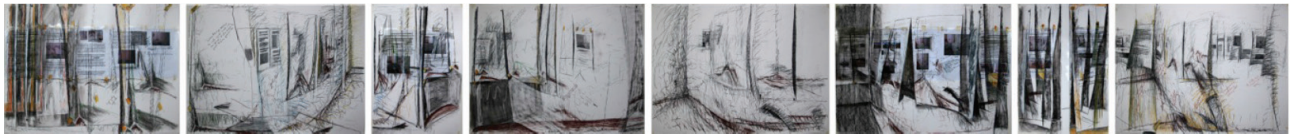
Bibliographical Outline

Michael Croft is a British-born artist who has been living and working in Asia since 1998. He trained in fine art at Camberwell School of Art, London, and as a painter at the Royal College of Art, graduating in 1985. After receiving two Thai study grants from the British Council, Thailand in 1994/96, he started working in the international school circuit and later at a university in Thailand. He taught on a communication design degree program at a university in Bangkok for several years, and developed a generic visual/material thinking methodology for students of both art and design that was in this university specifically useful for 1st year students and students concerned with visual communication. For the past year Michael has been working full-time in a design school of a university in South Korea, mainly exploring the question of space through 1st and 2nd year drawing classes.

DUT

Moving a Document along a Wall:
An Exploration of Drawing Where the Key Motif is a Text Document that Explains the Process of Making a Serial Drawing

Michael Croft
mcroft.contact@gmail.com



Moving a Document along a Wall, Pencil, color pencil, charcoal, printed text on six sheets of A0 paper and two sheets of A1 paper, 900 x 84cm, 2012

This drawing, consisting of six sheets of A0 paper and two sheets of A1 paper, concerns moving a text document along a wall, when the purpose of the document itself is to explain the process of making the visual work. (The text, of which the present statement has been adapted from the Introduction section, exists independently of the visual work.)

The dependence of the text on the wall that it is moved along, as both the document component and the drawing component develop, implies that the wall itself is a meta-motif of the work. Space rakes along the wall as a question, since the wall lacks visual incident except where it is defined by the presence of drawings and successive pages of the document. The related practical question is how such space is indicated by the space of the drawing paper and converted to surface by mark making.

Space and wall would be incompatible terms if the ethos of the drawing did not concern the paradoxical relationship between pictorialized space - that is, the illusion of space in a work of drawing or painting that simultaneously mimics one's sense of space three-dimensionally - and the endorsement of the work's flatness through surface texture. It is fitting, therefore, that the drawing should represent depth only in terms of the space between it and my position in front of the drawing while working on it, and otherwise dealing with the space that recedes, either side of me, towards the wall corners.

As each drawing is developed, surfaces of the other drawings either side of it and represented and physical space keep the focus of the work within the parameters of the first and whatever, at any point in time, is the last drawing in the series. In the Conclusion section of the document, there is reference to the fact that the sole remaining space for this section is beside where the Introduction section is situated. This brings an elliptical element to the work, implied by the placing of first and last documentary sections together in what, in this instance, is Drawing 5 of nine. However, there are only eight physical sheets, if one of them includes Drawing 1 as being, because it was re-worked, Drawing 6 of the series.

Drawing 1 was started in the middle of the wall. This was while referencing the Introduction section of the document that was placed at the left-hand parameter of a drawing space that would gradually progress towards the right-hand parameter at physical sheet eight of the series. Physical sheet seven in the series is, in effect, Drawing 9, the final drawing.

Physical sheet: one two three four five six seven eight

Drawing: 5 3 8 1/6 2 7 9 4

Bibliographical Outline

Michael Croft is a British-born artist who has been living and working in Asia since 1998. He trained in fine art at Camberwell School of Art, London, and as a painter at the Royal College of Art, graduating in 1985. After receiving two Thai study grants from the British Council, Thailand in 1994/96, he started working in the international school circuit and later at a university in Thailand. He taught on a communication design degree program at a university in Bangkok for several years, and developed a generic visual/material thinking methodology for students of both art and design that was in this university specifically useful for 1st year students and students concerned with visual communication. For the past year Michael has been working full-time in a design school of a university in South Korea, mainly exploring the question of space through 1st and 2nd year drawing classes.

Retinotopia, Desenhos de uma Visão Condicionada

Retinotopy, Drawings of a Conditioned Vision

Paulo Freire de Almeida
pofa@arquitectura.uminho.pt

Resumo

A distribuição celular no córtex visual preserva a localização dos fotorreceptores na retina. Designada por Retinotopia, essa correspondência é ilustrada pela experiência de Roger Tootell] ou, na sugestiva descrição de Bruce Goldstein:"Looking at the tree results in a image on the retina which then results in a pattern of activation on the striate cortex that looks something like the tree, because of the retinotopic map in the cortex." (2007: 86)

Porém, não cabendo aqui aprofundar o seu sentido clínico, interessa-nos o conceito de Retinotopia como metáfora referencial para o desenho de observação. Do mesmo modo que Svetlana Alpers indicou a *imagem retineana,* ou *pictura* segundo Kepler, enquanto modelo para a pintura holandesa do século XVII, parte dos processos do moderno desenho de observação a partir do século XIX implicam a consciência sobre o funcionamento ocular, como demonstrou Jonathan Crary. Se para Alpers, *pictura* corresponde a uma projecção límpida e especular, as imagens do século XIX integram as idiossincrasias fisiológicas da visão, apontados por Crary: a dualidade entre visão central e periférica, campo visual e ponto focal, atenção e distracção, fixação e movimento, desvios cromáticos e a substituição do comportamento óptico da luz por um comportamento nervoso (dependente de impulsos eléctricos). Tais idiossincrasias terão sido integradas como condicionalismos: ver exclusivamente em mancha, contorno, ou cor; numa visão condicionada a uma sensação específica onde as tarefas gráficas serão a extensão retinotópica das operações fisiológicas.

Em oposição à *pictura* de Kepler, a Retinotopia sugere imagens *insuficientes*, onde a visão encontra em si mesma os obstáculos à plena representação. Retinotopia será o conceito para reunir argumentos caracterizadores do desenho de observação, considerando os condicionalismos perceptivos e a topografia diferenciada da retina, permitindo a introdução de novas didácticas e exercícios curriculares.

Palavras Chave: Visão, Percepção, Atenção, Desenho de Observação

Abstract

The cellular distribution in the visual cortex preserves the locations of the photoreceptors on the retina. Designated by Retinotopy, this correspondence is illustrated by the experience of Roger Tootell or, in the evocative description of Bruce Goldstein: "Looking at the tree results in the image on the retina Which then results in a pattern of activation on the striate cortex that looks something like the tree, because of the retinotopic map in the cortex." (2007: 86). However, beyond the clinical sense, we are interested in the concept of Retinotopy as metaphor and reference for observation drawing. In the same way Svetlana Alpers indicated the retinal image, or *pictura* as stated by Kepler as a model for the seventeenth-century Dutch painting, part of the processes in modern observation drawing from the nineteenth century, imply an awareness about the physiological aspects of the eye, as demonstrated by Jonathan Crary. For Alpers, "pictura" projection corresponds to a clear and specular images, the nineteenth century visuality integrate physiological idiosyncrasies of vision, pointed out by Crary: the duality between central and peripheral vision, visual field and focus, attention and distraction, fixation and movement, chromatic deviations and the replacing of the optical behavior of light by a neurobehavioral (dependent electrical impulses). Such idiosyncrasies have been integrated as constraints: to see exclusively on shade, contour, or color, in a vision tied to a specific sensation where tasks are retinotopic graphic extension for physiological operations. In opposition to Kepler's *pictura*, Retinotopy suggests the insufficient condition of images, where vision creates obstacles to full representation. Retinotopy may be the concept to assemble arguments to characterize the observation drawing, given the constraints and perceptual distinctive topography of the retina, allowing the introduction of new exercises in observation drawing

Keywords: Perception, Vision, Attention, Observation Drawing

Introdução

Retinotopia é a designação de uma característica do sistema visual, onde a localização dos recetores da retina é preservada em diferentes níveis de processamento no córtex visual. Esta descoberta foi ilustrada por uma célebre imagem obtida numa experiência de Roger Tottell, (Hubell, 1988: 114) onde um macaco foi sujeito à observação de um alvo. Nesse momento o seu córtex foi injetado com uma substância reagente à atividade elétrica e, posteriormente observou-se o padrão de linhas concêntricas em amostras do seu córtex visual. O respeito pela distribuição celular da retina no córtex visual designou-se por *Retinotopia,* cuja descrição poderá ser graficamente sugestiva, segundo E. Bruce Goldstein (2007: 86):

> "…an observer is looking at a tree. Looking at the tree results in a image on the retina which then results in a pattern of activation on the striate cortex that looks something like the tree, because of the retinotopic map in the cortex."

A retinotopia não oferece exatamente figuras de árvores impressas no córtex visual, mas permite a monitorização da atividade nas regiões ativadas durante a observação de um motivo. Em outro campo de investigação supõe-se que a visualização mental de formas pode ativar o córtex visual primário permitindo a sua leitura por *scanners* (Klein *et al*., 2004: 27). Para lá do córtex visual sabe-se ainda que a informação registada no centro da retina prossegue numa série de ligações designada por corrente "dorsal", especializada na forma e detalhe. Por sua vez a visão periférica corre numa outra corrente designada como "ventral" dedicada a movimentos, mudanças de contraste e localização espacial.[1] (Hubell, 1988: 67)

Um Prévio Modelo Retineano: Pictura, segundo Kepler

Svetlana Alpers carateriza a pintura do século XVII na Holanda, segundo um princípio de semelhança não apenas geométrico, mas fisiológico. Alpers estudou as relações da cultura holandesa com as descobertas de Johaanes Kepler para nomear o paradigma da visualidade holandesa como *Kepleriana*, identificando a imagem como a projeção numa camara obscura, arquétipo extensível à projeção de luz na retina.[2] O paralelismo entre a imagem projetada numa parede e a imagem projetada na retina é, por Kepler, designado de *Pictura*: como, imagem artificial, por comparação ao termo de *Imago*, que designa as imagens mentais ou formadas na mente (Mitchell, 1986: 31). O paralelismo entre a pintura e a fisiologia da visão sob o modelo ótico da camara obscura estabelece as seguintes propriedades visuais da pintura holandesa: nitidez, detalhe, texturas e profusão de jogos luminosos e cromáticos. Consequentemente, o próprio modelo da visão é entendido como homogéneo, límpido e sem mácula. Tal como sublinhado por Alpers, no modelo da representação da *Pictura*, a "imagem retineana" funciona como um dispositivo ótico, neutro e não seletivo (Alpers, 1983).

Ao modelo fisiológico e projetivo da *pictura,* sucede um modelo especificamente fisiológico, onde o grau de projectividade não depende tanto de geometria ótica mas da estrutura topográfica das ligações neuronais. Propõe-se o termo "retinotopia" como modelo alternativo à "pictura" para o desenho de observação, partindo da correspondência topográfica entre a distribuição das células na retina e a localização das células no córtex visual. Se o conceito de retinotopia funciona essencialmente como uma metáfora entre o processo visual e o desenho de observação, poderá envolver uma série de conteúdos fisiológicos no estilo de representação e também, como experiência estética.

Impressão Visual, a Retina como Matriz da Imagem Gráfica

Durante o século XIX, o interesse pelos fenómenos naturais filtrados pela visão foram uma fonte de exploração estética. Vários artistas procuraram desenvolver os efeitos fisiológicos no desenho e na pintura, alargando o estilo de representação. Paradoxalmente, essa integração resultou na degradação da *pictura* kepleriana e do seu modelo especular baseado na projeção imaculada de formas coloridas na retina ou numa superfície. Durante o século XIX, o conjunto das aplicações de descobertas científicas no campo da pintura e desenho poderão dividir-se em três âmbitos: a espacialidade da retina dividida entre centro e periferia; a substituição do comportamento geométrico da luz por um funcionamento eletroquímico e ainda, a substituição da atenção pela distração.

Martim Kemp (1990: 242) destaca uma abordagem retineana ao estilo de representação em John Ruskin na sua defesa do "olhar inocente" e seus protagonistas, como Turner e as imagens desfocadas na periferia. A ideia de elipse, substituindo o campo visual rectangular, procura o aspecto de uma visão desfocada e circular em oposição à imagem retangular igualmente focada em todo a superfície.

1 Para desenvolvimento sobre este tópico ler, por exemplo, Jacob e Jeannerod (2003). Várias versões da dualidade da visão existem sob a forma de hemisférios cerebrais, sistemas parvo e magnocelular e sistemas "onde" e "o quê". Para uma leitura integrada destas versões propõe-se Livingstone (2002).

2 "Thus vision is brought about by a picture of the thing seen being formed on the concave surface of the retina" Kepler citado a a pertir de (Alpers, 1983: 36).

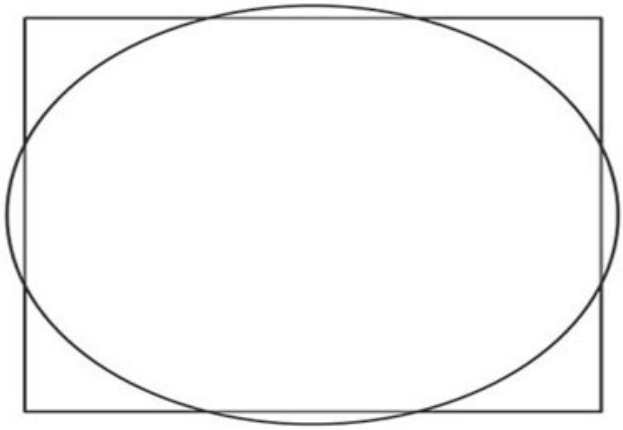


Fig. 1 *Campo Elíptico.* Diferença entre campo visual retangular e elíptico adaptado de John Ruskin.

Ruskin adopta um diagrama onde confronta o campo visual elíptico, supostamente natural, contra um campo visual retangular, alegadamente convencional.[3] A ideia de uma visão dividida entre centro e periferia torna-se objeto de estudo científico pouco tempo depois. Como explica Jonathan Crary, a partir de 1850 aprofunda-se a ideia de um "modelo topográfico" da retina onde existe um centro focado e nítido – a fóvea; e a maioritária superfície dedicada à visão periférica, desfocada e tendencialmente monocromática. É em 1880 que Wilhelm Wundt distingue entre "ponto focal" (*blickpunkt*) e "campo visual" (*blickfeld*), separando assim dois tipos de visão, que hoje associamos respetivamente à perceção da forma e do movimento. Mas para Wundt, o campo visual está associado a um "campo de consciência" e o ponto focal ao "foco da consciência", ou seja à atenção. No modelo de Wundt, a visão serve de suporte à consciência, não como uma imagem homogénea (típica do modelo da camara obscura) mas como uma forma progressiva de atenção entre a periferia e o centro[4] (Crary, 1999: 292)

Fig. 2 *Visão Central e Periférica como variação da Consciência.*
A relação entre consciência e visão central, mediada pela atenção.

3 Este diagrama, do qual se apresenta uma adaptação, (Fig. 1) foi, por sua vez inspirado na proposta de um paisagista H. Repton, em 1840, (Kemp, 1990: 242), um pouco antes, portanto das investigações mais sistemáticas em torno da visão periférica.

4 Crary apresenta um diagrama de Baldwin de 1891 onde círculos concêntricos estabelecem cinco níveis de afastamento do centro para a periferia. No centro é o ponto focal e na periferia, ou nível 5, encontra-se o inconsciente. (Crary, 1990: 293).

É provável que Georges Seurat tivesse contato com estas teorias, a julgar pelos seus desenhos nebulosos, sombrios e rugosos, evocando a visão periférica, e noturna, prolongando uma condição visual estritamente fisiológica e também um dado topográfico da retina. Nessa aproximação à sensação visual o desenho dispensa a integridade figurativa das imagens marcadas pela projeção ótica, preconizada por Kepler. Assim, o novo modelo "retinotópico" respeita a fisiologia, estabelecendo condições visuais. A consideração pela visão periférica é um condicionamento "espacial", relativo ao afastamento do centro e também, do foco de atenção.

A relação entre distração e atenção é um fator comportamental associado aos movimentos e fixações do olhar, supostamente dependentes de processos cognitivos e não apenas reflexivos. No modelo da *pictura* a imagem parece o resultado de uma atenção e acuidade extremas, como evocação dos instrumentos óticos que preenchiam o imaginário da visualidade holandesa. Porém, na visualidade do século XIX, o resultado é eminentemente distrativo e volátil, como fascínio pelos dispositivos associados ao movimento da imagem e da pincelada, à mistura ótica das cores e à própria noção moderna de um olhar "*flanneur*" dispersivo, rápido e geral. A pintura e o desenho impressionistas não convidam à observação fixa, mas a uma tensão entre fixação e deslocação. A pincelada, a falta de acabamento e a combinação de cores complementares produz uma vibração ótica, impondo um olhar móvel.

A deslocação do centro para a periferia altera a perceção da luz, ou seja, da cor, especialmente no enfraquecimento das cores quentes. Na segunda metade do século XIX e, no que respeita à representação da luz, substitui-se o regime geométrico de propagação linear de raios de luz, pelo comportamento menos intuitivo do funcionamento nervoso. Quando a luz é registada pelos fotorreceptores – cones e bastonetes – a sua informação é transmitida por impulsos elétricos substituindo a ordem geométrica pela ordem eletroquímica. Nesse novo registo o processamento da informação luminosa – sombras, brilhos e cores – passa a ser dominado pela lei das compensações, estabelecendo que cada estímulo de uma célula é acompanhado pela inibição das células adjacentes, produzindo uma reação antagónica, como por exemplo a sensação da cor complementar que subsiste como pós-imagem (Livingstone, 2002: 92). Na geometria da propagação da luz, nada prevê este funcionamento, nem a colocação das cores no espectro sugere oposição cromática ou até o círculo das cores (Livingstone, 2002: 85). A grande inovação cromática do Impressionismo, por volta de 1870 foi a substituição do claro-escuro pelos contrastes de cores complementares e pelas sombras violetas ou azuis. A obsessão pelas cores complementares é inteiramente deduzida de uma série de experimentos em torno da fadiga celular, do processo de formação de pós-imagens e da formação

de "cores fisiológicas", segundo Goethe (Kemp, 1990: 297) como registo de compensação.

A identificação destes três âmbitos: topográfico, cromático e comportamental resulta não só numa apropriação de modelos científicos e tecnológicos para o centro do trabalho dos pintores, mas sobretudo numa estética. Nesse modelo 'retinotópico' a matéria é a "sensação visual", entendida como processo fisiológico sujeito a condições, obstáculos e portanto, defeitos.

Condições Visuais

Essa referência induz a uma série de resultados gráficos e pictóricos relativos aos diversos condicionamentos visuais. Por exemplo, em Millet, Whistler ou Seurat, existe uma insistência pela visão noturna (Herbert, 2001: 60) implicando a redução da visão a condições de luz extremas, onde apenas a visão periférica pode funcionar. Outro condicionamento visual resulta da própria opção pela mancha – de cor ou monocromática – onde se tende a esbater os detalhes e os contornos em massas por vezes abstratas. O contraste de complementares relativo à fadiga celular produz um efeito dinâmico da imagem – onde a combinação de cores de luminosidade próxima gera instabilidade na periferia, criando por sua vez uma dificuldade na fixação da forma isolada (Livingstone, 2002: 92). A própria instabilidade da sensação de luz ao longo do tempo decorrido, sugere a representação de uma realidade imaterial alusiva a um conjunto momentâneo de sensações. A esse propósito é elucidativa a referência de Charles Angrand a uma aura rosada em torno de uma árvore: "Seurat comentou-me com entusiasmo que a massa de verde contra o céu estava rodeada de um halo rosa" (Angrand citado a partir de Navas, 1997: 40)[5].

Fig. 3 *Cor Complementar.* Alusão à "aura rosada" comentada por Seurat a Angrand, como registo consciente de um efeito fisiológico.

5 Originalmente citado de Homer (1964: 120)

O efeito sensorial sobrepondo-se ao objeto condiciona a visão ao arbítrio do instante. Nesse sentido, desenho e pintura simulam uma visão à qual se subtrai a integridade e nitidez, sugerindo uma circunstância temporal no limite da figuração. As formas tornam-se espectros e vestígios de corpos sólidos fixados num instante de luz, sombra e cor.

Como explicou Martin Jay, nos finais do século XIX o Impressionismo entrou em crise profunda, precisamente por se ter tornado refém da sensorialidade pura, e supostamente por afirmar uma visão sem conceito, ou como sugeria Huysmans, meros sintomas patológicos da retina, ou "uma doença da retina". (Jay, 1994: 156) A crise do Impressionismo inicia o que Jay aponta como uma decadência da visão e das suas aplicações fisiológicas na cultura visual. Como se sabe na primeira metade do século XX, a estética dominante da imagem tornou-se sintética e autónoma da observação, desenvolvendo-se por princípios abstratizantes, polarizados entre o expressionismo e o cubismo.

A Qualidade Material da Visão

Marcel Duchamp, na sua ofensiva à arte "retineana", reconheceu que artistas como Seurat "suprimiram o passado de um só golpe" (Cabbane, 1990: 161) provavelmente pela exploração inédita da sensação visual e da condição fisiológica da observação: a cor e a luz, a visão periférica, os diferentes estados de concentração expressos nos seus 'retratos' e a visão noturna. Nesse contexto, o sentido estético do desenho de observação pode ser argumentado como o da afirmação da experiência subjetiva contra a condição híper-mediada da imagem, ou seja, a possibilidade de formar imagens a partir de experiências momentâneas e pessoais em oposição à duplicação de imagens já construídas.

Assim, o declínio do estatuto da visão a uma mera disposição fisiológica, tal como referido por Jay insere-se num contexto cultural, onde não só disputa a sua primazia relativamente a outros sentidos, como a sua própria condição se vê limitada e subalternizada pelo pensamento verbal. Subsidiária de conceitos, a perceção visual poderá ser expressa como o processamento de imagens projetadas na retina, produzindo representações derivadas e autónomas da impressão visual original. Por essa razão a perceção tende a preencher os vazios e as falhas das imagens por um sistema inferencial, por demais estudado – desde a teoria da Gestalt até à teoria computacional de David Marr. Dai se pode deduzir uma abstração da qualidade física das imagens no processo visual corrente – o padrão de variações de luz e cor projetado na retina, (ou o que Marr designa como "Raw Primal Sketch") em benefício de representações completas da realidade, formadas no cérebro (Marr, 1982: 55).

Os mecanismos da perceção visual funcionam por um princípio de inércia relativamente à visão, relacionado com a inferência e com as constantes visuais[6]: a possibilidade de preencher informação omissa e a tendência para produzir representações tridimensionais, ou que Robert Solso designa por "representações canónicas" (Solso, 1999: 236) a partir de projeções bidimensionais, dispensa o observador de uma observação atenta.

Recuperar a Consciência sobre a Qualidade Material da Visão

O contexto retinotópico permite a introdução de uma consciência sobre os mecanismos visuais e sobre os constituintes da imagem projetada na retina, quebrando a inércia de uma observação normal. Apenas o desenho de observação pode restituir esse atributo físico da imagem, pela consideração das qualidades óticas do motivo e dos condicionamentos visuais presentes em cada momento. Por exemplo, se o observador desejar desenhar um poste na paisagem, observará que o poste lhe parece claro contra o fundo da paisagem terrestre e escuro contra o fundo do céu (exceto se for iluminado por detrás do observador). Esta mudança de tonalidade deve-se a mecanismos de compensação e apenas existe na retina, não na realidade exterior. O observador pode optar por ignorar este efeito, ou, representa-lo como um facto de observação, cuja tradução gráfica se designa por "contraste simultâneo".

Em outra experiência, poderá desenhar à noite, ou em condições de penumbra, como fizeram Seurat ou Millet. Para ver melhor, será recomendável colocar a forma na visão periférica e portanto, olhar ligeiramente para o lado, porque a sua visão central está inativa. Verá também o campo visual aumentado, não porque aumente realmente, mas porque na visão noturna apenas funciona a visão periférica, descentrando e distribuindo a atenção pelo campo visual. O recurso relativamente comum de semicerrar os olhos para ver melhor as relações tonais é um procedimento intuitivo para condicionar a observação à visão periférica, permitindo uma homogeneização do campo visual e, por conseguinte, um descentramento da visão, ou uma passagem do ponto focal ao campo visual (*blickfeld vs. blickpunkt*).

A propriedade da retinotopia é acompanhada por algumas distorções, designadamente topológicas. O centro da imagem registada na retina ocupa a maioria do córtex visual. Portanto uma pequena parte da retina ocupa grande parte do córtex.

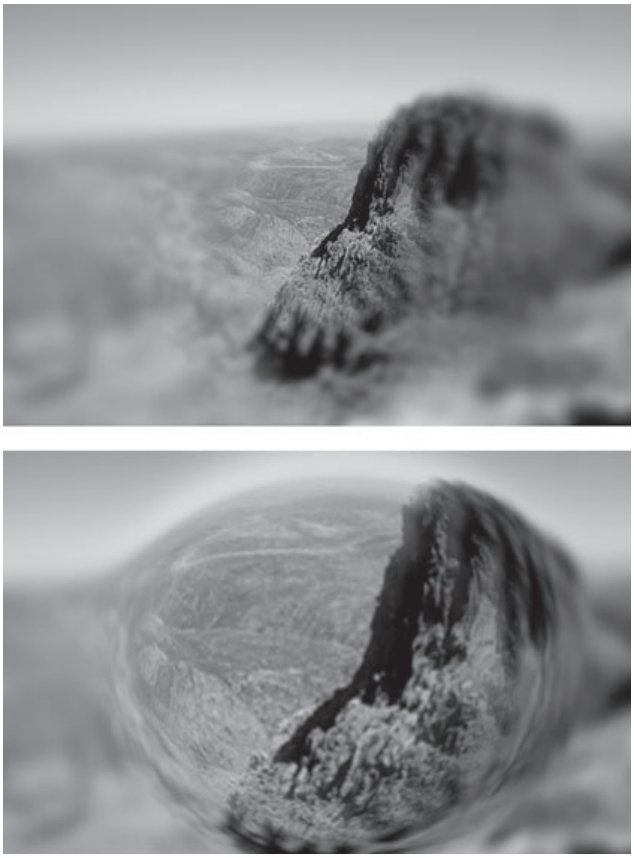


Fig. 4 *Ampliação*. A imagem de uma pequena parte da superfície da retina, a fóvea, ocupa a maior parte do córtex visual.

Essa característica designa-se por "Ampliação" [*Magnification*] (Hubel, 1988: 127; Matlin & Foley, 1992: 78) e poderá evocar um dos erros comuns praticados por iniciados no desenho de observação, pelo excessivo emparcelamento da imagem ou a fixação no particular. Esse erro assume outra versão no desenho de espaço precisamente quando o aluno desenha o espaço situado no ponto de fuga mais distante em vez de construir a imagem do campo visual, desenhando os elementos mais próximos. Ambos os erros se poderão relacionar com o predomínio da visão central e a sua identificação com a consciência e atenção, tornando a visão periférica esquecida e negligenciada.

A ideia de retinotopia como o reconhecimento uma visão condicionada e portanto, consciente dos seus limites, evoca a ideia do "olhar inculto" ou "*untutored eye*" de Stan Brakhage (Brakhage, 1978: 120) relativa a uma estética cinematográfica não narrativa (Wees, 1992: 56) ou do olhar inocente de John Ruskin a propósito de uma estética pictórica, ambas sob a forma crítica de uma deliberada atenção à "materialidade" da visão. Tal como referido por William C. Wees no seu estudo sobre o cinema de vanguarda e particularmente no seu resumo sobre a noção de "*untutured eye*" de Stan Brakhage, a visão noturna e a visão periférica, são introduções acessíveis à consciência sobre a materialidade da visão, à sua condição física, ao seu ruído (Wees, 1992: 74). Tomando

6 A inferência é a ação de preencher informação omissa numa imagem, por exemplo, a quarta perna de uma mesa. Designa-se por 'constantes visuais' o processo de desvalorização dos diferentes tamanhos e configurações de formas iguais em função da perspetiva, ou os diferentes tons de verde da relva em função da iluminação e sombras projetadas. Na visão comum e corrente, o observador ignora essas variações.

os argumentos de James Gibson[7] sobre a diferença entre "mundo visual" e "campo visual", esses elementos 'anormais' chamam a atenção para as condições reais e primitivas da imagem. (Wess, 1992: 68) Desse modo, os condicionamentos visuais associados à perturbação da visão obrigam a uma consideração da própria qualidade das imagens, do mesmo modo que um paciente passa a considerar sintomas do seu corpo.

Atenção como Meta-Visão

A coincidência da visão central com a consciência e a atenção relega a visão periférica a uma situação perceptiva residual, quase nunca considerada, exceto em situações de movimento lateral ou luzes súbitas. A dominância da visão central afirma-se pela acuidade em relação à visão nebulosa periférica, pela sua ocupação em termos de processamento no córtex visual e ainda pela sua coincidência comportamental com a atenção e a fixação ocular. No entanto, essa relação pode ser alterada. O observador pode manter o olhar fixo e deslocar a atenção para um motivo na periferia no que se designa como 'atenção secreta ou encoberta' [*covert atention*] (Tottell *et al*, 1998: 1410).

Fig. 5 **Atenção Encoberta.** A deslocação da atenção para fora da visão central aumenta a atividade neuronal na área relativa ao foco da atenção na visão periférica.

A deslocação da atenção para a periferia altera as coordenadas da consciência. Daí que uma visão noturna se relacione com um estado de alerta aos movimentos e mudanças na periferia, próprias de um estado de vigília instintiva. Cerebralmente desloca-se a atividade dos circuitos conscientes para uma perceção primitiva. Como Tottell sugeriu, na monitorização do córtex visual, quando o observador fixa a visão num ponto, o fluxo sanguíneo aumenta na área cortical relativa a esse ponto. Se o observador deslocar a sua atenção para a periferia, o fluxo de sangue diminui no ponto de fixação ocular e aumenta numa zona de periferia (Tottell et all, 1998: 1419). Esta possível prevalência da atenção relativamente à visão insinua a atenção como uma "segunda visão" sobre um primeiro registo retineano. A atenção poderá deslocar-se pelo campo visual e o respetivo descentramento da atenção sugere um processo meta-visual: *observar a própria observação*, como uma operação interna não relacionada com movimentos oculares (dada a fixidez do olhar) mas relativa ao movimento da atenção entre o centro e periferia.

Enquanto as primeiras impressões visuais se consideram de ordem inferior no processamento visual, a atenção pertence a uma ordem superior. Esta hierarquia organiza os estímulos como base da informação visual e os perceptos como consequência final do processo, portanto como síntese traduzida em conceito e representação final. A atenção, como ação da consciência reflete a escolha sobre o objeto de observação. Nesse sentido, o desenho de observação corresponde a uma disciplina dos "modos"[8] da atenção e da sequência fixações oculares.

Na dissociação produzida entre atenção e visão central, forma-se uma ideia acerca da possibilidade de "sentir" as diferentes disposições visuais, não apenas como uma função perceptiva ao serviço de tarefas correntes, mas como possibilidade de avaliar as próprias condições da visão, independentemente das "constâncias" e inferências. Nesse pressuposto, a abordagem dos artistas e naturalistas do século XIX não terá perdido atualidade, agora reforçada por dispositivos capazes de cartografar a atividade neuronal num registo retinotópico: o que realmente acontece em termos cerebrais durante um desenho de observação?

Perspetivas para uma Investigação segundo um Modelo Retinotópico

O modelo de uma visão antes da perceção[9] é explorado em várias associações entre arte e fisiologia da visão. Ou se trata de cientistas explicando os processos neuronais através de resultados nas artes visuais, como Robert L. Solso, Vilayanur Ramachandran, ou Margareth Livingstone, ou então, artistas e professores tomando a fisiologia da perceção para justificar exercícios e práticas. A esse título tome-se o exemplo de Betty Edwards (1979) e a aplicação dos hemisférios cerebrais à pedagogia do desenho, ou mais recentemente, o trabalho desenvolvido por John Tchalenko no registo dos movimentos e fixações oculares durante a execução de desenhos.

Recentemente foram realizados estudos relacionando o desenho de observação com a neurociência. Parte

7 Wees faz referência a *The Perception of the Visual World* , de James J. Gibson de 1950.

8 O termo modos pode justamente ser relacionado com a proposta de Joaquim Pinto Vieira relativamente aos Modos de Desenho, aplicado nos programas curriculares das UCs de Desenho do 1º ano da FAUP e EAUM, como sistema de perceção baseado em "atitudes" psicológicas diferenciadas em Esboço, Contorno, Detalhe, Esquisso.

9 Esta expressão significa que a visão se resume à receção do estímulo visual e a perceção à organização desse estímulo numa ordem cognitiva superior. A ideia de uma visão antes da perceção consiste em "reter" o estímulo, antes do seu processamento.

desses estudos baseiam-se na análise estatística de experiências com desenhadores.[1010] Noutra linha de investigação, o cérebro é vigiado por ressonâncias magnéticas, no caso de Solso (2001), ou pelo registo de movimentos oculares no exemplo de Tchalenko (2001). Segundo Tchalenko, a investigação mostra um padrão de atividade diferente entre artistas experientes e desenhadores sem experiência. Juntamente com Solso, os resultados convergem para a ideia de que nos artistas experientes as áreas de processamento visual primárias são menos afetadas e o esforço reside em áreas superiores de organização de tarefas. Supostamente o artista experiente sabe o que procurar, não perdendo tempo em informação redundante, socorrendo-se relativamente pouco da observação e recorrendo a configurações tipo. Assim, poderemos deduzir que a diferença essencial entre a experiência e a inexperiência estará na capacidade em conduzir a atenção. Nos desenhadores inexperientes existirá mais esforço nas áreas primárias de perceção, designadamente no córtex visual. Todavia e como Solso salienta no seu próprio estudo, as conclusões são provisórias e carecem de mais investigação. Por sua vez Ramachandran e Hirstein (1999) propõem a partir da neurociência, que as versões abstratizantes de figuras baseadas no exagero, seletividade e acentuação são mais estimulantes do que imagens realistas.

Estes indícios sugerem a importância do estudo de aspetos imediatos da visão nos exercícios de desenho de observação – ver sob certas condições – e das suas consequências na atividade cerebral. Futuramente poderão ser analisados os efeitos neuronais da execução de desenhos e daí obter algumas conclusões permitindo a fundamentação de exercícios práticos. Supõe-se que a investigação sobre o desenho de observação estará num expectante impasse, antes desse tipo de experiências.

Bibliografia

Alpers, Svetlana (1983), *The Art of Describing, Dutch Art in the Seventeenth Century*, The University of Chicago Press.

Brakhage, Stan (1978), "Metaphors in Vision", publicado em *The Avant-Garde Film: A Reader of Theory and Criticism,* ed. P. Adams Sitney (New York: Anthology Film Archives), originalmente escrito em 1960.

Cabanne, Pierre (1990), *Marcel Duchamp, Engenheiro do Tempo Perdido*, Assirio e Alvin.

Crary, Jonathan (1999), *Suspensions of Perception, Attention, Spectacle, and Modern Culture*, The MIT Press.

Goldstein, Bruce, (2007), *Sensation and Perception*, Wadsworth, Cengage Learning.

Gibson James J. (1950), *The Perception of the Visual World*, Houghton Miflin.

Herbert, Robert L. (2001), *Seurat, Drawings and Paintings*, Yale University Press, New Haven & London.

Homer, William H. (1964), *Seurat and the Science of Painting*, MIT Press.

Hubel, David H. (1988), *Eye Brain and Vision*, Scientific American.

Edwards, Betty (1979) *Drawing With the Right Side of the Brain*, Penguin Putnan.

Jacob, Pierre; Jeannerod, Marc (2003), *Ways of Seeing, The Scope and Limits of Visual Cognition*, Oxford University Press.

Jay, Martin (1994), *Downcast Eyes, The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*, University of California Press.

Livingstone, Margareth (2002), *Vision and Art, the Biology of Seeing*, Harry C. Abrams.

Kemp, Martin (1990), *The Science of Art, Optical Themes in Western art From Brunelleschi to Seurat*, Yale University Press.

Klein, Isabelle; *et al* (2004), "Retinotopic organization of visual mental images as revealed by functional magnetic resonance imaging", Cognitive Brain Research 22 (2004) 26–31; www.elsevier.com/locate/cogbrainres

Marr, David (1982), *Vision, A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*, W. H. Freeman, NY.

Matlin, Margaret W.; Foley, Hugh J. (1996), *Sensación y Percepcion*, 3ª Ed. Pearson Education, Prentice Hall Hispanoamericana.

Mitchell, William J.T. (1986), "What is an Image", pp.7, 46. In Mitchell (Ed.) *Image, Text, Ideology*, The University of Chicago Press.

Navas, José Garcia (1997), *Dibujar después de 1910*, Edicions UPC. (Universitat Politécnica de Catalunya).

Perdreau, Florian; Cavanagh, Patrick (2011), "Do Artists See their Retinas?", Frontiers in Human Neuroscience, December 2011, vol. 5. Disponivel em www.frontiersin.org/Human_Neuroscience/10.3389/fnhum.2011.00171/abstract.

Ramachandran, Vilayanur; Hirstein, William (1999) "The Science of Art, A Neurological Theory of Aesthetic Experience", *Journal of Consciousness Studies*, 6, No. 6-7, 1999.

Solso, Robert L. (1999), *Cognition and Visual Arts*, A Bradford Book, MIT Press.

Solso, Robert L. (2001), "Brain Activities in a Skilled versus a Novice Artist: An fMRI Study", Leonardo,February, 2001, Vol. 34, nº1.

Tchalenko, John, (2001), "Eye Movements in Portrait Drawing", Leonardo Vol 1. Nº 34, pp. 35-40, disponível em http://www.arts.ac.uk/research/drawing_cognition/portrait.htm

Tottell, Roger M.; *et al* (1998), "The Retinotopy of Visual Spatial Attention", Neuron, Vol. 21, pp. 1409–1422, December, 1998, Cell Press

Vieira, Joaquim (1994), Programa da Disciplina de Desenho, FAUP.

Wees, William C. (1992), *Light Moving in Time: Studies in the Visual Aesthetics of Avant-Garde Film*. Berkeley: University of California Press, disponível em UC Press E-Books Collection 1982-2004.

Nota Biográfica

Paulo Freire de Almeida. Nasceu no Rio de Janeiro em 1968. Licenciado em Artes Plásticas, Pintura, pela ESBAP em 1993. A partir de 1997 é docente na área de Desenho na Escola de Arquitectura da Universidade do Minho onde se doutorou em 2008. Desde então é Professor Auxiliar, lecionando nos cursos de MIArq, na Licenciatura em Design de Produto e no Mestrado em Tecnologia e Arte Digital. É Vice-Presidente da Escola de Arquitectura da Universidade do Minho. Desde 1993 participou em diversas exposições de artes plásticas.

10 A título de exemplo veja-se o artigo de Florian Pedreau e Patrick Cavanagh, "Do Artists See Their Retinas?" (2011), onde a investigação se serve de métodos tradicionais de análise estatística de resultados.

DUT

The Haptic Unknown

Philip Naylor
philn@falmouth.ac.uk

Isolde Pullum
isolde@falmouth.ac.uk

Peter Skerrett
peterskerrett@yahoo.co.uk

Philip Naylor, community collective transcription of Stanhope Forbes 'Fish Sale on a Cornish Beach', 2004
Barbara Whatmore Prizewinner, Big Draw 2003, UK.

The *Haptic Unknown*. Elements of gestalt practice combine with a widely collaborative approach to this submission, in the delivery of three drawing experiences that engage all delegates to the Porto Drawing conference.

In *The Collective Transcription*, unrecognisable fragments from a gridded reproduction of an existing image are distributed amongst the group, with instructions to enlarge and reproduce each individual piece with drawing materials provided. Results are re-assembled to create a collective version of the original imbued with the idiosyncratic qualities naturally accruing from a diverse group of contributors.

Ghost of the City references the evidence of human habitation through an amalgamation of individual drawings forming a hybrid environment. Elements of architecture and archaeology define the terrain.

In the *Visual Grapevine* the communicative powers of word and image are tested in an on-going drawing exercise carried out by delegates throughout the conference. The results are a set of large visual narratives for display and discussion.

Biographical outline

BA Hons Drawing is a new programme in a new University. We present Drawing as a pure subject, not only central to the visual arts but also integral to disciplines such Science, Technology, History, Medicine, Philosophy and Communication.

We believe that expertise in Drawing shows that you have learnt how to see, both with the eyes and with the mind. It also implies the skilful coordination of eye and hand, of mind and body. It shows you can record, select, translate and transform data, use codes, create equivalents and communicate ideas.

Our Drawing team include;

Course Leader Philip Naylor, Artist in the Graphic Media, Printmaker

Senior Lecturer Isolde Pullum, Author, Illustrator, Bookbinder

Senior Lecturer Peter Skerrett, Architect with a background in the theatre.

O Desenho como Estratégia Cognitiva: Percepção e Criatividade

Drawing as Cognitive Strategy: Perception and Creativity

Raquel Pelayo
mpelayo@arq.up.pt

Teresa Fonseca
tfonseca@arq.up.pt

Resumo

"*O Desenho é o desejo de inteligência*"
Álvaro Siza

No aforismo de Álvaro Siza se resumem as múltiplas valências do desenho que este trabalho propõe discutir. Partindo do princípio de que o desenho é artificialmente enquadrado no campo das disciplinas artísticas, este artigo avança hipóteses de alargamento da abordagem do desenho às múltiplas áreas do conhecimento. Os argumentos de tal alargamento são explicados pelos mecanismos de adequação dos aparatos biológico e cognitivo à ação de desenhar e pelos abundantes exemplos que demonstram o envolvimento do desenho nas mais diversas atividades humanas.

Dados da investigação teórica e especulativa de caráter qualitativo visam identificar os mais relevantes processos cognitivos que a prática e o aprendizado do desenho de observação implicam, assim como a vantagem que adquirir tais competências representa para o exercício das chamadas operações mentais superiores. Ao debruçar-se sobre a importância da aprendizagem do desenho de observação na formação integral do indivíduo, busca-se consenso em reconhecer ao exercício do desenho de observação o desenvolvimento da capacidade percetiva e de comunicação. Indaga-se se a aquisição desta competência não significará também um alargamento da capacidade de inteligência, como sugere Siza.

Queremos contribuir para as razões da importância do ensino de desenho de observação na educação, e, particularmente, o universitário que, desde o modernismo é caracterizado por uma crescente ambiguidade e desfocagem, discutindo quais são os desafios cognitivos em jogo no desempenho deste desenho, tais como a perceção, a memória e a atenção. Especula-se, finalmente, sobre a influência positiva que a alta competência nestas operações exerce nos processos mentais complexos como a resolução criativa de problemas, a tomada de decisões ou o raciocínio lógico dedutivo.

Palavras-chave: Desenho de observação, Ensino do desenho, Cognição no desenho, Competências no Desenho.

Abstract

"Drawing is the desire of intelligence"
Álvaro Siza

The Álvaro Siza's aphorism summarizes the multiple valences of drawing that this paper aims to discuss. Considering that drawing is artificially framed in the field of artistic disciplines, this article formulates hypothesis of enlarging the drawing approach to the multiplicity of knowledge areas. The arguments are found in the mechanisms of adequacy of biological and cognitive human apparatuses to the performance of drawing, once drawing is involved in human activities the most diverse.

Data from the theoretical and speculative research are intended to identify the most relevant cognitive and learning processes that the practice of drawing from observation implies, as well as the advantages of acquiring such skills for the exercise of higher-order mental operations. We will look into the importance of learning how to draw from observation in the education of the individual as a whole, seeking consensus in recognizing the exercise of drawing from observation as an opportunity to develop perceptive capacity and communication skills. We wonder if an individual's development of perceptive-drawing skills also means an expansion of the intelligence capacity, as suggested by Siza.

We want to stress out the importance of teaching observational drawing in education, and particularly at the university level, seeing that, since modernism it has been characterized by an increasing blurring and ambiguity, by discussing which are the cognitive challenges at stake in the performance of this drawing, such as perception, memory and attention. The communication will finally address the positive influence that these operations have in complex mental processes, such as creative problem solving, decision making or logical deductive reasoning.

Keywords: Observational drawing, Drawing teaching, Drawing cognition, Drawing skills.

Introdução

"O Desenho é o desejo de inteligência"
Álvaro Siza

A conceção de desenho que hoje se vê fortemente disseminada nos sistemas de ensino um pouco por todo o mundo ocidental parte de uma premissa base de que o desenho é uma linguagem abstrata. O quadro filosófico deste entendimento do desenho é a semiótica e a ligação privilegiada é com a linguística (Simmons, 1994). É importante lembrar que esta é uma visão do desenho relativamente recente, profundamente ligada ao modernismo iconoclasta do século XX, tendo sido precedida por outras, muito diversas, conceções ao longo da cultura ocidental.

Este Desenho, assim entendido, assume-se como comunicação, o que o remete apressadamente para o campo das imagens (fotografia, vídeo, imagens digitais) não levando em consideração a sua intrínseca diferença com os demais.

Nos finais do século XX assiste-se a diversos sinais de desgaste desta conceção de desenho, nomeadamente no descrédito crescente que se verifica ao nível do seu ensino (Molina, 2002), hoje profundamente erodido (De Duve, 2005). A reação a este paradigma do desenho começa hoje a esboçar-se, assumindo-se como alternativa aos modelos do passado que sempre tiveram continuidades no ensino, em hibridismos marcados pela inconciliável fusão com o modelo semiótico, tendo tal situação contribuído em grande medida para o descrédito que atualmente se nos apresenta (Pelayo, 2012).

Esta emergente abordagem do desenho procura entendê-lo ao nível das performances cognitivas subjacentes ao ato e vem captando o interesse de cada vez maior número de investigadores, tanto da parte da comunidade cientifica das ciências cognitivas como da parte das artes visuais. Não há ainda notícia de práticas pedagógicas resultantes de uma tal abordagem, embora experiências muito pontuais e ligadas à investigação estejam a ser conduzidas e partilhadas em emergentes fóruns internacionais como o *Thinking through Drawing* promovido por uma parceria entre universidades inglesa e norte-americana.

A vantagem desta abordagem cognitiva do desenho radica antes de mais na sua transversalidade, já que o desenho deixa de ser entendido como uma área de especialização para ser entendido como uma importantíssima ferramenta conceptual, transversal a todas as áreas de conhecimento. Adivinham-se já as dificuldades que os sistemas de ensino atuais, fundados na separação e especialização dos saberes, virão a ter em assimilar uma tal visão. Por outro lado, esta pode constituir uma grande oportunidade para a emergência de outros modelos de ensino, mais adequados aos desafios futuros que se colocam já hoje às sociedades ocidentais (Robinson, 2006).

O desenho de observação injustamente relegado para a condição de curiosidade no modelo semiótico vem adquirir renovada importância neste novo contexto (Fava, 2011). De facto, é inegável que ele põe desde logo em jogo, uma importante função cognitiva base; a perceção.

Processos Cognitivos Inerentes ao Saber Desenhar

Os processos cognitivos conhecidos dividem-se nos primários que são a perceção e a memória, passam depois pela linguagem e o conhecimento geral (intermédios) para os mais complexos ou *higher order* que dependem do uso dos primeiros e/ou anteriores e contemplam a tomada de decisões, a resolução de problemas e o pensamento lógico (Matlin, 2005). O exercício do desenho a partir da observação envolve todos eles, com especial ênfase na perceção e na memória de entre os processos básicos, e a tomada de decisões e a resolução de problemas, de entre os mais complexos. Tal não é surpreendente se levarmos em consideração que o nosso cérebro é acima de tudo um processador de imagens, não de palavras, sendo que a área específica para tal processamento corresponde a mais de metade do cérebro, sendo muitíssimo superior à que trata informação abstrata (Kouyoumdjian, 2012).

No dia-a-dia o nosso cérebro é capaz de capturar, interpretar, gerir e gerar informação visual, bastando para tal abrirmos os olhos para ver o que nos rodeia e com ele interagir. Ou, fechá-los e dormindo, produzir uma corrente de imagens mentais que ocorre nos sonhos. A perceção parece assim, e desde logo, uma competência naturalmente adquirida, universal e levada a cabo sem qualquer esforço e que, portanto não necessita de qualquer ensino. Razão pela qual o ensino vem se focando essencialmente no desenvolvimento da linguagem – ou seja na aquisição de codificações artificiais ou socialmente construídas, como a língua e a matemática e no conhecimento geral.

No entanto, a perceção sensorial, que em conjunto com a memória é o mais básico e transversal processo de aquisição de conhecimento, oferece um enorme manancial para a aprendizagem-ensino e até hoje não foi devidamente explorada. A questão que se coloca é a de saber se é ou não possível trabalhá-la no sentido de aumentar o poder humano de aquisição de conhecimento e de exponenciar a sua performance através do ensino. Uma vez que se trata de uma performance cognitiva básica ela possui à partida um enorme potencial para melhorar desempenhos das operações cognitivas superiores, numa lógica de que o ensino deve dirigir-se ao desenvolvimento de competências dos sujeitos e não à mera acumulação de conteúdos.

O Desenho de Observação

O desenho de observação é um exercício altamente sofisticado que os humanos desenvolveram ao longo da sua evolução desde há mais de 7.000 anos atrás e que está na base da invenção dos códigos gráficos abstratos da escrita e da matemática e que funciona por processos de analogia e esquematização. O desenho de observação à mão levantada é portanto um desafio cognitivo que lida diretamente com o processo mental da perceção, que por sua vez lida com informação não codificada. O seu potencial é enorme para o aumento das capacidades cognitivas humanas por colocar em relação os processos de aquisição de conhecimento sobre o mundo que nos rodeia com a produção de sínteses significantes dessa mesma informação.

Mas aprender a desenhar da observação altera o funcionamento percetivo dos indivíduos? E melhora a capacidade de aquisição, interpretação, gestão e geração de informação dos nossos cérebros? Experiências recentes (Tchalenko, 2001) com tecnologia *eye-tracker* revelaram que o funcionamento percetivo de um desenhador durante a realização de um desenho de observação é diferente do seu desempenho visual normal ao nível das fixações, sua duração e ritmo. Estes estudos experimentais concluem que o movimento dos olhos normal é guiado pelos próprios estímulos visuais, enquanto no caso do desenho de observação é o próprio sujeito que controla esses movimentos. O processo no primeiro caso é *botton-up*, ou seja conduzido pelos dados e no segundo *top-down,* ou seja conduzido por conceptualizações.

Outros estudos com recurso a tecnologia fMRI (Solso, 2001) revelaram diferenças na quantidade de zonas cerebrais ativadas durante a realização de um esboceto por um desenhador experiente e um novato que mostraram que o primeiro ativou menos quantidade de zonas percetivas e maior quantidade do que o novato de outras zonas cerebrais ligadas a funções cognitivas superiores. Este é um indicador no sentido de que a competência no exercício do desenho de observação envolve funções cognitivas superiores que não apenas a mera observação, reforçando a ideia de que o processo cognitivo passa de *botton-up* para *top-down,* ou seja de que quando se sabe desenhar uma interpretação mobilizadora de conhecimentos conduz o processo e não o contrário.

Aprender a desenhar da observação não tem nada de natural e é, de facto, difícil. Implica esforço e exige um processo de aprendizagem próprio que se distingue da forma usual como se processa a informação visual. Corresponde a um alargamento da capacidade cognitiva de processar a informação recolhida pelos sentidos desde a sua captura, passando pela sua interpretação, gestão e geração.

Funcionamento Percetivo no Desenho: Reconhecimento Visual e Desempenho da Memória

Como professoras de Desenho e de Projeto na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto conhecemos bem as inúmeras dificuldades que a aprendizagem do desenho coloca assim como os ganhos que tal representa para os estudantes. Não se trata já de "ensinar a ver" como se popularizou dizer no ensino moderno do desenho a partir de Ruskin (2009 [1895]), mas sim de implementar todo um novo *software* no *hardware* cerebral.

Qualquer pessoa pode aprender a desenhar a partir da observação porque ver é já representação, muito embora representação mental. Ver é o resultado de computações automáticas e inconscientes a partir do padrão de luz na retina (Marr, 1982) combinada com outras formas de recolha de informação de todos os outros sentidos em simultâneo.

Em cognição, segundo Matlin (2005), a perceção é um processo mental ativo dentro do qual os sujeitos buscam informação e também é dinâmico já que funciona colaborativamente com os mecanismos da memória e da atenção. Para ver, usamos o nosso conhecimento prévio para interpretar o estímulo captado pelos sentidos. O reconhecimento de objetos é uma das tarefas percetivas mais relevantes no nosso quotidiano e consiste em identificar uma disposição complexa do estímulo mas este também não é um processo rígido, ele combina processos *top-down* com *bottom-up*. Isto significa que os nossos conceitos, as nossas expectativas e a nossa memória influenciam o processo e por vezes o processo top-down, embora sendo um processo racional, é excessivamente ativo levando a erros nesse reconhecimento. Ele é no entanto fundamental quando lidamos com estímulos incompletos, ambíguos ou quando estes são apresentados em frações de segundos. O abuso do processamento visual *top-down* não só propicia erros de reconhecimento de objetos como leva a que os sujeitos ignorem totalmente informação apresentada no estímulo (*change blindness e inattencional blindness*) No primeiro caso por falha em ver alterações no estímulo ou por o mecanismo da atenção estar focado num qualquer aspeto da informação e se a alteração repentina não estiver dentro do contexto lógico da cena.

Na aprendizagem do desenho de observação é frequente os desenhadores inexperientes abusarem dos processos *top-down* na visualização sendo que o seu conhecimento prévio limita-se ao reconhecimento do objeto para efeitos de interação física com o mesmo, como quando pegamos no copo para beber ou atravessamos a rua. A informação proveniente do mero reconhecimento do objeto é de tipo proposicional e centrada na estrutura do objeto ou seja, não leva em consideração a posição do observador.

Fig.s 1 e 2 Desenho de observação de jardim realizado em 3' por principiante, Desenho1 FAUP, 2011 (cima). Desenho de observação de jardim realizado em 3' por iniciado, Desenho1 FAUP, s/d, (baixo).

O Dilema Inaugural

Em 2010 realizámos uma experiência com 22 alunos da cadeira Desenho 1 do curso de Mestrado Integrado em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto que pretendeu pôr em marcha um processo cognitivo automático e semi inconsciente que resulta na representação de uma imagem mental (Kosslyn, 1994) através do recurso à extrema rapidez de execução. A primeira parte da experiência consistiu em pedir aos sujeitos que desenhassem a lápis ou esferográfica um objeto nos 10 segundos precedentes ao anúncio de que objeto deveriam desenhar (cadeira). Os sujeitos não foram informados de estarem a participar numa experiência uma vez que ela decorreu durante uma aula prática de Desenho1 e a atividade foi apresentada como sendo trabalho da aula.

Os resultados mostram imagens centradas no objeto, sem exceções. 91% dos desenhos são de tipo axonométrico e apenas 9% são vistas laterais. Das axonometrias 54,4 % são de tipo ortogonal (isometria) e 36,4% são de tipo oblíquo (cavaleira).

Conclui-se destes resultados que a representação mental do objeto é semelhante em todos os sujeitos e é sempre centrada no objeto, isto é nas suas invariantes

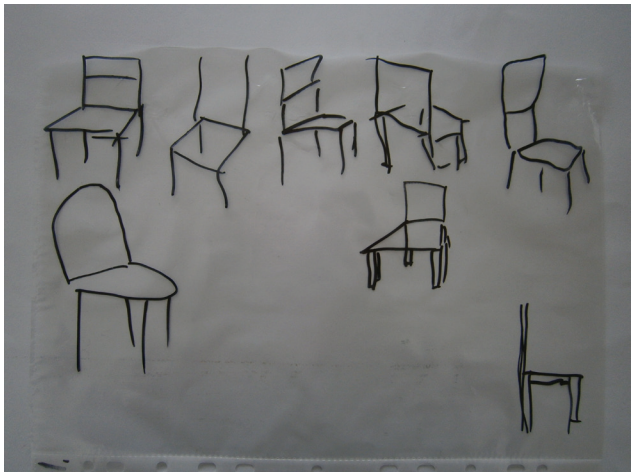


Fig. 3 Cópias de alguns dos desenhos realizados na primeira parte da experiência conduzida em 2010.

formais, não possuindo qualquer informação própria de um determinado ponto de vista da parte do observador.

De seguida aos mesmos 22 sujeitos foi pedido, numa segunda parte da experiência, que desenhassem à vista, o mais fielmente possível do lugar que ocupavam, uma cadeira que se colocou em cima de uma mesa de maneira que o assento desta se aproximasse da altura dos olhos dos sujeitos. Os sujeitos dispuseram de 25 minutos para o fazer, usaram lápis HB e folhas de papel A3 e foram informados disso. Foram ainda instruídos de que deveriam ocupar toda a folha de papel.

Os resultados mostraram muitas inconsistências nas direções das linhas correspondentes à profundidade chegando por vezes a inverter direções. Os desenhos não revelaram coerência no uso nem da perspetiva intuitiva nem na axonometria e misturavam ora profundidades em paralelismo em pares isolados de linhas convergentes num qualquer ponto O assento foi maioritariamente representado como se se visse um pouco de cima apesar da parte superior do assento da cadeira não se ver. Constatou-se que a altura de visão do acento nestes desenhos aproximava-se da representada no conjunto de desenhos anteriores.

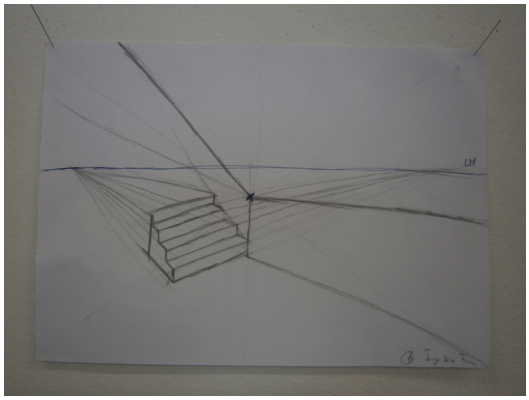
É muito plausível que a grande maioria das dificuldades da aprendizagem do desenho de observação que dependem de um determinado ponto de vista do observador, provenham do facto dos desenhadores desenharem a partir das imagens mentais proposicionais e não da imagem percetiva que simultaneamente se forma na mente do desenhador em contacto visual com o modelo. De fato, quando Luquet (1927) afirma que as crianças desenham o que sabem e não o que vêm faz uma observação muito perspicaz já que as crianças estão numa fase de construção dessas mesmas imagens mentais ou seja num processo de construção mental do próprio processo de reconhecimento dos objetos.

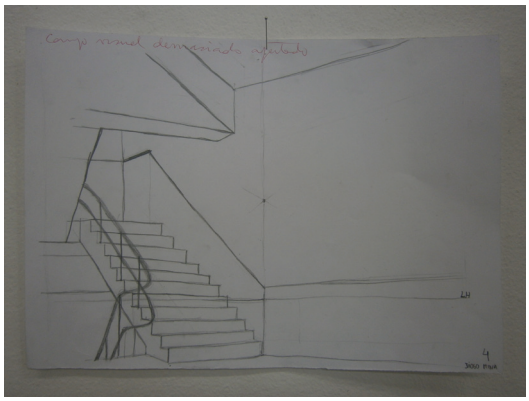
Esta tese implica que no ato do desenho existem interações entre a memória visual, a *Schemata* a que Gom-

Fig.s 4, 5 e 6 Desenho proveniente da memória visual do desenhador na primeira parte da experiência conduzida (cima). Informação proveniente do estímulo visual apresentado aos sujeitos na segunda parte da experiência (meio). Desenho realizado por um dos sujeitos na segunda parte de experiência (baixo).

brich (2002 [1959]), se refere, e a imagem percetiva em formação na mente do desenhador. O exercício apresenta assim aquilo a que chamamos de **dilema inaugural** (Pelayo, 2013) que se apresenta ao cérebro do desenhador inexperiente quando inicia um programa de ensino de desenho de observação e que nada tem a ver com o funcionamento do lado direito ou esquerdo do cérebro, tese defendida por Edwards (1994 [1974]) para explicar o mesmo fenómeno.

O dilema inaugural consiste nas seguintes vias inconscientes que se colocam ao cérebro: a) a imagem gráfica a realizar deverá ser a rotineiramente utilizada com sucesso e rapidez no reconhecimento dos objetos, proveniente da memória visual? Uma imagem mental estável, propiciadora do reconhecimento imediato da coisa representada no desenho em devir e que contém uma síntese de informação preposicional, (um esquema que representa uma classe inteira de determinado objeto)? Ou, b), o desenhador coloca-se na tarefa a que se viu obrigado na infância de descobrir o que está a ver, focando-se na complexíssima imagem percetiva em formação na sua mente, cuja frágil duração é inferior a meio segundo, já que a memória sensorial é muito débil na sua capacidade de retenção do estímulo, o que o obrigará a centenas de visualizações do modelo, num processo complexo de entendimento da coisa visualizada, para o qual é necessário mobilizar recursos cognitivos *higher-order*?





Figuras 7 e 8 - Desenho de observação de espaço interior realizado por principiante em 25', Desenho1 FAUP, 2012. (esquerda). Desenho de observação de espaço interior realizado por iniciado em 25', Desenho1 FAUP, 2012 (direita).

Tal como aponta van Sommers (1984) a lei mais universal em uso no desenho é a da economia de esforço mental ou de planeamento já que, nas inúmeras experiências que conduziu, verificou que quanto maior é a exigência de planeamento e de previsão dos resultados das operações gráficas de um processo, mais este será evitado. Assim, os desenhadores inexperientes face ao dilema inaugural seguem sempre a primeira via, passando por uma fase inicial da aprendizagem que é de duração variada de individuo para individuo e durante a qual aparentemente este se "recusa a ver" produzindo exclusivamente imagens de carácter preposicional que se assemelham ao desenho infantil. Por vezes, muito embora raramente, a resposta ao dilema inaugural é um total bloqueio cognitivo que incapacita o sujeito a desenhar o que quer que seja.

Educação da Perceção e a Criatividade

A aprendizagem do desenho de observação implica, portanto, o exercício de operações mentais complexas como a análise da informação visual que implica seleção das pistas visuais relevantes para a produção de um estímulo visual análogo ao fornecido pelo meio visual, para o que é necessário relacionar-se com o conhecimento dos sistemas codificados da geometria (Pelayo, 2009). Implica também necessariamente que uma interpretação pessoal da informação seja levada a cabo. E por fim, implica ainda o uso do pensamento estratégico na implementação da construção do desenho que visa a construção de uma imagem original. Todo este processo exige ainda uma alta competência na gestão de informação visual proveniente de três imagens mentais em simultâneo, a imagem percetiva, a *schemata* preposicional e a imagem em produção no suporte e que é efetuada em processo de *multitasking*, ou seja num regime de uso intenso do mecanismo cognitivo da atenção.

Os benefícios que advêm do treino desta multiplicidade de funções cognitivas que o desenho de observação põe em jogo são ao fim ao cabo o desenvolvimento da inteligência visual porque correspondem a uma complexificação e alargamento do campo operatório da visão que mobiliza e treina os processos cognitivos mais complexos do ser humano, que são a tomada de decisões em cada acrescento ao desenho em construção do qual o todo sempre depende; o pensamento lógico na condução da estratégia de implementação do desenho e a resolução de problemas onde se inscreve o exercício da criatividade já que cada novo desenho é a resposta a uma demanda/problema que consiste na criação de uma imagem interpretativa (pessoal) e análoga (partilhável) de informação emanada pelo nosso meio visual.

Na FAUP, não é só no âmbito das cadeiras de desenho que vimos desenvolvendo investigação sobre este fenómeno. Na cadeira de Teoria da Arquitetura do quarto ano do Mestrado Integrado, um estudante (Moura, 2011) oferece-nos a seguinte reflexão sobre um texto de Álvaro Siza (2009 [1987]):

"Para Siza a utilização do desenho, não passa pela representação do objecto, mas sim pelo método de pensamento e intencionalidade. Ao contrário de uma reprodução final, o desenho surge enquanto aproximação à ideia. O desenho ajuda a repensar. O desenho deve ser utilizado como aproximação ao significado e não como conclusivo. Dispensamos a linha, queremos o traço. Mas o traço não na sua composição, mas sim na sua direção. A intensidade do traço provém do gesto e não do objecto riscador. *[Siza]* Afirma a certa altura: "*O desenho é uma forma de comunicação.*" O desenho é a transposição do eu para o outro. Ao contrário da maioria das Artes a Arquitetura necessita de um intermediário. O desenho é a procura, não é a essência, ao contrário da pintura. "*A procura do espaço organizado...*" O desenho é a junção entre o que existe e o que se pretende. O desenho é o desejo. O desenho é como quando gesticulamos na tentativa de nos expressar para além das palavras. "*...também os gestos de desenhar – estão carregados de história, de inconsciente memória, de incalculável, anónima sabedoria*". O desenho é o equilíbrio entre a consciência e a inconsciência. O desenho está longe da realidade, próximo da intenção. O desejo não é a representação do significado porque, se assim, fosse invalidaria o próprio significado."

O desenho de observação refere-se, por um lado, a informação sobre algo exterior ao desenho e ao desenhador e, por outro, refere-se ao próprio desenhador já que todo o processo de pensamento humano resulta patente na imagem como expressão de um exercício da inteligência.

Bibliografia

Simmons, S. (1994), Philosophical Dimensions of Drawing Instruction in David Thistlewood (Ed.) *Drawing Research and Development*. UK. Longman.

Molina, J. (Ed.). (2002*), El Manual de Dibujo – Estratégias de su enseñanza en el siglo xx.* Madrid: Ediciones Cátedra.

De Duve, T. (2005), When Form Has Became Attitude – and beyond. In Z. Kocur& S Leung (Eds.), *Theory in Contemporary art since 1985*. London: Blakwell Publishing.

Pelayo, Raquel, (2012), *Current challenges in art education - A review towards knowledge transversality*, Comunicação ao II Encontro Internacional sobre Educação Artística, 2 a 4 de Abril, 2EI_EA, FBAUP, Porto, Portugal.

Robinson, K. (2006), *Ken Robinson afirma que as escolas matam a criatividade*, TED talk, URL: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html.

Fava, M. (2011), What is the role of observational drawing in contemporary art & design curricula? in Norman, E.W.L. and Seery, N. (eds.*), IDATER online conference: graphicacy and modelling 2010*. Loughborough: Design Education Research Group, Loughborough Design School.

Matlin, M. (2005), *Cognition*, USA, John Wiley &Sons, Inc, 6th ed.

Kouyoumdjian, H. (2012) *Learning Through Visuals – Visual imagery in the classroom*,

URL: http://www.psychologytoday.com/blog/get-

psyched/201207/learning-through-visuals

Tchalenko, J.; Miall, R. (2001), A painter's eye movements – Study of eye and hand movement during portrait drawing. *Leonardo*, 34 (1), 35-40.

Solso, R. (2001), "Brain activities in a skilled versus a novice artist – An fMRI study", *Leonardo*, 34, 31-34.

Ruskin, J. (2009) [1895], *Os Elementos do Debuxo en três cartas aos principiantes*. Santiago de Compostela. Colexio oficial de Arquitectos de Galicia.

Marr, D. (1982), *Vision – A computational investigation into the human representation and processing of visual information*. New York. W.H. Freeman and Company.

Kosslyn, S. (1994), *Image and Brain*. Cambridge. MIT Press.

Luquet, G. H. (1927), *Le Dessin Enfantin,* Felix Alcan. URL :http://luquet-archives.univ-paris1.fr/document.php?domaine=psychologie&fichier=802&lg=fr

Gombrich, E. (2002) [1959], *Art and Illusion – A study in psychology of pictural representation*. Oxford. Phaidon.

Pelayo, R. (2013), *Thinking through Drawing - The Oporto School Approach*. Seminário a 19 de Março, Politecnico di Torino - Facoltà di Architettura. Turim, Itália.

Edwards, B. (1994) [1979], *Aprender a dibujar com el lado derecho del cérebro*. Barcelona. Ediciones Urano.

Van Sommers P. (1984), *Drawing and Cognition – Descriptive and experimental studies of graphic production* processes. Cambridge. Cambridge University Press.

Pelayo, R. (2009*), Saber Ver no Desenho; Percepção e representação no ensino do desenho de observação*. Tese de Doutoramento, Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Moura, M. Eduarda (2011), A importância de desenhar in Fonseca, T. *Escritos académicos sobre 153 textos de Álvaro Siza* (no prelo).

Siza, A. (2009) [1987], "A importância de desenhar". In Siza, A.; Morais, C., *01 Textos*, Porto, Civilização.

Nota Biográfica

Maria Raquel Nunes de Almeida e Casal Pelayo (1968, Vila do Conde, Portugal) é Professora Auxiliar da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, onde leciona as unidades curriculares Desenho 1 e Desenho 2 no Mestrado Integrado em Arquitetura à cerca de quinze anos. Possui licenciatura em Artes Plásticas - Pintura da FBAUP; Mestrado em História da Arte da FLUP e Doutoramento em Ciências da Educação da FPCEUP. É ainda Investigadora Integrada do Núcleo de Educação Artística (NEA) do Centro de Investigação I2ADS na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Conduz investigação na área do desenho e cognição, pedagogia do desenho e história da arte contemporânea e tem vários trabalhos publicados em livro, em atas de encontros científicos internacionais e revistas científicas da especialidade como a Estúdio e o Tracey Journal.

Maria Teresa Saraiva Pires da Fonseca Dias da Fonseca nasceu na Guarda. Frequentou o Curso de Arquitectura da ESBAP, 1970 a 1976 e desenvolveu estágio sob a responsabilidade do arquitecto Alvaro Siza Vieira de 1976 a 1980. Realizou investigação para doutoramento sob orientação do Doutor Alvaro Siza Vieira, tendo obtido o grau em 1997. Manteve desde 1977 actividade profissional como arquitecta, urbanista e designer, projectou e construiu edifícios de habitação individual e coletiva, edifícios de comércio e de escritórios, para instalações médicas e laboratórios de investigação.

Drawing as Situated Knowing

Tom McGuirk
t.mcguirk@chester.ac.uk

Abstract

This paper will present drawing as a knowledge generating activity that integrates perception, action and cognition. It will do so with reference to a range of theory that champions the epistemic significance of perception in knowledge generation, with particular reference to contemporary theories of 'situated cognition', as well as the related work of contemporary theorists like Mark Johnson and Alva Noë.

The absorption of art and design education within the broader university presents many advantages, however a principal drawback is a phenomenon the sociologist Pierre Bourdieu recognises as the exclusion of métier, that is "the material determinations of symbolic practices" – including drawing – from such "scholastic universes" (Bourdieu, 2000: 20). This, it will be argued, is a key factor in what James Elkins describes as "the incommensurability of studio art production and university life" (Elkins, 2009: 128).

Perhaps due to its neophyte status within the university, the discipline of art and design has been remarkably ineffective in countering the negative repercussions of this phenomenon. This paper will argue that it is magnified by a tendency – as outlined by Johnson – within the mainstream of Anglo-American analytical philosophy to "retain an exclusive focus on the conceptual/propositional as the only meaning that mattered for our knowledge of the world" (Johnson, 2007: 9). This view presents language, and textual argument in particular, as representing the 'gold standard' in terms of a model for knowledge generation within the university. By way of counterweight, this paper will present 'situated cognition', a theory indebted to both Phenomenology and American Pragmatism, both of these philosophical movements run counter to mainstream epistemology. In short this paper will, in this way, make a case for the rehabilitation of drawing as an important way of knowing.

Keywords: Drawing; Perception; 'Situated Cognition'; Epistemology; Phenomenology;

Introduction

The absorption of art and design education within the broader university presents many advantages, however a principal drawback is a phenomenon the sociologist Pierre Bourdieu recognises as present at the inception of Western higher education in art and design, It hinges on the disparagement of *"productive labour"* by comparison with *"symbolic labour"* (Bourdieu, 2000: 20-21).

Bourdieu (2000) refers to a period of "the autonomization of the artistic field", that saw the founding of the Florentine *Accademia del Disegno* (1563). The naming of this institution represented an assertion of a new found confidence in the visual arts, this however revealed two distinct motivations; the title of academy was intended to associate the institution with the high status of the liberal arts, while simultaneously to disassociate it from association with the manual pursuits of the artists workshop. As Quiviger observes the Academy's founding:

> "…mark[s] the first steps in the progressive passage from the workshop, based on the archaic system of apprenticeship, repetitive practice and oral transmission, to the academy, an institution independent of the guilds and associated with literary and philosophical pursuits".
>
> (Quiviger, 2002: 59)

Unfortunately this instinct to disassociate from the manual production of the workshops represents a remarkably resilient impulse, one as we shall see, that is still evident in higher education in art and design today.

Bourdieu characterized this process of "autonomization" as involving "a repression of the material determinations of symbolic practices" – including the physical, manual and situated aspects of the practice of drawing, whereby, *"painterly activity progressively asserted itself as a specific activity, irreducible to a simple labour of material production, ... consequently claiming the status accorded to the noblest intellectual activities"* (Bourdieu, 2000: 20). The social dimension is emphasised, Bourdieu suggests that ulti-

mately this impulse stems from an ingrained "academic aristocratism" which effected an exclusion from "scholastic universes" of base means and métier (Bourdieu, 2000: 25). In this regard Bermingham, (2000) points to *"the problematic social status" of the arts in this period: stigmatised as handicrafts and institutionalised within the medieval guild system, they appeared as skills better suited to the artisan than to the courtier"* (Bermingham, 2000: 4). And Bourdieu sees this as part of a bigger picture wherein he sees evidence of a disparagement of "productive labour" within both academia and the broader culture:

> "The slow, painful process of sublimation through which pictorial practice asserted itself as a purely symbolic activity denying its material conditions of possibility has a clear affinity with the process of differentiation of productive labour symbolic labour that proceeded at the same time."
>
> (Bourdieu, 2000: 20-21)

Dewey points out that, in the period of the Academy's founding *"the aristocratic tradition which looked down upon material things and upon the senses and the hands was still mighty"* (Dewey, 1930: 329). The term "*disegno"* was therefore also a signal, calculated to lend kudos to the enterprise. The notion of *disegno* was understood as an overarching "theoretical principle unifying the practice of painting, sculpture and architecture" (Quiviger, 2002: 54). Conceived of in Neo-Platonic idealist terms, *disegno* had a dual aspect. Firstly it referred to the physical, embodied and situated aspects associated with, in Bourdieu's terms, "productive labour". Secondly, theories of *disegno* laid perhaps greater emphasis on the intellectual aspect of the art of drawing. *Disegno* was understood as providing access to what Georgio Vasari (1511-1574) described as "the concept (concetto) held in the mind and of that which, to say the same thing, has been imagined in the intellect and fabricated in the idea" (Quiviger, 2002: 54). Such "idea's" where merely reflections of Platonic "forms", Christianised, as befitted the times, as accessing 'ideas' within "the Devine Intellect" (Langmuir, & Lynton, 2000: 200). By associating the Academy with the study of *disegno* the founders (Vasari among them) where deliberately signalling that theirs was an institution dedicated to intellectual and theoretical pursuit as opposed to the empirical knowledge of the workshop.

It is not difficult to detect dualism at play here and this is reflected in the palpable tensions that arose regarding definitions of the term *disegno* at the time. Vasari's conception of the term was relatively holistic, although he recognized the specific intellectual and embodied aspects of *disegno,* he did not see them as entirely separate, and his treatment tended to integrate them. Indeed Federico Zuccaro (1542-1609) criticized Vasari for this very conflation. Zuccaro by contrast emphasized separation. He identified two distinct species of *disegno*: *disegno interno* and *disegno esterno*. For him *disegno interno* represented drawing's superior intellectual, conceptual and idealist aspect, which was favourably contrasted with *disegno esterno*. *Disegno esterno* referred to drawing's practical, embodied and situated cognitive aspects whose depreciation was also compounded by negative association with mimesis. All of these latter characteristics Zuccaro considered "*secondary and necessarily inferior"* (Goldstein, 1996: 31-32). Furthermore, Zuccaro regarded these two species as entirely separate and independent intelligences, *disegno interno* viewed positively as concerning the universal while *disegno esterno* was an engagement with the particular – a negative connotation in Neo-Platonic philosophical terms (Goldstein, 1996: 32).

In hindsight however, as we shall see, Vasari's conflated view appears in a positive light, as integrated and holistic, when viewed from the point of view of contemporary understandings, currently emerging within 'situated cognition' theory a field of research at the intersection of cognitive science and philosophy of mind.

Drawing: a Site of Contention

We can see, then, that in the sixteenth century drawing was the site of no little social conflict, even sociopolitical quarrel. As *disegno*, it was also the subject of much constructive and destructive ambiguity as David Rosand recognizes:

> "For all the philosophical rhetoric brought to the discussion by intellectually ambitious academics like Zuccaro ... a basic truth remains; disegno is fraught with contradiction and ambivalence, located as it is at the very boundary between mind, hand, idea and form."
>
> (Rosand, 2002: 60)

This reflects a fissure that Bourdieu envisages running through modern higher education in art and design from its inception, with its origins in social struggle, as he poignantly asserts, *"through oppositions like that between theory and practice, the whole social order is present in the very way that we think about that order"* (Bourdieu 2000: 83). Goldstein suggests that the impact of this disparagement or practice relative to theory is remarkably persistent throughout the period from the founding of the Florentine Academy at least up to the Bauhaus, something he characterizes as *"a problematising of the relationship between theory and practice, and ... a 'deconstruction' of theory in a resolutely dialectical engagement with it as something demonstrably different from practice"* (Goldstein, 1996: 24).

Our Problem with Production

With regard to the current situation, James Elkins considers that the place of art production within the contemporary university is still an "immensely difficult" problem. He cites, in this regard, the disjuncture

between the positive attitude within academia toward theorizing of the "finished" products of art practice, which he contrasts with the comparatively negative stance toward the "experience of making [in terms of] its exact pedagogy, its methods, knacks and skills" that which is "prior to any talk *about* art" (Elkins, 2009: 128, my emphasis). Elkins sees this difficulty as contributing to what he starkly describes as the *"incommensurability of studio art production and university life"* (Elkins, 2009: 128).

As we have already witnessed the Renaissance conception of *disegno* can be a useful point of departure. It represents an early recognition of the singular epistemological status of drawing as a means of both conceptual and non-conceptual knowledge generation. The intellectual excitement and artistic confidence of the Italian Renaissance opened a space where the significance of intelligent making was given unprecedented social and academic recognition despite more reactionary tendencies. This is particularly evident in Vasari's holistic impulse, to integrate the practical and intellectual aspects of *disegno*. His vision respected both the complexity and the ambiguity of the concept of *disegno* and recognized drawing's particular epistemological significance. Claudia Mareis, gives an elegant account, in the context of contemporary practice, of this epistemic aspect:

> "…the sketches of the artist or plans of the architect bring complex conceptual ideas onto paper by means of simple, economic lines: they are, in a manner of speaking, materialized figurations of the idea. Drawing has more than just an executive function (as in the merely mechanical translation of a finished idea onto paper), for the act of sketching or drawing itself generates knowledge. In turn, this knowledge can influence our imagination and modify, modulate or reshape the design during the process of drawing itself. Accordingly, in the act of drawing, as well as in the finished drawing, the intellectual activity of designing and the manual execution of these ideas are inextricably linked and subject to a reciprocal influence."
>
> (Mareis, 2007: 2-3 my emphasis)

When these integrated aspects of drawing, "the intellectual and the manual", are combined and work in tandem in the way Mareis describes, drawing becomes knowledge generating. Mareis' description of the *reciprocal* to and fro of the process also recognizes the significance of an aspect of the drawing process that the remainder of this paper will to a degree focus on; the feedback loop – from mental concept, to sketch, to mental concept to sketch and so on and so forth. Feedback is something pivotal with regard to an understanding of the epistemic nature of the drawing process. The remainder of this paper will also focus on a model for how this happens primarily with reference to 'situated cognition' theory and other related sets of theory at the interface of cognitive science and philosophy of mind.

'Situated Cognition'

The twin tenets of "situated cognition" are firstly, that knowledge is a form of action and secondly that so defined knowledge is indubitably situated in physical, social and indeed cultural terms. In this regard it presents a view that counters the dualisms of "productive" versus "symbolic labour" and of conceptual thought versus enactive, situated and embodied thought.

Shaun Gallagher points out that in his understanding of cognition Dewey is a precursor of 'situated cognition' theory, particularly with regard to the emphasis he lays on the dynamics between agent and environment. The distinction between conceptual thought and "productive labour" or as Gallagher frames it, *"the separation of mental experience from hands-on physical manipulation of the environment"* was, for Dewey "both a philosophical and a social problem" (Gallagher, 2009: 39-40). This is because for Dewey, as Gallagher explains, *"cognition is a form of action and not a relation between a thinking that goes on in the mind and a behavior that goes on in the world"* (Gallagher, 2009: 39-40). In short, Dewey's view is prescient regarding the 'situated cognition' denial of Cartesian and other entrenched dualism.

Robbins and Aydede (2009: 3) provide a useful description of the three principal component theses of 'situated cognition', namely, the embodiment thesis, the embedding thesis and the extension thesis:

> "First, cognition depends not just on the brain but also on the body (the embodiment thesis). Second, cognitive activity routinely exploits structure in the natural and social environment (the embedding thesis). Third, the boundaries of cognition extend beyond the boundaries of individual organisms (the extension thesis)."
>
> (Robbins and Aydede, 2009: 3)

For lack of space this paper will not focus on the first of these theses beyond referencing Maurice Merleau-Ponty, (another forerunner of 'situated cognition' theory) who neatly encapsulated the essence of the "embodiment thesis" within the context of this discussion:

> "…we cannot imagine how a mind could paint.It is by lending his [or her] body to the world that the artist changes the world into paintings. To understand these transubstantiations we must go back to the working, actual body … that body which is an intertwining of vision and movement."
>
> (Merleau-Ponty, in Rosand, 2002: 221)

It is evident that 'situated cognition' theory presents a holistic epistemology that is particularly amenable to the truth claims of tacit, and embodied ways of knowing, as epitomised by drawing. 'Situated cognition' theory allows us to see the situated and embodied aspects of *métier* in a new light. Indeed, making, and particu-

larly drawing, seen in this light, might be regarded as a knowledge generating activity *par excellence.*

Feedback

This view is supported by Bredo who presents drawing as a model for the kind of knowledge *of* and *in* the world presented by 'situated cognition' theory. In emphasising the integration of agent with environment, his understanding reflects Robbins and Aydede's "embedding thesis":

> "Drawing is a drawn out affair: one draws, responds to what one has drawn, draws more, and so on. The goals for the continuation of the drawing change as it evolves and different effects become possible. Acting with the environment in this way contrasts with acting on it, because it presupposes that it will turn round and alter oneself in return..."
>
> (Bredo, 1994)

We are here presented with the idea of the draftsman/woman not as a passive agent within the environment, as Dewey termed it, *"like a cherry in a bowl"* (Dewey, in Bredo, 1994), neither however is the environment understood as passive. 'Situated cognition' theory denies subject/object dualism, which presents a metaphysical chasm between the human 'subject' and the environment 'object'. Indeed Mark Johnson – in a radical take on the "embedding thesis" – suggests that, "subjects and objects are really just abstractions from the interaction of organism-environment-transactions" (Johnson, 2007: 67). This, as we can see from Bredo's description gives a whole new insight into how drawing might be regarded from an epistemological standpoint. If we deny the subject/object cognitive model we remove a bulwark of Cartesian epistemology as epitomised by single-point perspective, what Bourdieu calls *"the point of view on which no point of view can be taken"* (Bourdieu, 2003: 22). We thereby make way for an alternative view of drawing as a "situated" indeed "embedded" form of cognition and knowledge generation with, as Bredo recognises, feedback at its core.

Vasari was aware of the role of feedback as an essential aspect of drawing. Gombrich (1982) relates how Vasari admonished Giorgione's dispensing with preparatory drawings and what he saw as the Venetian artist's foolish failure to understand:

> "…that it is necessary to anyone who wants to arrive at a good composition and to adjust his inventions, first to draw them on paper so as to see how it all goes together. The reason is that the mind can neither perceive nor perfectly imagine inventions within itself unless it opens up and shows its conceptions to corporal eyes which aid it to arrive at a good judgement."
>
> (Gombrich, 1982: 227)

This insight chimes with both Mareis's and Bredo's allusions to the centrality of feedback in that process of drawing. It chimes too with John Berger's description of his own drawing process. Berger describes the cut and thrust of life drawing, how as he puts it, each line he draws on the page *"reforms the figure on the paper, and at the same time it redraws the image in my mind, [and] what is more, the drawn line redraws the model, because it changes my capacity to perceive"* (John Berger in Pallasmaa, 2009: 92). Indeed the intensity of this process enhances its 'situated' aspect to a point where the draftsman/woman often enters a meditative state, a 'zone', as it were, wherein the sense of the *drawing* subject and *drawn* object may appear to dissolve. This produces a kind of 'indwelling', in which the level of engagement is such that consciousness of time, for example, can melt away, as Berger explains, *"you lose your sense of time when drawing. You are so concentrated on scales of space"* (Berger, 2011: 7).

Drawing as Thinking

Through an altered epistemological conception, founded in 'situated cognition' drawing can be re-envisaged as a manner of thinking, indeed Gallagher explains that with regard to 'situated cognition' theory:

> "To conceive of the mind as a Cartesian thinking thing is to posit something over and above the situation in which thinking occurs. Thinking is not something that happens in a mind, as an attribute or quality that belongs to a subject who is isolated from the world; it is an activity or event in the world."
>
> (Gallagher, 2009: 38-39)

'Situated cognition' is, as Gallagher points out, philosophically indebted to both Phenomenology and American Pragmatism, particularly to Dewey's epistemology, as well as the Phenomenology of philosophers like Merleau-Ponty and Martin Heidegger. Heidegger, for example, insists that, *"the kind of care that manipulates things and puts them to use... has its own kind of knowledge"* (Heidegger, 1962: 95). Heidegger also sees the dominance of Cartesian objectivism in Western thought as limiting, because, as he puts it, there is a "*deficiency"* in knowledge when it is at a remove from the world – when it is divorced from, or "holds back" from "producing and manipulating and the like" (Heidegger, 1962: 88).

The Extended Mind

Robbins and Aydede's "extension thesis" presents perhaps one of the most exciting insights for a renewed epistemological understanding of drawing. They reference in this regard the work of Clark and Chalmers who in a seminal text "*The Extended Mind*" (1998), propose a number of concepts most notably the notion of "extended cognition" and the constituent concept of "active externalism" and "epistemic action".

"Active externalism" is a radically "situated" and "enactive" view of cognition. As Alva Noë explains, it is predicated on the notion that *"the environment can drive and so partially constitute cognitive processes"* (Noë. 2006: 411). In their example a diary or a notebook may be seen as an extension of someone's mind, as Clark and Chalmers explain, when someone uses something external like a notebook to record and/or process information then:

> "… the human organism is linked with an external entity in a two-way interaction, creating a coupled system that can be seen as a cognitive system… Our thesis is that this sort of coupled process counts equally well as a cognitive process, whether or not it is wholly in the head."
>
> (Clark and Chalmers, 1998: 13)

What is true of a notebook holds just as well (perhaps better) for a sketchbook. And it is evident that Clark and Chalmer's description chimes with the understanding of the importance of the feedback loop in drawing that we encountered in Vasari's, Mareis', Bredo's and Berger's descriptions. Clark and Chalmers coin the term "epistemic action", to describe, actions occurring within the environment that use elements of that environment whether walls, computer screens, notebooks or sketchpads. These actions have been described as, *"actions performed to uncover information that is hidden or hard to compute mentally"* (Kirsh and Maglio, 1994: 513). In this we hear an echo of Vasari's insight, outlined earlier, about externalising ideas and testing them through exposure "to corporal eyes". Most significantly Clark and Chalmers argue for an extension of "epistemic credit" to external entities like notebooks and sketchbooks and by extension to other tools (Clark and Chalmers, 1998: 11). The extension of "epistemic credit" to actions involving the use of such tools – actions like drawing – seems a logical extension of their argument.

Enactive Perception

Let us turn briefly to another theory that lends weight to an argument for an extension of "epistemic credit" to the practice of drawing. Gallagher suggests that Dewey's concept of cognition also supports "enactive cognition," which Gallagher describes as *"the idea that perception and thinking are fully integrated with motor action"* (Gallagher, 2009: 39). In other words perception is understood as not merely *dependent on*, but is *"constituted by"* our possession of sensorimotor knowledge (Noë, 2004: 2). According to this theory, perception, in terms of vision, is an interaction with the environment more analogous to a blind person using their stick than to conventional understandings that appeal to "internal representation" or the "pictures in the mind" paradigm. As Alva Noë explains:

> "…the content of an experience is not given all at once, as is the content of a picture. Rather, the content is given only thanks to the perceiver's exercise of knowledge of sensorimotor contingencies. The content of experience isn't really given at all – it is enacted. Perceptual experience, according to this enactive approach, is itself a temporally extended activity, an activity of skill-based exploration of the environment."
>
> (Noë, 2008)

The theory of "enactive perception" is Noë recognizes, highly amenable to accommodating the truth claims of the kind of enactive, embodied and situated experiential knowledge native to creative practices (Noë, 2008). Drawing can be seen to employ the kind of active skill-based searching, reaching and testing that Noë recognises in everyday looking. In this way drawing's claim to represent a heightened form of perception finds support in Noë's theory.

Conclusion

Finally and in conclusion, a number of theorists have suggested that perception is a kind of thought (Noë, 2004, Johnson, 2007, Arnheim, 1969). Noë claims that both "perception and perceptual consciousness" are most usefully understood, as *"types of thoughtful, knowledgeable activity"* (2004: 3). Mark Johnson (2007) supports this view, suggesting that such enactive perception – indeed all perception – ought be regarded as a form of thinking. He enlists the support of "Dewey's continuity principle" which viewed the operations of "mind" as having evolved through the development of increasingly complex "sensorimotor" activity. From this Johnson posits that, "there is no radical ontological or epistemological gap separating perceiving from thinking" (Johnson, 2007: 228). This insight counters the persistent dualism that sees percept and concept as representing inexorably separate aspects of our engagement with the world, indeed Rudolf Arnheim points out that *"in the perception of shape lies the beginning of concept formation"* (Arnheim, 1969: 27). These insights support an understanding of drawing which frames it as a way of thinking.

Just as Vasari's understanding of *disegno* recognized, in a holistic way, the complex integration of conceptual and perceptual cognition which lent the actions of drawing unprecedented epistemological value, so too, in a contemporary context does 'situated cognition' theory extend epistemic credit to drawing as an enactive, situated and embodied way of thinking and of knowledge generation, one with integrated conceptual and perceptual dimensions.

Bibliography

Arnheim, R. (1969), *Visual Thinking*. Berkley and Los Angeles, University of California Press.

Bermingham, A. (2000), *Learning to Draw: Studies in the Cultural History of a Polite and*

Useful Art. Newhaven and London: Yale University Press.

Bourdieu, P. (2000), *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press.

Bredo, E. (1994), Cognitivism, situated cognition and deweyian pragmatism, *The Philosophy of Education Society Yearbook*. As accessed: July 26th, 2008 – 13.20 GMT, at: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/94_docs/BREDO.HTM

Berger, J. (2011), *Bento's Sketchbook*. New York. Pantheon Books.

Clark, A. and Chalmers, D.: 1998, The extended mind, *Analysis* 58: 10-23.

Dewey, J. (1930) (first published 1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Elkins, J. (2009), 'On beyond research and new knowledge'. In: Elkins J. (Ed.) *Artists with PhDs: On the New Doctoral Degree in Studio Art*. Washington DC: New Academy Publishing.

Gallagher, S. (2009), Philosophical antecedents to situated cognition. In Robbins P. and Aydede M. eds. *The Cambridge Handbook of Situated Cognitio*n. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldstein, C. (1996), *Teaching Art: Academies and Schools From Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gombrich, E.H. (1982), *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*, London: Phaidon Press.

Heidegger M. (1962), *Being and Time trans*. Macguarrie, J. and Robinson, E., Oxford: Blackwell Press, (Original in the German as *Sein und Zeit*, 1927).

Johnson, M. (2007), *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Kirsh, D. and Maglio, P. (1994), "On distinguishing epistemic from pragmatic action". *Cognitive Science* 18: 513-49.

Langmuir, E. and Lynton, N. (2000), *The Yale Dictionary of Art and Artists*. New Haven and London: Yale Nota Bene/Yale University Press.

Mareis, C. (2007), 'The Art of Illustration'. In: Klanten R., Hellige H. (Ed.) *Illusive 2: Contemporary Illustration and its Context*, Berlin: Die Gestalten Verlag.

Noë, A. (2008), Art as Enaction. In: *Intredisciplines*. Online, accessed 17th Feb 2011 – 15.08 GMT: http://www.interdisciplines.org/medias/confs/archives/archive_1.pdf

Noë, A. (2004), *Action in Perception*. Cambridge MA and London: The MIT Press.

Noë, A. (2006), Experience Without the Head. In: Szabó Gendler, T. and Hawthorne, J. (ed's). *Perceptual Experience*, Oxford: Oxford University Press.

Pallasmaa, J. (2009), *The Thinking Hands: Existential and Embodied Wisdom in Architecture*, John Wiley and Sons, Chichester.

Quiviger, F. (2002), Renaissance Art Theories. In Smith, P. and Wilde, C., 2002, *A Companion to Art Theory*. Oxford: Blackwell Press.

Robbins, P. and Aydede, M. eds. (2009), *Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosand, D. (2002), *Drawing Acts: Studies in Graphic Expression and Representation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Biographical Outline

Dr Tom McGuirk is Senior Lecturer in Art Theory/Critical Theory at the University of Chester, UK. He has worked as a fine artist and in higher and further education in Ireland, Denmark and latterly, Britain. These positions have included roles as lecturer, course coordinator, and research fellow. He was Lecturer in Painting at the National College of Art and Design, Dublin (NCAD) (1997-2002) and Research Fellow in Fine Art, Nottingham Trent University, UK (2008-2009).

He holds a PhD by thesis in art and design education from the National University of Ireland (2003), for research undertaken at NCAD, Dublin.

Tom has published internationally in anthologies and peer-reviewed journals. He has presented at numerous conferences including at: RMIT, Melbourne, The University of Helsinki, the University of Art and Design, Helsinki, the University of Technology and Economics, Budapest, IADE, Lisbon, the University of Gothenburg, Sweden and the Royal Society of Arts London.

'Thinking Drawing in Research'

Amanda Roberts, Howard Riley
Américo Marcelino
André Alves
Andréa Tavares
António Delgado
Domingos Loureiro
Framcisco Tiago Paiva
Laura Lisbon
Luísa D'Orey Arruda
Manuel Gantes Costa
Mariana Carvalho
Maria de Lurdes Cardoso
Seymour Simmons III

Drawing and Emerging Research. The Aquisition of Experimental Knowledge Through Drawing as a Methodological Strategy

Amanda Roberts
amanda.roberts@smu.ac.uk

Howard Riley
howard.riley@smu.ac.uk

Abstract

The paper proposes the activity of drawing as a methodological strategy within a University research context. It is illustrated with examples from one of the authors' (Roberts) practice-based PhD research. The paper argues that drawing as a research method can be validated akin to the more established research methods associated with the range of research paradigms outlined in Denzin and Lincoln's (2005) *Handbook of Qualitative Research*. It is proposed that visual research methods are unique in their ability to produce experiential knowledge that can be shared through visual media but not easily articulated through language, unlike cognitive knowledge derived from more orthodox methods of research. The paper then argues that drawing's contribution as a visual research strategy has a more holistic and far-reaching potential within the University than other qualitative and quantitative research methods. In addition, visual research outputs operate as components of findings and conclusive evidence in the form of experiential knowledge that can enrich and extend language-based cognitive knowledge.

Keywords: drawing; experiential knowledge;

Introduction

This paper draws on insights positioning drawing as a methodological research strategy arising from Roberts' practice -based PhD work and subsequent discussions generated at *Practice Makes Perfect*: a symposium addressing practice based and practice led research, hosted by Swansea Metropolitan University in September 2012. Methodological and research categorisation and frameworks reference Norman Denzin and Yvonna Lincoln's (2005) *Handbook of Qualitative Research*. As a female artist engaged in the figurative representation of the female nude, Roberts' practice, viewed within the context of an identified *Negative Feminist Critique of Figurative Representation* (NFC), conflicts with her identification and sympathy for feminist ideologies. In definitive terms the NFC is a correlated body of feminist theory from the 1970s that identifies figurative representations of women, and specifically the female nude, as representing a masculine perspective. Roberts' research explores the perceived incompatibility between the NFC and figurative representations of the female nude utilising a hermeneutical, dialectical method of analysis to collate evidence for the existence of the NFC. Initial research, evidencing and defining the NFC, utilises the paradigm Denzin and Lincoln (2005: 195) term *Critical Theory*, and operates as a literature review, setting the context for the doctoral investigation. Historical analysis provides a non-critical verification of the paradigms within which the Negative Feminist Critique is structured, forming the basis for subsequent questioning and analysis of its theoretical stance, within current figurative practice.The NFC emerged as a component of the 1970's second wave feminist movement, that was concerned especially with economic and social discrimination, with an emphasis on unity and sisterhood. It was informed by earlier writings of Virginia Woolf (1928) and Simone de Beauvoir (1953). The NFC was based on the central assumption that women as practitioners were excluded from the history of Western art. Subsequently, women are present in the traditions of art, not as practitioners, but as subject matter. Collectively these insights lead to the perception that figurative representations of women in Western European art are presented from a male perspective. When women are represented unclothed, that representation reflects male generated sexual ideals. Through the NFC, the understanding emerged that the female nude was designed for the legitimised voyeuristic pleasure of the artist, and a presumed male audience. Feminist artists responded to the exploitation of the figurative representation of the female body by employing a progressive number of strategies intended to disrupt the voyeuristic male-gaze conventions of the female nude. The theoretical historical analysis of the NFC identified an number of these strategies, one of which, the positing of figurative representation, and specifically one-point perspective as representing a masculine viewpoint provided a focal exploration theme for practice-based research.

Practice-based Research and Experiential Knowledge

Michael Biggs (2004: 6-21) defines practice-based research as research that prioritizes some aspect of experience arising through practice over cognitive content Cognitive, historical research is adequate to formulate the philosophy and implications of the NFC, visual enquiry complements and develops cognitive linguistic enquiry, allowing a testing out and reconsideration of assumptions arising from the NFC. A participatory approach facilitates a more informed investigation of discrepancies between the artists experience and intentions with perceived experience and intentions tangible in critical reflection of works produced.

Biggs distinguishes visual research as unique in its communication of *experiential* knowledge that can be understood but not easily articulated, unlike the more familiar cognitive knowledge derived from more orthodox methods of research. He identifies three distinct subdivisions of experiential knowledge, each of which need to be considered in relation to the research enquiry: explicit content, that can be expressed linguistically; tactic knowledge that can partly be explained linguistically, but also contains understandings that can not be verbalised; and ineffable content, that cannot be explained linguistically.

In order to understand the role of played by experiential learning and its relation to Roberts' research enquiry it is useful to consider both within the wider philosophical context of alternative inquiry paradigms (Denzin and Lincoln, 2005)

Practice-based Research and Methodological Paradigms

According to Denzin and Lincoln, the *Positivist* (Rational /Empiricist) paradigm of research assumes the generation of objective universal factual findings using quantitative methods to test an identified hypothesis. A Positivist research paradigm suits scientific investigation that focuses on a specific question within narrow research fields. Ambiguities in results generated usually indicate a fault in the experimental method, or in the hypothesis itself. The Positivist paradigm is fundamentally unsuited to an examination of the relationship between the negative feminist critique and figurative representation of the female nude, where the hypothesis presupposes a multiplicity of interpretative possibilities and universal assumptions of gendered perspective or understanding create an undesirable and indefensible essentialist understanding. Ambiguity in meanings generated through drawing is both unavoidable, and, as will be discussed later in this paper, often advantageous to the research process. Similarly, the paradigm labelled *Postpositivism* by Denzin and Lincoln is based on the assumption of an underlying absolute reality or truth. That this can only be partly perceived, known, understood or articulated does not negate the premise of a fixed and unchanging truth. Outcomes need to be objective and definite hypotheses proved or disproved.

Constructivist and *Participatory* paradigms, grounded in relative and participative realities, allow for subjective practical knowing and co-created findings. The Participatory paradigm in particular is suited to a practical methodological framework facilitating the development of experiential knowledge. This will be discussed in more depth with reference to the practical and theoretical development of the doctoral study.

Philosophical Frameworks and Drawing Analysis

The following section of the paper demonstrates the contribution of experiential knowledge within constructivist and participatory frameworks through an examination of selected practical research. To facilitate this correlation it is useful to map the alternative philosophical bases and their defining parameters, specifi-

Table 8.3. Basic Beliefs of Alternative Inquiry Paradigms—Updated

Issue	*Positivism*	*Postpositivism*	*Critical Theory et al.*	*Constructivism*	*Participatory*[a]
Ontology	Naïve realism—"real" reality but apprehendible	Critical realism—"real" reality but only imperfectly and probabilistically apprehendible	Historical realism—virtual reality shaped by social, political, cultural, economic, ethnic, and gender values; crystallized over time	Relativism—local and specific co-constructed realities	Participative reality—subjective-objective reality, cocreated by mind and given cosmos
Epistemology	Dualist/objectivist; findings true	Modified dualist/objectivist; critical tradition/community; findings probably true	Transactional/subjectivist; value-mediated findings	Transactional/subjectivist; co-created findings	Critical subjectivity in participatory transaction with cosmos; extended epistemology of experiential, propositional, and practical knowing; cocreated findings
Methodology	Experimental/manipulative; verification of hypotheses; chiefly quantitative methods	Modified experimental/manipulative; critical multiplism; falsification of hypotheses; may include qualitative methods	Dialogic/dialectical	Hermeneutical/dialectical	Political participation in collaborative action inquiry; primacy of the practical; use of language grounded in shared experiential context

Fig. 1 Denzin & Lincoln (2005:195)

PHILOSOPHICAL BASE		ONTOLOGICAL ATTITUDE TO DRAWING	EPISTEMOLOGICAL ATTITUDE TO DRAWING	METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF DRAWING
1.	Rationalist	'OBJECTIVE' Reality as absolute	Analytical	Assumption of fixed viewer position. Application of anatomical knowledge, perspective techniques. Distance-values emphasised. The Academy approach.
2.	Empiricist		Observational	Application of measurement techniques based on the natural sciences. Ruskin's "innocent eye". Coldstream's "measured verification". Haptic and proximal values.
3.	Pragmaticist	'SUBJECTIVE' Reality as an individual experience	Psychological	Exploration of emotional responses. Emphasises the 'individual eye'. Distortion of drawn elements, to induce disturbance of emotional response (Kandinsky and Itten)
4.	Constructivist	RELATIVIST Realities recognised as social constructions, including the above categories.	Semiological	Cross-cultural visual studies. Explicit experimentation with both viewer-centred and object-centred representations. Ecological relationships. Distance, haptic and proximal values.

Fig. 2

cally for the analysis of drawing. Fig. 2 (Riley, 2008:155) summarises the philosophical bases and illustrates the relationships between philosophical bases, their ontological and epistemological parameters, and the main methodological approaches to the analysis- negotiation of meanings – and the production of drawings.

There need be no divergence from drawing as method and established ontological and epistemological parameters. Traditional life drawing correlates with the Rationalist/Empiricist philosophical base identified in Figure 2. The artist is objective in the assessment and representation of the figure that is unmoving and fixed. The model is 'reality as absolute' and measurable. Within the life drawing class, proportions or measurements can be judged as being accurate or not.

Fig. 3

Anastasia Drawing (Fig. 3) was produced using the sight size method of drawing., where the scale of the represented figure is the same scale as the model appears to the artist from a fixed viewing position. Such rigid dependence on both the model's position and the artist's viewing position remaining fixed and static is tangible in the resultant drawing that suggests the application of an objective and analytical perspective. The model's averted gaze does not challenge or confront potential voyeuristic objectifying interpretations of the woman represented. This drawing and the use of the sight sized perspective technique within the context of the NFC represents a fundamentally masculine approach to drawing and is antagonistically positioned to the communication of what might constitute a female perspective. This differed from the subjective experience of the artist producing the drawing. When the scale of a sight - sized drawing extends beyond life - sized the working process is altered. In order to produce the drawing, the paper was pinned on a wall behind the model, who was elevated. Starting from a fixed position the artist walked forward to draw on a sheet of paper pinned to the wall behind the model, returning to the marked position to check marks and measurements. Anastasia, who modelled for the session, directed the artist in the sight-sized method, of which she is an experienced practitioner. This considerably disrupts the conventions and expectations of both one point perspective practice, and also the conventional etiquette of the life drawing room. During the production of this drawing, the power relationship between the model and artist became ambiguous, the model was elevated, naked

and static, looking down to instruct the artist. The artist followed the model's directions, but remained clothed, and in control of the represented image. In this instance the experiential involvement in the process of practical research offers insights into a mis-match between the gendered experience of drawing and the resultant drawing. Moreover the extensive reach of the NFC is demonstrated, as an extension of its philosophical basis can be applied to gender the research process. The common terms identified in Figure 2 - *objective* relating to Rational and Empirical paradigms and *subjective* relating to the Pragmatist paradigm - are positioned by the NFC as masculine and feminine respectively. Both practical exploration and historical research relate the conventions of the NFC to life drawing practice. This initial exploratory practical investigation into geometric perspective and gendered perception revealed that the 'rules' and expectations of both the traditions of the female nude, and the NFC were more complicated, numerous and prescriptive than originally perceived. Mapping the beliefs of the NFC and the traditional canon of the female nude (as outlined by Kenneth Clark 1960) into a comparative chart reveals the insight that feminist theory provided an alternative canon of the female nude- equally as prescriptive and restrictive as the traditional canon it was devised to oppose.

In order to escape from the prescriptive rigidity of binary opposition, subsequent practical research focuses on the ambiguity, or tensions between the two canons of the female nude as a strategy to negotiate the rigid prescriptively of the canonical frameworks. Although the research investigates a number of oppositional positions identified in the Nudes Convention Chart, this paper will focus on the development of gendered geometric perspective in the light of these insights.

Initial exploration of one point perspective and sight sized drawing developed into a unique multiple perspective method, and the subsequent *Extended Drawing* series. *Extended Drawings* developed as a means of retaining observational figurative representation and the contained form of the figure, without the rigidity of one point perspective. *Extended Drawings* begin with a selected focal area from which the drawing expands. In *Tonya: Elevated Perspective* (Fig. 5) the model lay on a mattress on the floor, and a sheet of paper was placed on the floor next to her.

The Conventions of the nude	**Strategies to disrupt the conventions of the nude**
Male /masculine perspective	**Female/female perspective**
Nude	Naked
Male artist/ Female Model	Female artist/Male model Female artist/Female model Male artist/ Male model
Female form idealised Un-idealised, female form, not confirming to conventional masculine ideal (age, body shape)	Not conforming to ideals of western art
Lack of individuality	Nude as portrait or explicitly referencing an individual's body/face
Flowing curves that compositionally assist the eye in moving over the body.	Compositional strategies that disrupt the viewers uninterrupted gaze. Fragmentation, jarring or geometrical rather than curved compositional structure.
Implied sexuality	Explicit sexuality/no sexuality
Pleasant to look at	Unpleasant or uncomfortable to look at. The use of the abject
Unaccountable gaze.	Accountable gaze. Acknowledgement of the viewers gaze within the image. E.g. represented figure making eye-contact with the viewer
Looking at 'Other'	Looking at self. Self portraits.
Tasteful	Distasteful
Emotionally detachment of artist/viewer	Emotional attachment of artist/viewer
Passive	Active
Figurative	Abstraction
'High Art' painting/drawing	'Low Art' craft, textiles, graphics. Sculpture
1 point-perspective system	Alternative perspective systems
Detached from the real world	Positioned within the real world
Politically incorrect	Politically correct

Fig. 4 Nudes Conventions Chart

Fig. 5

The drawing initially focused on the averted profile of the model's face, her arm and her shoulder. Additional sheets of paper were added to extend the drawing as it developed, the scale of the work necessitating the artist shifting viewpoints as the drawing enlarges. Viewpoints vary and the distance between artist and model alters. Tonya's profile drawn was sitting on the floor, her torso represented from above. Each part of the figure is drawn as seen from a unique viewing position. Although Extended Drawing is essentially a multiple perspective system, strategies of one point perspective observational drawing remain integrated. Strategies such as the use of plumb lines and internal proportional measurements, together with a close observation and recording of negative shapes (those shapes in the field of view that constitute background, rather than parts of the figure), as well as the use of convergent lines (lines that incline towards each other, or towards a common point of meeting) These strategies are integral to maintaining a sense of 'accuracy' associated with observational drawing. Keeping the drawing open-ended and flexible allows elements to be adjusted to match the compositional whole, rather than to comply with mathematically accurate measurement. The sequential reconstruction (Fig. 6) maps the process of producing an extended drawing:

Reconstructing the image for the studio or gallery wall involves reassembling fragments of the body in the same order as they were drawn. An essential component of any research project is that it produces findings that are communicable. Participatory and experiential research is a useful tool for exploration and for defining questions pertinent to the hypothesis, but as art works lend themselves to multiple interpretations dependant on the individualistic and shifting perspective of the viewer, it is necessary for the researcher to linguistically identify and evidence findings that are generated.. A logical extension of the Nudes Convention Chart (Fig. 4) allows research paradigms to be encompassed within its binary oppositional structure. If *Rational* and *Empirical* research can be positioned as masculine, then the *Pragmaticist* paradigm, with its emphasis on subjectivity and emotional response, is correspondingly feminine. Subsequently the choice of a *Constructivist* paradigmatic framework, using a semiotic approach to the analysis of works produced and the

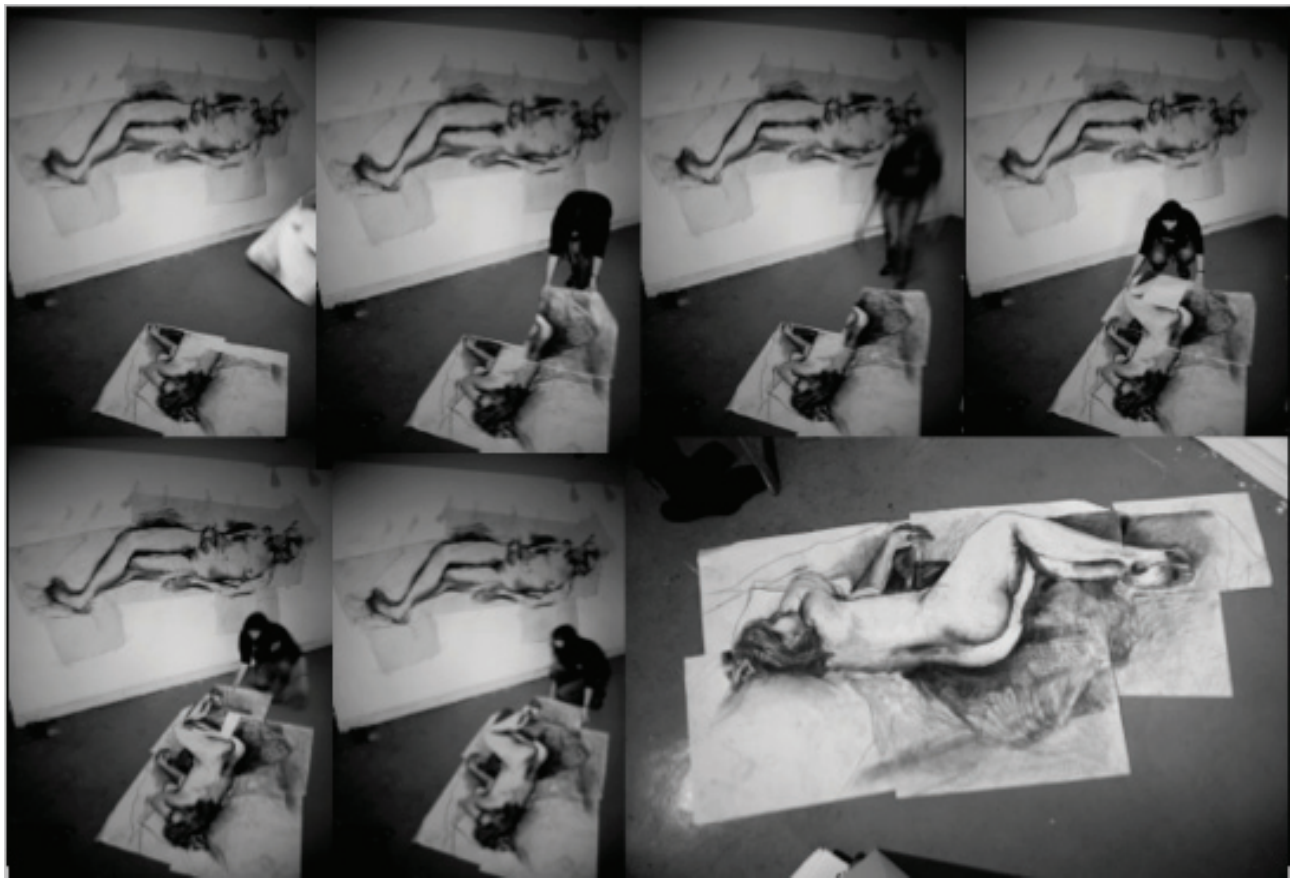


Fig. 6

articulation of meaning/findings is suitably ambiguous in its gendered affiliation, allowing for a consideration of both structural, composition and material elements of the work, as well as providing a framework through which emotional and seemingly intuitive responses to the work can be subjected to scrutiny. The adoption of a Constructivist paradigm is compatible with early feminist research by virtue of its ontological stance, which recognises the researcher as an idiosyncratic individual capable of constructing multiple realities. That the production and analysis of drawings consists of choices necessarily linked to gender, class, race and social attributes within a specific historical and cultural context is imperative to the study, and negates the possibility of findings that are absolute or universal in nature. The Nudes Convention Chart (Fig. 4) itself can be understood on a Constructivist philosophical basis. Both Clark's canon and the feminist canon are applied retrospectively and are socially and culturally generated. The shift from Clark's canon to the feminist canon reflects changes in cultural and social expectations. In analytical terms, *Tonya: Elevated Perspective* (Fig. 5) is a representation of a woman lying naked on the floor. The drawing is also displayed on the floor, resulting in an elevation of the viewer's position. The viewer is positioned as an active participant, invited to adjust his or her viewing position, in contrast to the vulnerability of the model's passive, static pose. The permutations of potential meanings to do with gender/power relations, both between artist and model and between the drawing and its viewers, may well stimulate those viewers to reconsider their individual preconceptions about, and stances towards, the possible permutations of those relations. The reconstruction of the drawings echoes the bodily involvement of the artist in the composition and assembly of the represented figure. It introduces a narrative additional to, and supportive of the exhibited work. The compositional decision *not* to frame the extended drawing series also carries significant semiotic potential; the resultant 'zigzag' edges of the sheets imbue the drawings with a dynamism at odds with the passivity of the pose represented, which challenges viewers to make sense of – to resolve – the tensions that this sets up. Cognitive, historical research formulates the philosophy and implications of the NFC, visual enquiry complements and develops cognitive linguistic enquiry, allowing a testing out and reconsideration of assumptions arising from the NFC. Participatory methodologies allow informed investigation into discrepancies between the artists experience and intentions with perceived experience and intentions tangible in critical reflection of works produced. This symbiotic approach benefits cross-disciplinary collaborative research projects. Understandings generated through Historical Ontologies can be enriched and enhanced through partnership with practice-based researchers. Similarly practice-based research can generate new and unexpected insights that can be developed through theoretical or philosophical analysis. The use of multiple paradigms within a single research inquiry has precedence within early feminist research, which, in the absence of pre-existing models suited to their research needs, combined and adapted existing models from other disciplines Visual arts and practice-based research often needs to create new, and frequently innovative research paradigms, that suits specific needs Visual research necessarily questions the scientific prioritization of objectivity as a prerequisite for valid and rigorous research. A common thread in many of the papers given at the *Practice Makes Perfect* symposium on practice-based research (held at Swansea Metropolitan University in September 2012) was the need to consider and theorise the subjectivity of the researcher within the paradigm structure. Within these carefully formulated frameworks the subjective experience is not only acknowledged, as it is in certain fields of research within the social sciences, but incorporated within an academically rigorous articulated component of methodological frameworks.

Conclusion

The extended drawings began as an exploration of geometric projection systems in relation to gendered perspective, but resultant images developed into an in-depth deconstruction of a number of the oppositions outlined in the Nudes Conventions Chart, most noticeably the oppositions of containment/ fragmentation, and passive/active, as they relate to both representation and viewer positioning; together with objectivity/ subjectivity, the intimate/ the monumental as well as questioning what constitutes female perspective and how, or if this can ever be effectively communicated to the viewer. Complex, multi layered artworks that create tensions of expectations are likely to offer complex and multi layered findings, appropriate to this particular doctoral inquiry.

Within practice-based research an unattractive or clumsy drawing can be successful if it offers insights or findings relevant to the research (Roberts in Reisz 2013: 40) Aesthetically interesting or engaging artworks however, often offer more than a face value aesthetic appeal. Hans and Shulamith Kreitler (1972) claimed that the source of the pleasure we experience when looking at drawings relates to the resolution of the tensions – visual, emotional, psychological – implicit in all good art. In this respect the practice based enquiry evolves, not exclusively though an articulated explicit understanding, but also through tacit aesthetic understanding. Tacit understanding of an artwork's relevance to the research question can not only presuppose, but also support and offer clarity to linguistic verbalisation. In this respect art works generated can be positioned as more than research method, but need to be presented and assessed as a component of method, findings and conclusions

relating to the research hypothesis.

This understanding of the role of visual inquiry within the process of doctoral research in the university positions the practice of drawing as more than research method, rather, the production of visual artworks underpins the investigative research activity, and as such must be viewed as a valid methodological framework for the acquisition of experiential knowledge.

Bibliography

Biggs, M. (2004), 'Learning From Experience: Approaches to the Experiential Component of Practice-Based Research'. In *Forskning, Reflektion, Utveckling*. Stockholm: Vetenskapsradet.

Clark, K. (1960), *The Nude* Harmondsworth: Penguin.

De Beauvoir, S. (1953), *The Second Sex*. London: Jonathan Cape.

Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd edition. London: Sage.

Kreitler, H. and Kreitler, S. (1972), *Psychology of the Arts*. Durham NC: Duke U.P.

Mulvey, L. (1975), 'Visual Pleasure and Narrative Cinema'. *Screen* Vol.16 No. 3 6-18.

Reisz, M. (2013), 'Lines of Investigation'. *Times Higher Education*. No. 2091 7-13 March 2013. 38-41.

Riley, H. (2008), Drawing: Towards an Intelligence of Seeing. In Garner, S. (ed.) *Writing On Drawing. Essays on Drawing Practice and Research*. Bristol/Chicago: Intellect/Univ. of Chicago Press.

Woolf, V. (1928), *A Room of One's Own*. London: L. and V. Woolf.

Biographical Outlines

Amanda Roberts is a visual artist and researcher. She holds a MA in Fine Art from the University of Wales. Paintings and drawings exhibited nationally and are held in private and public collections. Roberts is a current PhD candidate at Swansea Metropolitan University, practice based research focuses on the figurative representation of the female nude.

Howard Riley studied at Hammersmith College of Art, Coventry College of Art and the Royal College of Art. He holds a doctorate of the University of Wales in drawing practice and pedagogy. Published widely in the fields of drawing pedagogy, visual semiotics and multimodality. Drawings exhibited in Australia, Malaysia, Finland as well as the UK. Currently Riley is Professor of Visual Communication, and Head of the School of Research & Postgraduate Studies at the Dynevor Centre for Arts, Design & Media, Swansea Metropolitan University, Wales, UK.

A Drawing is a Picture

Américo Marcelino
americo.marcelino@gmail.com

Abstract

Starting from the statement "a drawing is a picture", we aim to reflect on the status of the image in which distinct drawings belong as visual displays. More than find a drawing definition or a delimitation of its boundaries, we propose the formulation of *drawn images* as an operational concept to focus on what seems to be the primary vocation of this discipline: its representational nature. It is this nature — of a picture that depicts, describes, denotes, as well as other forms of reference that we can consider — that puts drawing as a discipline that crosses several domains of knowledge and culture, from the arts to the sciences, from graphic languages to visual communication, from the popular to the erudite. Therefore, we take the relationship between drawing and representation as the common denominator on the role that pictures play in research areas, in project practices and the diverse forms of visualisation or, generally, in any display of figuration. In this sense, the concept of figure becomes absolutely central and crucial to understanding the ontological connection between drawing and representation, as well as to inquire its roots to an image genealogy. Finally, the correspondence that appears to exist between figure and likeness embraces old puzzles and persistent problems which turn even more diffuse borders between the interdependent, but distinct concepts of figure, representation and image, essential to the ideas about a categorization of drawing.

Keywords: picture; drawing; representation; figure; likeness.

> "never mind mind, matter does not matter, and essence is not essential.[1]
>
> (Goodman, 1978: 96)

For the debate on drawing, considered today in the intersection of different worlds of knowledge, I'll borrow the words and worlds of the philosopher Nelson Goodman as a guide for the view that I want to stress in this paper. I'll try, therefore, to make a brief outline of what could be the basis for a systematisation of drawing, understood in a broader perspective, i.e., as a discipline and practice shared across several fields of knowledge and human activity, not just confined to the arts. I will warn in advance that I'm not going to deal with the slippery problem of presenting a definition of drawing. By contrast, I will inquire three core concepts, which I believe are closely related to drawing: image, representation and figure. Let us therefore begin by considering in advance what we are talking about when we talk about drawing.

1. What is a Drawing?

A drawing is: a pencil portrait by Ingres; a *collage* from Matisse; a silverpoint by Pisanello; a *dripping* from Pollock; a watercolour by Turner. Drawings are also: a *tattoo* on an arm and an animated puppet in a videogame; an ephemeral doodle scribbled by a child on the sand of any beach and an ancient goat scratched on the rock of a prehistoric cave; an intriguing panoramic view by the savant Stephen Wiltshire[2] and some random marks made by the chimpanzee Congo.[3] Drawings are constructions, some simple, other complex: an illustration of a cell, a topographic map, the plan of a cathedral, designs in a sample of fabric in some textile catalogue, or a diagram on a bookshelf's mounting manual. We know drawings are coined from singular gestures and individual actions, displayed by distinctive signs: a methodical and controlled hatching from Dürer; a quick and spontaneous *wash* from Rembrandt; or the twisting course of a Picasso's line left by a trace of light. Nevertheless, those gestures and actions can also be repli-

1 This ironic comment is taken from an ontological discussion about Reality and I reclaim it here to discuss about the reality of the drawing.

2 Wiltshire is an artist with savant syndrome, a mental disorder related with the autism spectrum. Wiltshire is well known for its prodigious ability to draw extensive and descriptive, almost photographic, panoramas of famous cities, all by memory.

3 According to wikipedia, Congo was a chimpanzee who learned to draw and paint. At the age of four he had already done 400 paintings and drawings. His style has been described as "lyrical abstract impressionism."

cated in reproductions and prints. We found all kinds of distinct drawings in all kinds of objects: geometric patterns in the clay of a Greek vase; fresh flowers in Hockney's *iPad*; the Nazca lines queued up in stones in a desert of Peru; an abstract ornament in a medieval illuminated manuscript; a cartoon from Disney widespread in the most unbelievable surfaces and materials. If all these stuff can be named as drawings, what ultimately can be defined as a drawing?

Several "*drawings*" are at stake here and not all fall exclusively in the specific domain of drawing activities. Firstly, we have distinct manifestations that are mostly related to cultural values, some of them of local or global order, which imply a sociological, anthropological or historical account of their examples. Then, we have the confrontation between cases that distinguish art from craft, the aesthetic from the functional; confrontation between everyday's visual communication, from practical and utilitarian to technical and symbolic; between entertainment and inquiry; between commercial and erudite, high and low; old and new. On the other hand there are the material issues, concerning the "ingredients" from which drawings are made off and the production issues. Also, obviously, a drawing seems to be the consequence of an act of someone or something who draws, yet, often the creator is unspecified, or not always the draftsman is an author or even though an artist, or a drawing is the result of an intentional execution. Finally, we have the contrast between *versions* of the art world and of the science world.

2. Drawn Images

Maybe we can simplify the problem if we first consider drawings as something belonging to the same sort of things usually grouped under the generic term of *picture*.[4] A drawing is a picture. Let us consider "*picture*" as a neutral term to classify any artefact known as visual display or visual presentation — an image engaged with pictorial, graphic or iconic properties — that is made or found by the action of man, regardless of their means, support or mode of production and dissemination, which includes items such as paintings, maps, ultrasounds, postcards, mosaics, etc. Therefore, I'm considering pictures as material images, physical entities, tangible objects, artificial constructions, which nevertheless can assume numerous natures and characteristics: pictorial, graphic, diagrammatic, depictive, abstract, ornamental or coded; of manual manufacturing or of mechanical production; of one singular occurrence or of multiple replicated instances; made by analogue translation or by digital encryption; still or moving; bi or three-dimensional[5].

Hence, drawings, taken as visual displays, are images. And drawings, as it turns out, may share many of the characteristics identified in the images. What distinguish, then, images (in general) from *drawn images*? Let's say, for now, that drawn images are not only restricted to the actual drawing's domain but can also cover the entire universe of visual production, whether explicitly or silently, drawing has an evident presence. Certainly they could include the multiple articles of graphic expression, such as the various etching and illustration techniques, but also paintings, besides equivalent stuff and, broadly, in a more or less direct or distant way, images of other mediums which contain underlying drawings or in which drawing was active and notorious in its production, either in draft, in conceptual gesture or actual action. This subtle distinction between images and drawn images is, therefore, operative or functional. It helps us to identify when drawing is present in a picture, extending his awareness to a wider field. However, it seems still an insufficient distinction if we want to isolate what is the specific nature of drawing in a picture. Let us try, therefore, to inquire several arguments usually considered about the concepts on drawing. I will consider the three main categories from which the nature of drawing is most often described: those from the *mind*, those from the *matter* and those from the *essence*.

So, the first order of arguments tells us that drawing is a tool or an auxiliary of thought, of perception or of vision — "*There is a big difference between seeing something without a pencil in your hand and seeing it while drawing it*" said once Valery.[6] Some others argues that drawing has a purpose, in a sense that it holds an intension — a desire; drawing is idea, project; it designates; it is made by *design*. Those views highlight drawing as a process, a translation, a language, a way of thinking, whether expressed in a draft, a sketch or a finished project, which relates it to the proper yet exhausted dictum of "*cosa mentale*". Drawing as a practice could be, therefore, defined as the conjunction of all these various functions and conceptual processes. It could be many different things.

[*never mind mind*]

Secondly, we can focus on the drawing matters, i.e. on the specific things that materialize this practice, featuring the technical and medium issues that usually define drawing as a discipline. Traditionally, what is supposed to find in drawings are "*works on paper*". Pencil or

4 The term "*picture*", which came from Latin "*pictura*", is taken here as something extended to the class of all "pictorial symbols" — not just paintings, but all kind of objects that function as an image (cf. Goodman, 1968). "Pictures" conveys a semantic range equivalent to "*image*". Never the less, if it's true that a picture is an image I should stress that I distinguish it's meaning from other broader categories usually associated with the term such as "mental image", "*perceptual image*", "*retinal image*" or image as a synonym for *appearance*, *illusion*, *resemblance*, *projection* or even *idea*.

5 As a matter of economy and focus, when I speak here of drawing as an image, I will confine their scope to those pictures that are fixed and two-dimensional in their nature, avoiding grouping them into images of other domains which imply other variables but are also committed with the visual realm such as, for instance, sculpture, architecture, performance or some stage arts.

6 "*Il y a une immense différence entre voir une chose sans le crayon dans la main, et la voir en la dessinant*". (Valéry, 1936: 69).

ink spreaded on a page; wet or dry pigments marked, incised, rubbed, brushed or stamped on a surface. But not necessarily: at least since modernist vanguards we witnessed the dissolution of disciplines and the experimentation and expansion of media, techniques, processes and languages in various fields, including, obviously, drawing. Ultimately, everything can be or can involve drawing. Thus, the most common material characteristics of drawings describe properties with a, let us say, statistical prevalence, though insufficient or accessory as an essential matter of drawing.

[*matter does not matter*]

Finally, we can try to isolate what could be the essential characteristics of Drawing. *Line* and *shade*, some argue, are the basic pillars for a graphical grammar. Others tell us that the distinctive structural property can be summed up in one alone: the *tone*. On the other hand, many emphasize manual work — like some calligraphic handwriting feature — as an intrinsic nature of drawing, which implies a special relation with gesture or kinematic action by which marks are created on a surface. This feature sets drawing as an immediate, intimate, direct and autographic practice; something like a "stylographic" product; the record of the psychokinetic coordination triad *hand-eye-mind* (or *heart*, some might say).

But here too the boundaries tend to blur as these facets can be shared with many other disciplines besides drawing. Hence, in all these natures of drawing — conceptual, material or structural — we have symptoms; clues of its specificity. Important features that in any case fail to be absolute or sufficient for an exclusive delimitation of drawing.[7] Actually, is there any ontological relevance on what we can define as drawing, since we accepted it as an image?

[*essence is not essential*]

3. Figure. Drawing. Representation

Let us question again, what ultimately could be the function of these special objects made by man that we call drawings. So, when we consider images — including those drawn — as a visual display of elements that stands out from the rest of the visual array, we assume, first of all, these artefacts as objects of reference, i.e., things that tell us something, that communicate with us in many possible ways, functioning as objects of representation, expression, presentation or information, entrenched in a cultural background and, therefore, dependent on some system or frame of reference. Incidentally, one of the most recurrent answers to the question "*what is a drawing?*" is that it is something — (an image) — that represents something. Indeed, there seems to be an almost genetic link between *drawing* and *representation*. I suspect we must inquire a little further on the causes of this connexion.

We find that the tradition of western visual culture was continually grounded, almost always in a hegemonic way, on the paradigm of *mimesis* as a model for depiction. It is a heritage that was based on a referential model, which was early recognized by the resemblance or similarity between a sign and that thing it designates or refers to. This correlation *of the sign* with its analogue, i.e. this "*di-segno*", established since its origins the understanding of the word "drawing" as a synonym for visual description or denotation. Hence, the significance of drawing, as primary practice involved in the creation of images, tends to be confused with the significance of depiction or representation. Actually, I believe these — let us call it — representational vocation of drawing, or propensity to *figuration*, is one of its most basic features. Any mark that is made on a surface or any trace that is delineated on a sheet of paper immediately acquires a significant projection. It becomes a graphic sign or, more specifically, we look at it as some inscription or schema of something we tend to project through; something that's translated by a *figure*. It becomes a figure of something, or a symbol that stands by ... (anything that refers to). It is in this passage, from an undifferentiated sign to a significant inscription, from *mark* to *figure* — a passage that summarizes the activation of drawing — which lies, in my view, the core of that link between drawing and representation.

A figure is recognized as such when, eventually, it is established a sense or meaning for a graphic mark. I risk saying that these immediate and direct bond in creating figurations is the cause that stands drawing as primary action or original conceptual gesture for a comprehensive genealogy of images. Of course this acceptation of *disegno*, understood as representation based on similarity — as recognition or interpretation of figures by analogy — raises known problems as, for instance, those confrontations between naturalism and convention, between habit and novelty, between the realistic and the diagrammatic, between abstraction and figuration, or even between ambiguity, indeterminacy or intentionality in the production and in the perception of figures and images. Problems that bring us to old puzzles and to the inevitable ghosts of resemblance.[8]

7 For further reflection involved on the different natures of drawings synthesized here, I would succinctly refer to Rawson (1969), Damisch (1995), Maynard (2005) or Paixão (2008).

8 Indeed, problems that embraces a vast family of cases such as the duck-rabbit sketch, Rorschach tests, the "blotting-landscapes" of Cozens or the "battles-mountains wall stains" of Leonardo. Figuration based on similarity is a complex problem discuss elsewhere by many. Let just be said that theories of representation, whether based on imitation or copying, on capacity to produce a convincing illusion in the observer or on amount of relevant visual information to perception always seem to underestimate the fact that a picture must be read and that reading, interpretation or comprehension is entrenched in a cultural background that result from multiple inculcated practices and conventions. Practices that, in a circular way, set the standards for acceptance or resistance for figurations, hence guiding judgments of similarity.

Finally we arrived at the ultimate set of problems concerning drawing, where we are faced with the confrontation between what belongs to the domain of representation, in contrast to other forms of reference. Clearly, there could be in a drawing a lot more than a simple referential relation based on representation. Hence, the focus could now be put in between of what is being designated by images and how an image designates; between "*the what*" and "*the how*" referred by figures.

Taken in the aesthetic field, a drawing invariably activates other forms of reference, beyond being taken as a simple picture that represents or denotes; actually those drawn images always tend to mix facts into fictions. In addition to depiction, figurations also refer in a dense, ambiguous, complex and multiple manner; they tell us a lot of things by exemplification; persistently they may refer through expression, allusion or metaphor; it may even, as in the case of abstract drawings, represent nothing, because we are almost always more interested in the way a drawing is presented, in how it is made, in form, in relations displayed by figures such as line, shape, value, texture, that in the supposed object denoted. By contrast, in a drawing considered in science domain, what matters is not so much the image in itself that represents, but the object for which these representation refers to; here, a drawing must be univocal, direct, with clear and transparent figurations so that can function as an unequivocal visual description or graphical denotation of a given reality.[9] Here, we are more interested in content than form. In art, form is also content. What is here in confrontation are consequently two ways of knowledge, creation or construction of reality and, by extension, the symbolic role that drawing's figures plays on those fields.

We can therefore conclude that in these two worlds — the *versions* of art and of science — or, more generally speaking, in the various forms of understanding and construction of knowledge, the role and status of drawing will be revealed by its primary power to create and interpret figurations, accordingly on which system they will function. The balance between *attenuation* and *repleteness* is, characteristically, the core feature when interpreting figurations in images from distinct world-versions. It is clear that, when we take a drawing as a picture, we will be facing much more than figures for depiction. Still, I emphasize: it is the relationship between image and representation that ensures the broadly cross shared factor role that drawing can play in distinct research areas, in project practices or in different kinds of depiction devices or visual descriptions. Ultimately, in this perspective, thinking about drawing in different worlds of knowledge is equivalent to confront ourselves with the renewed exercise of devising figures or, by extension, to inquire on the continuous *versions* of pictures.

9 A comprehensive and unified *picture theory* can be interpreted from Goodman's general theory of symbolic systems, from his approach to languages, from art to science, as well as from his constructivist perspective on knowledge in terms of *world-versions*. See Goodman (1968 and 1978).

Bibliography

Damisch, Hubert (1995), *Traité du Trait*. Paris: Editions de la Réunion des Musées Nationaux.

Goodman, Nelson ([1968] 1976), *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. 2ª ed. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

Goodman, Nelson (1978), *Ways of World Making*. Indianapolis: Hackett Publishing.

Maynard, Patrick (2005), *Drawing Distinctions: The Varieties of Graphic Expression*. Ithaca / London: Cornell University Press, .

Paixão, Pedro A. H. (2008), *Desenho: A Transparência dos Signos*. Lisboa: Assírio & Alvim, .

Rawson, Philip ([1969] 1987) *Drawing*. 2ª ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Valéry, Paul ([1936] 2003) *Degas, Dança, Desenho*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Biographical Outline

Américo Marcelino (b. 1969). Assistant Professor. Teaches at the Drawing Department of the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon (FBAUL) since 2000; Researcher at the Artistic Studies Research Centre (CIEBA) since 2009. Practical work applied to experimental drawing with optical devices - drawings made with camera obscura, camera lucida, mirrors and perspectographic windows. PhD in *Fine Arts*, Speciality on *Drawing* (doctoral thesis: *On Likeness in Drawing. Depiction and Optical Devices in Drawn Images*. FBAUL, 2012). Master in *Aesthetics and Philosophy of Art*, specializing in *Pictorial Depiction* (Master dissertation: *Representation and Realism. A Study on the Nature of Image from Nelson Goodman's Theory*. FLUL, 2003). Licentiate degree in *Visual Arts - Painting* (FBAUL, 1993).

Desenho Ignoto: o Nada do Desenho na Era da Pós-Internet.

Unknown Drawing: Drawing's Nothingness in the Age of Post-Internet

André Alves
theandrealves@gmail.com

Resumo

No contexto da discussão da arte contemporânea, sobretudo aquela que se define como "arte no período da *pós-internet*", as obras de arte afirmam-se sobretudo através de construções visuais reprodutíveis, descontaminadas de autoria e da relação com valores como qualidade técnica. Tal análise aponta uma crítica ao isolamento do objeto de arte e à sua distribuição mas reduz incidentalmente aspectos do processo criativo em prejuízo do seu acesso expositivo.

Uma das questões para o desenho contemporâneo no contexto da discussão *pós-internet,* tem que ver com a aparente paradoxal perda da superfície. Se por um lado toda a imagem está mais presente, mais visível, mais à mão – de algum modo à tona, as propriedades "clássicas" da construção de uma imagem são reduzidas ao seu momento final, à mera superfície. É certo que o desenho é quase sempre só plano (onde linhas e manchas dificilmente podem ser palpáveis, tactilmente falando). Contudo, no contexto da arte *pós-internet*, a grafia, a temporalidade e o prazer táctil na construção da imagem, são tidos por aspectos (reacionários) que perpetuam modelos solipsistas de validação da imagem.

Este artigo procura analisar a instauração de uma nova linguagem enquanto paradigma, dando particular atenção ao propenso desaparecimento do *toque* no desenho.

Palavras-chave: arte pós-internet; Vierkant; toque; superfície; desenho

ABSTRACT

In the specific discussion of contemporary art, particularly the so-called *post-internet art*, the works assert themselves through reproducible visual renderings, decontaminated from authorship and the classic values of technical mastery. This angle criticizes the isolation of the work of art and its access but reduces aspects of the creative process in favour of its dissemination power.

One of the questions for contemporary drawing amidst the context of *post-internet art* has to do with the apparently paradox loss of surface. If in one hand images are increasingly more present, more visible, more accessible – somehow hovering around us, "classic" image construction proprieties have been dismissed reduced to its final outcomes: the surface. Drawings are, truly speaking, almost always flatness – where lines and figure/form are hardly touchable elements. However, in the context of *post-internet art*, mark making, gesture, temporality and tactile pleasure are seen as reactionary aspects of the image making process, enduring in solipsistic modes of image validation. This article aims to analyze the introduction of a new language as paradigm paying special attention to the status of progressive disappearance of *touch* in drawing.

Keywords: *post-internet art*; Vierkant; touch; surface; drawing

> "The key word here is affect, but also effect: I'm not talking about individuals and institutions using new media, but about how new media changes us."
>
> (Bishop, 2012)

As tecnologias digitais produziram uma nivelação entre palavras e imagens, ao introduzir esquemas de conversão sobre quaisquer tipo de dados, transformando-os em formatos de ficheiro. Ser um nativo digital não significa o mesmo que ser inter-medial. A distinção ente ambos, além de importante, tem dado azo a crescentes debates no espaço da crítica de arte contemporânea. Atenda-se ao texto acima citado. A sua inquietação baseia-se na percepção (tanto da afetação quanto do efeito) de como os meios digitais nos mudaram estruturalmente. Tendo em conta as tensões geradas pela afirmação de uma "corrente" na arte contemporânea chamada *arte pós-internet*[1], far-se-ão aqui observações distintas: por um lado, sobre a aparente perda da superfície na imagem contemporânea e consequente implicação dessa no estatuto do *toque*, corpo e desenho; por outro, lendo essas estratégias de des-territorialização como perpetuadoras de estratégias de contenção.

1 No original *post-internet art*, conforme referido por Marisa Olson (Debatty & Olson, 2008).

Tal como a geração de 1960, que crescera numa relação de natural convivência com a televisão, ou a de 1980 com o "vídeo caseiro", a geração de 2000 refletirá a relação com a internet. O alargamento do circuito cibernético ao domínio livre[2] introduziu um novo idioma, fazendo da computação não só a língua geracional mas também, a verdadeira língua franca sem fronteiras. O argumento *arte pós-internet* tem precisamente essa realização como premissa. A exploração mais interessante do termo (reportando-se não tanto à dimensão da obra plástica, quanto a essa condição de se ser um sujeito "depois da internet"), é-nos dada por Artie Vierkant no seu *artist statement* "Being Post-Internet". Segundo Vierkant, a *arte pós-internet* espelha características da própria contemporaneidade cibernética: autoria ubíqua, desenvolvimento da atenção como moeda de troca, colapso do espaço físico em cultura de rede e a infinita reprodutibilidade e mutação dos materiais digitais.

O equívoco começa precisamente no que dá seguimento a este argumento. Da preocupação contemporânea com os métodos de apresentação e disseminação, Vierkant enaltece as capacidades mutáveis das matérias cibernéticas por oposição ao matricial das matérias físicas. A sua mais valia reside na falta de fixação na estratégia representacional. Este não constitui por si um argumento problemático. O que o torna problemático é a oposição contra a especificidade medial (que levara antes autores como Owens, Krauss, Manovich, Bourriaud...), meramente tida por autoritarismo medial e a passagem para a ideia de disseminação como supressão da dinâmica autoria/autoridade/obra única. Assim, ao falar da natureza da recepção e valorizando aspectos como a atenção e a iconoclastia, a produção será tanto mais valiosa quanto maior for a sua imunidade a uma cultura "não-participativa", ou, quão mais indiscernível for a sua origem. É a fobia do original que assusta Vierkant. O problema é obviamente, de cariz ontológico. Darei seguimento a este ponto de vista mais adiante, enfatizando a associação ao *toque* enquanto marca do original.

> "Our reaction to digital aesthetics is rather a matter of appreciation or evaluation; or are they obeying a cultural imperative?"
>
> (Bourriaud, 2009: 148)

Importa antes de mais sublinhar um problema subjacente à dinâmica *arte pós-internet*. Comecemos pelo cariz "participativo" do seu argumento. A definição *arte pós-internet* é uma definição paradigmática. O seu modelo é fortemente isolado e materialista, seja de um ponto de vista estrutural físico (com a sua dependência de redes de implementação e dispositivos da interface), linguístico (literacia de código ou, pelo menos, das gramáticas informáticas que permitem uma "reconversão da matéria") e do acesso. Esta última dimensão (fortemente social, económica e inevitavelmente política) está gentilmente ausente nos argumentos fundadores dos prosélitos desta nova visão. Tal porque a apologia duma ubiquidade pós-internet (enquanto cristalizadora da liberdade democrática dos meios e dos processos) não é verificável quando olhadas as condições que constrangem este tipo de acesso. Narrativas que ignoram e perpetuam formas de acesso (seja o acesso estrutural ou acesso à linguagem especializada) em nome do progresso da arte seguem o fado clássico da auto-referencialidade. De um ponto de vista material, e em oposição a Vierkant ou Olson, pouco importa que na "apresentação eles criaram uma proposição com rumo a uma concepção alternativa de objetos culturais"[3], até porque, com dificuldade se conseguirá destrinçar alternativo, num meio que, é per se, tão uniformizador. Mas o que oferece essa deslocação da representação física para a representação cibernética? Que implicações tem essa mesma deslocação na construção, e apreciação do objeto? E que expectativas são geradas sobre o papel do físico (particularmente no caso do desenho)?

Qualquer uma destas respostas depende da compreensão de que o digital é ontologicamente código, e desse modo, inerentemente distinto da percepção humana (ao contrário dos formatos fotográficos e cinemáticos que são, ontologicamente, evidências do visual sobre película). Assim, a primeira dimensão desta *arte pós-internet* é de ordem linguística e não de ordem representacional. Contudo, e porque temos reconhecido essas representações independentemente da sua estrutura medial, realizamos (ao contrário do que Vierkant advoga) uma descaracterização do "valor" inerente do meio. A redução à realidade linguística negaria o poder da representação sobre o estrato cru da informação. A representação opera para lá da informação e não se relaciona tanto com o objeto ou dados mas com uma subjetividade organizada sobre ela. Mas a atração do novo paradigma digital segue tanto a procura e a oferta, como o (intrigante) regresso à aura mística do passado arqueológico pelo "meio obsoleto" (e não para a discussão de uma nova materialidade e da inevitável díade expressionismo/conceptualismo e confusão entre subjetividade e intimidade).

O *toque*, a marca da presença física surge como ameaça, tida por familiar da assinatura, uma afirmação repetida da autoria. Ora, nem tampouco esta realização fecha a obra ao "nascimento do leitor" nem apresenta uma redução ao acesso à grafia; somente uma maior especialização (cujo sentido é bastante indefinido, diga-

2 A divulgação pública da WWW por Tim Berners Lee em 1989, a partir do CERN, e a introdução da linguagem do Html (também conhecido por "código").

3 Conforme Vierkant (2010: 9).

se). De acordo com pesquisas recentes[4] os chamados nativos digitais revelam crescentes oscilações entre intimidade e distância - que tão perfeitamente se materializam na desconfiança face ao gesto e ao contacto; uma união crescente com o retiniano e o pixel. A questão passa pois a ser precisamente essa: a de como as nossas experiências estão implicadas e são alteradas pela digitalização. Esta preocupação aparece visionariamente no pensamento de McLuhan e segue até aos dias de hoje com enorme resposta no contexto da pesquisa da percepção e cognição. É precisamente em McLuhan que ouvimos já falar da mudança (e implicações) de "paradigma dos sentidos".

> "While many artists use the digital technology, how many really confront the question of what it means to think, see, and filter affect through the digital? How many thematize this, or relect deeply on how we experience, and are altered by, the digitalization of our existence?"
>
> (Bishop 2012)

A obsessão contemporânea da *arte pós-internet* com a superfície, procura primeiramente reduzir a "exterioridade" (aquilo que pode ser visto e tocado), movendo-a para o interior da linguagem medial – desta forma convergindo expressão e sentido numa dialética de significação mútua. Não será de admirar portanto que a abstração - seja ela materializada física ou virtualmente, encontre um forte encorajamento por parte destes artistas. Contudo, a abstração não funciona em si mesma como oposição ao *toque* nem tampouco traduz a rasura ao ecrã.

Os processos de representação digital nivelam os processos de construção de imagem e consequentemente os vocábulos da representação. Enquanto que o desenho e a pintura partilham a relação com o gesto, a diferenciação entre desenho e imagem ("fotografia") digital é bastante mais complexa. A rejeição do *toque* (exclusivamente de um ponto de vista da presença do corpo) não pertence por definição a esses modos de representação mas constitui algo que está na charneira entre o que eles são e o que neles será inequívoco. É precisamente nestes termos que Derrida falaria da questão de "apagar a assinatura" ou "re-tirar" ou "apagar uma linha" – a assinatura, como uma captação do momento que é agarrado para não se perder; a marcação do que teve lugar e foi perdido. Neste sentido, no *toque* reúne-se não só a questão da superfície mas também a materialidade de um tempo de acontecimento e de fuga.

A verdadeira discussão tem menos ver com o contexto no qual as imagens são produzidas do que com as supressões de determinados formatos ou suportes. É esse movimento de desuso, desinteresse ou rejeição que interessa aqui pensar, já que parece ser a idéia de físico – o *toque* – que é primariamente abandonado e ameaçado.

Como diria Burger, "a categoria arte como instituição não foi inventada pelos movimentos de vanguarda, mas só se tornou perceptível após esses movimentos terem criticado a autonomia do estatuto da arte na sociedade burguesa desenvolvida" (Burger, 1993: 19). O que esta arte informada pela internet oferece à discussão da arte enquanto instituição interessa-nos tanto quanto o seu lado ideológico: a sua implementação como linguagem nova das representações.

A Superfície no Desenho e o Desenho Reduzido a Nada.

Representação ausente de evidência ou meio físico, definem a principal insolvência estética que a arte informada pela internet opera sobre os "dispositivos clássicos". A *arte pós-internet* ocupa-se sobretudo de localizar a autoria em processos abertos à continuidade da obra pelo "leitor". Esta posição vê-se, atualmente como problemática, já que o câmbio de uma mera recepção contemplativa (para uma recepção participada, *à la prosumer*) não se traduz necessariamente numa estética integrada. Na realidade, ela apresenta uma estética da incerteza; uma incerteza da estética reveladora de nova tentativa de re-conectar arte e vida[5]. Como Burger nos lembra, se os esquemas de emancipação se baseiam na técnica e a "periodicidades no desenvolvimento da arte deva procurar-se no quadro da instituição arte e não no plano dos conteúdos das obras concretas" (Burger, 1993: 63), os seus esforços devem fugir dela, já que a força produtiva é ela mesma o sujeito de inerência técnica - e o mais ameaçador e estéril dos seus argumentos.

Os limites da capacidade de ação e de agenciamento do corpo têm uma implicação no plano da imagem, especialmente na relação com a superfície enquanto coisa táctil. Importa refletir sobre os efeitos desta redução do desenho ao pixel, os inúmeros ganhos quanto aos suportes (não confundir com superfície) e campos técnicos, mas não em termos de funções do desenho ou da igualmente óbvia perda do *toque*. Inevitavelmente teremos que abordar a performance do desenho e a performance do *toque* como um lugar para a especificidade do que "ensina a superfície ao desenho"?

Um argumento de peso nesta linha de pensamento (refletindo a discussão e-book versus livro) é o do desconforto do corpo (desconforto do peso, volume de um livro). Para um nativo digital, este aspecto da discussão é possivelmente desinteressante, já que o elemento físico aparece sempre sob a sombra de uma afirmação burguesa sobre posse. E nesse aspecto não há correção a fazer. Contudo, a experiência de uma imagem-ecrã, ou melhor, de uma superfície-ecrã, encurta a experiência

4 Nomeadamente as levadas a cabo por Sacks ou Greenfield.

5 Este é o problema de que Foster tão claramente explorou em "What's Neo about the Neo-Avant-Garde?", e Burger na sua "Teoria da Vanguarda".

do observado a um dispositivo uniformizado. Algo deve ser dito aqui sobre a fenomenologia do campo visual, a redução da experiência material da superfície e a relevância da idéia de volume na constituição de uma imagem.

Esta nivelação da experiência força-nos também a ler o campo dos dispositivos digitais (cujo acesso é um óbvio exemplo da lógica de propriedade e acesso a bens) e a incomensurável distância destes com a persistência das nossas vidas fisiológicas, permanentemente online. É a paranóia da exclusão (ou seja, aquilo que não se consegue ligar/articular: o que é que esta forma representa; quem produziu esta forma; quem lhe dá o direito; de que vale a sua visão?), projetada numa fobia do estar des-ligado (off-line/excluído). Dois problemas aqui. Primeiro, o *toque* é uma afirmação da ligação, e afirmação de um sintoma (traços, pistas, marcas que produzem uma forma, e a marca do presente[6]). Segundo, a compreensão do horizonte semântico de uma imagem implica o reconhecimento de formas e desenhos como distinguíveis[7] - um desenho surge do modo de perceber a forma e desse modo, todo o desenho é irredutível e singular. O *toque* é assim, não uma manifestação do desenho mas uma ferramenta da forma, cujo pressuposto ontológico não será o "eu fiz isto", mas sim "o que pode um corpo fazer".

O desenho tem assim que ser lido como uma prática cuja marca é não um sintoma aurático mas a demonstração de uma parcialidade, cujo princípio estrutural nunca poderá ser o da fundação (imagem) mas o da especulação (representação). Interessantemente é na linha da idéia de uma nova ilegibilidade que potencial clássico e contemporâneo se cruzam para oferecer a novidade.

O que este capítulo da arte deveria ter a capacidade de mostrar (e aqui reside o seu grande equívoco) não seria a declaração do fim da arte "medial" mas a demonstração da convencionalidade que ela autonomiza. Aqui, de novo um problema: a *arte pós-internet* incorre inevitavelmente num contraimento heurístico ao utilizar as mesmas ferramentas para comparar ontologias distintas. O que deveria ser útil não para afirmar uma autonomia confunde-se com auto referencialidade, repetindo historicamente o problema da especificidade como uma mais-valia. Parafraseando Foster, o problema não é a recapitulação das linguagens e das estruturas, naturalizando-as, já que isso não disputa que, o conhecimento pode apenas ser tão desenvolvido quanto o seu objeto. Mas questiona como pensamos essa conexão, causalidade, temporalidade, narratividade e quão imediatamente a assumimos (Foster, 1994: 10).

No contexto da discussão da *arte pós-internet*, há uma paradoxal perda da superfície. Se por um lado a imagem é onipresente, as propriedades da construção de uma imagem são reduzidas a essa existência especular, a mera superfície. Com elas, o caráter escultórico da linha e da mancha, a altitude milimétrica dos riscadores e gramagem, e a leitura do tempo de ação do corpo (aspectos discursivos intrinsecamente constitutivos da representação) desaparecem. Juntamente com o *toque*, desaparece a possibilidade do "que se pode aprender com a superfície".

Durante o desenho, o olho performa uma função táctil que traduz uma dimensão eclipsada na superfície-ecrã – a densidade do *toque*. O *toque*, faz do olho mais do que um mero intermediário. O *toque* obriga a visão a querer, acima de tudo, querer ver. A dissolução da presença do *toque*, mais do que evitar a marca da mestria, dissocia-se da tradição de treinar a intencionalidade do olhar, a capacidade de seleção e a sinestesia cognitiva. Dentro de um paradigma cibernético, onde atenção e isolamento são fatores primordiais, a perda do *toque* parece ser uma estranha contradição. Uma superfície-ecrã não perde o seu desenho, mas perde reconhecimento da unidade de um organismo que se reuniu para a produzir, e perde a empatia que um outro corpo senciente pode intuir do *toque*; torna-se um igual, mesmidade, qualquer outra imagem.

6 Não ser confundido com a ideia de um presente incessante, um "agora" permanente, como definição da ideia central de modernidade: a da permanente perda do agora.

7 Distinção feita a partir da leitura de Derrida sobre a ideia de *informe*.

Bibliografia

Avanessian, A. (2005), 'Aesthetical Theory, Scientific Aesthetics and Philosophy of Art'. Artigo apresentado na *I Neuro-Aesthetics Conference*, Goldsmiths University, London UK.

Beard, T. (2008), 'Interview with Gutherie Lonergan, *Rhizome*. Disponível em: <http://rhizome.org/editorial/2008/mar/26/interview-with-guthrie-lonergan/>. [Outubro 17 2010].

Bishop, C. (2012), 'Digital Divide', *Art Forum*, Setembro 2012. Disponível em: <http://artforum.com/inprint/id=31944>. [13 Dezembro 2012].

Bourriaud, N. (2009), *The radicant*, New York: Stenberg Press.

Burger, P. (1993), *Teoria da vanguarda*, Lisboa: Vega.

Derrida, J. (2010), *Copy, archive, signature - a conversation on photography*, Palo Alto: Stanford.

Derrida, J. (1972), *Margens da filosofia*, São Paulo: Papirus Editora

Foster, H (2004), 'An archival impulse', *October 110*, Outono 2004, no 110, pp. 3-22.

Foster, H. (1994), 'What's neo about the Neo-Avant-Garde', *October 70 The Duchamp Effect*, Outono 1994, no 70, pp. 5-32.

Gere, A. (2005), 'Can Art Fo without a body?'. Artigo apresentado na *I Neuro-Aesthetics Conference*, Goldsmiths University, London UK.

Greenfield, S. (2002), *The private life of the brain*, London: Penguin Press Science

Lepecki, A. (2005), *Exhausting Dance: performance and the politics of movement*, New York: Routledge

McHugh, G. (2010), *Post Internet blog*. Disponível em: <http://122909a.com//>. [13 Dezembro 2012].

Pitkänen-Walter, T. (2006), 'From Amodal Perception to Abstract Representation: Re-Interpretation of Modernist Painting', *The Artist's Knowledge – Research at the Finnish Academy of Fine Arts*, pp.60-61.

Regine. (2008), 'Interview with Marisa Olson', *We Make Money Not Art*. Disponível em: <http://we-make-money-not-art.com/archives/2008/03/how-does-one-become-marisa.php#.UVjQZ6sn3C5>. [Outubro 15 2010].

Steyerl, H. (2006),*The language of things*. Disponível em: <eipcp.net/transversal/0606/steyerl/en/print >. [3 Fevereiro 2013].

Valéry, P. (1960), *Pièces sur l'art. 1, Degas, danse, dessin et divers écrits sur la peinture,* Paris: Gallimard.

Vierkant, A. (2010), *The image object Post-Internet*. Disponível em: <http://jstchillin.org/artie/pdf/The_Image_Object_Post-Internet_a4.pdf>. [6 Maio 2012].

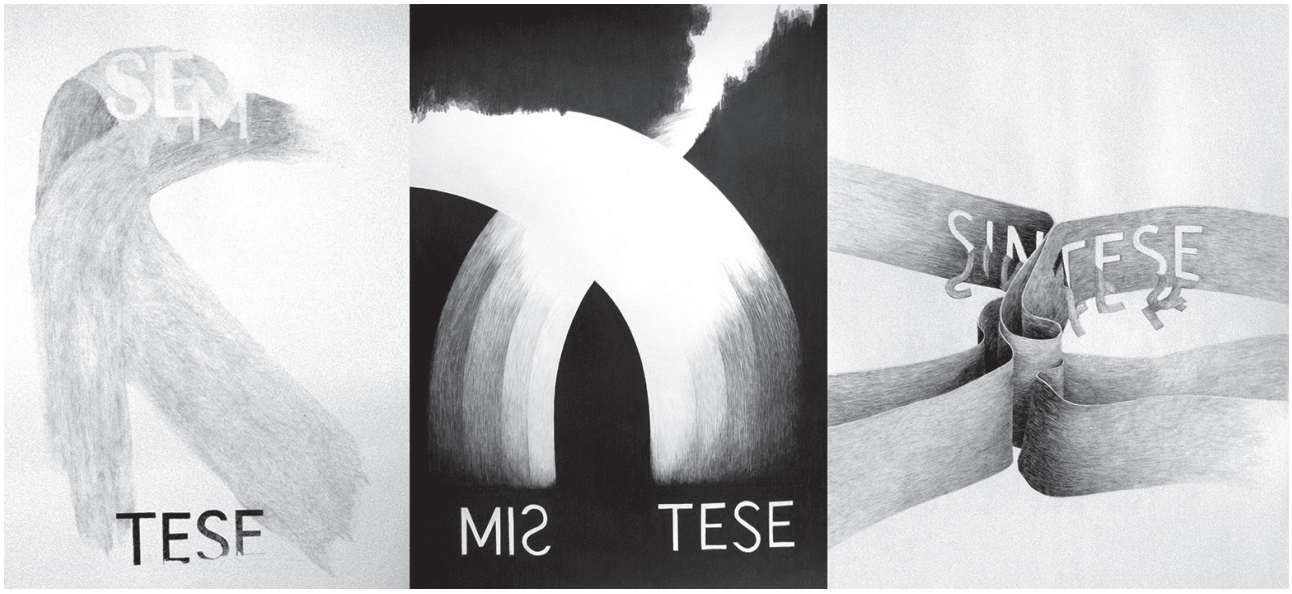
Nota Biografica

André Alves vive em Lever (PT). Licenciado pela FBAUP em Artes Plásticas Pintura (2005), Mestre pela FPCEUP em Ensino das Artes Visuais (2009) e Master of Fine Arts pela University of Cincinnati (2011). Foi bolseiro da Fulbright/Carmona e Costa, foi laureado com o "6th Artist in Context" e fez residência artística no Motel Locatie (NL), Hotel Mariakapel (NL) e no gARBa (I).

Das exposições salientam-se *Estado d'Época* – Sopro Arte Contemporânea, (PT) [2012]; *Aproximações à profundidade* – Sala do Veado, (PT)[2012]; *Ex-cavação I* – Sputenik the window, (PT) [2012]; *Collecting Collections and Concepts* – Fábrica Asa, (PT) [2012]; *Massa Falhada* – Galeria Dama Aflita, (PT) [2012]; *Mute/Motives* – Semantics Gallery (USA) [2011]; *MUSAO OPORTO* – MASC Foundation, (A) [2011]; *All My Independent Women,* (PT) [2006-2011]; *Opera of frozen life* – Semi-Gloss 10, (USA) [2010]; *Surrounded* – Reflexus Arte Contemporânea, (PT) [2009]; *Thing controlled by the fear of identification or Helmet* – In.Transit, (PT) [2007]; *Aunt Nell Gis* – Kunstvlaai 06, (NL) [2006].

Sem-número

André Alves
theandrealves@gmail.com



Sem-número consiste num ensaio que coloca em jogo a relação da imagem com a palavra. Neste desenvolve-se uma reflexão visual com particular incidência em palavras compostas justificadas e por ideias que traduzem sentidos de incerteza, impasse, de impotência, de limite.

O projecto foi pensado em torno da organização e selecção de palavras, expressões ou palavras compostas pelo prefixo Sem (reporta-se aqui claramente a uma ideia de falta).

O nome do projecto *Sem-número*, parte da selecção e organização dessas expressões.

Interessa-me o equívoco que possa existir entre a interpretação imprecisa de *Sem-número* (falta de materialização, sem unidade), e o seu real sentido (número excessivo ou elevado), entre a sugestão de um significado e o significado concreto. É precisamente na afirmação da complexa articulação do texto - imagem que vejo uma relação com a actualização de discursos e a formulação de renovadas leituras que possa ter enquadramento no contexto desta conferência.

Ao longo dos últimos anos tenho desenvolvido uma pesquisa que se debruça sobre ligações possíveis entre palavra e imagem mas não se preocupa exclusivamente com as questões da tradução *à-la- lettre*. Ocupa-se sobretudo de uma aproximação distinta (e talvez distanciada) em relação à formação de discurso e também das particularidades e nuances existentes no contexto da utilização de uma língua. Interessa-me provocar um estado de reconhecimento sobre o que acontece às representações dessas palavras/expressões, o modo como uma imagem pode ser gerada para acondicionar a sensibilidade de uma expressão, para lá das questões inerentes à construção da imagem.

Esta série permanece em aberto. A realização dos desenhos é progressiva e cumulativa.

Biografia

André Alves vive em Lever (PT). Licenciado pela FBAUP em Artes Plásticas Pintura (2005), Mestre pela FPCEUP em Ensino das Artes Visuais (2009) e Master of Fine Arts pela University of Cincinnati (2011). Foi bolseiro da Fulbright/Carmona e Costa, foi laureado com o "6th Artist in Context" e fez residência artística no Motel Locatie (NL), Hotel Mariakapel (NL) e no gARBa (I).

Das exposições salientam-se *Estado d'Época* – Sopro Arte Contemporânea, (PT) [2012]; *Aproximações à profundidade* – Sala do Veado, (PT)[2012]; *Ex-cavação I* – Sputenik the window, (PT) [2012]; *Collecting Collections and Concepts* – Fábrica Asa, (PT) [2012]; *Massa Falhada* – Galeria Dama Aflita, (PT) [2012]; *Mute/Motives* – Semantics Gallery (USA) [2011]; *MUSAO OPORTO* – MASC Foundation, (A) [2011]; *All My Independent Women,* (PT) [2006-2011]; *Opera of frozen life* – Semi-Gloss 10, (USA) [2010]; *Surrounded* – Reflexus Arte Contemporânea, (PT) [2009]; *Thing controlled by the fear of identification or Helmet* – In.Transit, (PT) [2007]; *Aunt Nell Gis* – Kunstvlaai 06, (NL) [2006].

Desenho: Verbo/Substantivo

Drawing: Verb and Noun

Andréa Tavares
deiatav@hotmail.com

Resumo

O artigo propõe pensar a função e as possibilidades do ensino do desenho nos cursos de artes visuais de nível superior como um lócus para a criação de uma consciência sobre o fazer artístico. O trabalho assume como ponto de partida dois depoimentos de Richard Serra. Considera-se que o ato de desenhar, sendo verbo, é proposto como experiência arriscada onde os envolvidos investigam suas próprias ações, seu estar no mundo. Dentro deste contexto é necessário trazer à luz tradições, léxicos e referências as quais as práticas de ensino estão ligadas. A importância do desenho, como linguagem gráfica, como objeto (substantivo), e como ação é exemplificada na análise crítica da exposição "On Line", de curadoria de Cornelia Butler e Catherine de Zegher, exibida no MOMA em 2010. O elemento gráfico essencial, a linha, de acordo com a tradição ocidental do ensino do desenho, foi usado como condutor do recorte curatorial reforçando o valor autônomo do sinal gráfico na justaposição de obras de artistas de tempos e nacionalidades diversas. É proposta uma consideração sobre a necessidade de se refletir sobre o crescente interesse do mercado pelo desenho como substantivo, como objeto autográfico, afirmativo de uma identidade, nas práticas do ensino do desenho como linguagem.

Palavras-chave: Desenho, ensino, arte contemporânea, Richard Serra, linguagem.

Abstract

The present paper reflects about the possibilities and functions of drawing classes in the university of art as a place to built up awareness about the artistic practice. The work takes as its starting point two statements by Richard Serra, as he considered that the act of drawing, being a verb, is proposed as a risky experiment which involved investigating, and the subject in the experience investigates his own actions, their being in to the world. Within this context it is necessary to bring to light traditions, glossaries and references which teaching practices are linked. The importance of drawing as graphic language, as an object (noun), and as action is exemplified in the critical analysis of the exhibition "On Line" curated by Cornelia Butler and Catherine de Zegher, displayed at MOMA in 2010. The essential graphic element the line, according to the Western tradition of the teaching of drawing, was used to guide the curatorial choices reinforcing the autonomous value of the graphic sign in the juxtaposition of works by artists of various ages and nationalities. The proposal is to consider the need to reflect on the growing interest of the market in the drawing as a noun, as autographic object, affirmative of an identity, in the practices of teaching drawing as a language.

Keywords: Drawing, Teaching, contemporary art, Richard Serra, Language.

Quem Desenha, o Quê, por Quê e Onde.

Desenhar no campo da arte contemporânea, nos cursos superiores de artes visuais, é necessário porquê o exercício da atividade pode ser um lugar privilegiado para a refelxão sobre a práxis artística dos profissionais ainda em formação. O profissional, aquele que professa, torna publicamente uma posição ética no mundo, aquilo que professa irá guiar as suas escolhas, e estas serão públicas.

Escrevo do ponto de vista do artista-professor. Do lugar do produtor reflito sobre o campo da arte. Produtor pode significar diversas posições neste campo: curador, teórico, marchand, espectador, professor, mediador, e muitas outras. Todas as posições estão vinculadas na produção de um objeto de arte ou experiência artística. Escrevendo sobre a atuação do artista belga Marcel Broodthaers, outro artista, o brasileiro Ricardo Basbaum nos lembra:

> "(...)não há como – no regime de opções de movimentação do artista, oferecidas a cada momento pelo circuito – tomar decisões de atuação que não impliquem ao mesmo tempo, conformação, deformação, distorção, delineamento e re-delineamento da figura do artista, do que significa ser artista, do artista como dispositivo de trabalho que tanto precede como sucede à obra.

> A noção de artista como 'dispositivo de atuação' – ainda que só possa ser inerente à própria condição de invenção e autonomia da arte a partir do Renascimento e da modernidade, com a ênfase de sua atuação sendo gradativamente deslocada do virtuosismo artesanal para a produção de dispositivos sensíveis de pensamento."
>
> (Basbaum, 2006: 57)

O artista como "dispositivo de atuação" tem posição mutante, é agenciador de propostas, não apenas produtor de objetos, em suas diversas manifestações compõe o campo da arte.

Em *"A transfiguração do lugar comum"* (2005) Artur Danto esclarece que um objeto ou mesmo uma ação são apenas substitutos materiais para a obra de arte, argumenta que não existem parâmetros materiais que garantam a qualquer objeto ou ação sua "artisticidade", antes seu status será dado por uma conjunção de fatores relacionados à sua produção, exposição e recepção. Admitindo que o artista não é um produtor de objetos, que o próprio estatuto atribuído a estes não está assegurado pela manutenção de determinados parâmetros, organizar e orientar a formação do profissional da arte?

Se a ênfase no virtuosismo artesanal tem sido deslocada para a produção de "dispositivos sensíveis do pensamento" onde caberia o desenho no ensino da arte? Minha hipótese é que o desenho, e seu ensino, possibilitam uma consciência sobre a práxis artística, uma vez que a prática do desenho não se resume ao domínio de um fazer artesanal.

Fundamentos do desenho.

> "Desenhar é um modo de enxergar a sua própria natureza. Nada mais. Existem alguns processos formais que podem ser aprendidos – métodos aprendidos acabam sendo um empecilho. Não há maneira de se fazer um desenho – existe apenas o desenhar."
>
> (Serra, 1994: 51)[1]

A declaração de Serra tem sido sublinhada por sua recusa em pensar o desenho como objeto e na insistência na idéia do desenho como processo. Ele nunca afirmou peremptoriamente que o desenho seja sempre verbo, mas ao falar de sua própria prática esclareceu que embora "to drawn" não estivesse contido na sua "Lista de verbos"(Verb List, 1967-68), o ato de desenhar estaria implícito em todas as ações exercidas sobre os materiais de suas obras.(Serra, 1994: 54). A seguir considerarei trechos do depoimento dado a Lizzie Borden, em 1977, em cada uma de suas afirmações que servirão de título para as subseções deste artigo.

"Desenhar é um modo de enxergar a sua própria natureza. Nada mais"

Uma ação de auto-conhecimento. Uma ação egoísta. O sujeito a exerce para que esta seja exercida, para ele e por ele. Imprescindível é estar na experiência, nega-se o desenho como comunicação e linguagem. A entrevistadora Lizzie Bourden especula se o desenho se aproxima do pensamento, Serra responde:

> "Não é pensamento operacional formal. Pensamento e linguagem são interdependentes, mas o desenho vem de outra fonte (experiência e intuição). O pensar não é o modelo; a experiência de desenhar não é obtida através da linguagem. A linguagem não se iguala a experiência – aponta para ela. O desenho cria sua própria ordenação. Desenhar é para mim um modo de travar um monologo interno através do fazer enquanto eu o faço."
>
> (Serra, 1994: 52)

Está negando que o desenho seja feito para um fim, no sentido de se trabalhar para executar um objeto de excelência. É justamente o lócus do fazer egoísta aquele que deve ser privilegiado na formação dos profissionais de arte. A palavra egoísta, não é usada aqui de forma pejorativa, antes a uso para evidenciar a vontade de preservar o espaço da experiência do sujeito, a princípio, nas aulas de desenho, comprometido apenas com o exercício da ação desenhar, com as vivências e descobertas que esta possa lhe trazer. A potência do desenho aqui não é projetiva, é imanente. Desenha-se para constituir uma experiência, o resultado ou vestígio material da ação é índice*: "É o como fazemos o quê fazemos que confere sentido ao que fizemos"* (Serra, 1994: 54).

Considerando a época e o local de sua formação, sua experiência formativa foi constituída pelos estudos de gestalt, pelos princípios da composição de um bom desenho original e autográfico, qualidades imbricadas nas poéticas do expressionismo abstrato americano. Na entrevista, comenta a curadora Cornelia Butler, pode-se perceber uma recusa em lidar com noções pré-estabelecidas de composição e gestalt, uma rejeição das estratégias e técnicas convencionais do modernismo, uma reconsideração das relações entre ferramentas e materiais, e finalmente uma reflexão sobre o próprio estatuto do objeto artístico. (1999: 25) Ele afirmaria, no contexto, que o modo de ensinar desenho, considerando o ato como um meio para um fim, como objeto ou substantivo, dificultaria a experiência de desenhar como um fim em si mesma, o desenho como verbo. Serra entenderia que não podem existir parâmetros formais pré-estabelecidos para se julgar um desenho, não havendo como se dominar uma linguagem porque nesta primeira afirmação não haveria linguagem a priori para ser dominada. Qualquer avaliação sobre um desenho deveria considerar as características internas dele, sua estrutura e coerência constitutivas, seu próprio lugar, tempo e

1 Todas as traduções foram feitas pela autora a partir do texto original seja em Inglês ou Espanhol.

espaço. Na mesma entrevista ainda afirma: *"O desenho é uma concentração numa atividade essencial e a credibilidade da declaração está totalmente em nossas mãos"* (Serra, 1994: 52). A credibilidade do desenho reside na sua fatura, na ação de produzi-lo. O material e a forma, concentrados e indiferenciavéis são índices da ação e geradores de significados.

> "Eu comecei a fazer estes desenhos como uma forma de meditação – uma forma de concentração. (…) Eu queria tornar o desenho integral a sua estrutura e a as suas propriedade. O que eu continuamente encontro ser verdade é que a concentração que eu aplico aos desenho é uma maneira de sintonizar e afiar meu olho. Quanto mais eu desenho, melhor eu vejo e melhor eu entendo."
>
> (Serra, 1994: 58)

O egoísmo do ato de desenhar permite que o sujeito se arrisque, sua única responsabilidade é com a própria experiência, em descobrir coisas para si e por si. O quê ele descobre no entanto não é a si mesmo solitário no mundo mas sua relação com o mundo organizada pela experiência. Estamos diante do conceito do desenho como forma de conhecimento. Para o crítico inglês John Ruskin era uma questão de exercitar o olhar, um olhar crítico. No primeiro capítulo de seu tratado de 1897 ele adverte que este não será útil para quem quer conquistar um desenho gracioso ou usar o desenho como forma de distração, antes será útil para registrar aquilo que não pode ser colocado em palavras e se quer compartilhar com os outros, será útil para quem quer apreciar além da natureza a arte *"enxergando-a por si mesmo, e amando-a, não meramente tomando as opiniões de outras pessoas sobre ela."*(Ruskin, 1971: 25). O desenho como atividade teria a capacidade de contribuir para a formação da autonomia crítica do sujeito na medida em que este estabelece relações com o mundo de forma consciente durante o processo, um processo de desvelamento da alteridade.

> "Existem alguns processos formais que podem ser aprendidos – métodos aprendidos acabam sendo um empecilho.."

Vale a pena trazer para a discussão o depoimento de Richard Serra, para Lynne Cooke, de 1992 :

> "Penso que o olho é basicamente um musculo que precisa ser mantido em forma, e uma das maneiras de mante-lo em forma é exercita-lo através do desenho. O desenho para mim é uma linguagem que me permite entender o mundo, uma ferramenta analítica. É uma maneira prática de atribuir a percepção à memória."
>
> (Serra, 1992: 15)

É possível desconsiderar o desenho como linguagem e a linguagem do desenho? Em 1977 Serra admite a possibilidade do desenho ser uma linguagem passível de ser ensinada e aprendida, ainda que alguns métodos de ensino pudessem atrapalhar a experiência. Como instrumentalizar um profissional em formação para que este possa experimentar a ação de desenhar e adquirir com ela uma consciência crítica sobre a práxis artística e seu lugar como sujeito?

Em 1992 Serra admite que o desenho é linguagem. Ele entende a tradição ocidental do desenho e dialoga com ela, pensando em uma teoria do desenho que constitui e transforma o próprio espaço, como demonstram suas intervenções gráficas em espaços arquitetônicos, usa o desenho como ferramenta analítica. Segundo o historiador Ernst Gombrich: "*...aquilo que a linguagem faz não é dar nome as coisas ou conceitos preexistentes, mas articular o mundo da nossa experiência. As imagens da arte, suspeitamos, fazem a mesma coisa."* (Gombrich, 1995: 96). O conceito de desenho constituído pela prática do artista americano trata de articular a experiência do artista e a de qualquer um que atente para os índices dessa experiência, ou o desenho como substantivo. Segundo John Dewey (2005), as obras de arte são constituídas a partir e com a experiência, a partir de um indivíduo ou grupo para as experiências de outros indivíduos e grupos. O que faz com que a arte inclua em si a comunicação, mas não só isso, pois não se trata apenas de comunicar uma experiência, se trata de constituir experiências.

"There is no way to make a drawing – there is only drawing"

Na tradição artística Ocidental moderna os elementos gráficos essenciais do desenho são: o ponto, a linha e o plano. Como elementos essenciais da linguagem gráfica são conceitos abstratos, precisam ser materializados para ganharem individualidade. São entidades utilizadas por um sujeito, ou sujeito, para a composição de sentido ou sentidos. O ponto marcaria o momento inicial, onde se pousa a ferramenta que produzirá a marca sobre o suporte. A linha seria a junção de pontos, várias inícios, possibilidades justapostas, ou simplesmente o caminho percorrido pelo ponto. O plano se afigura como a trama das linhas, ou a linha em movimento. Parafrase-o aqui, muitas das definições dadas aos elementos essenciais do desenho, de Alberti à Kandinsky, de Cennino à Klee. Estas declarações formam a nossa consciência coletiva sobre a linguagem do desenho, esta consciência ganha forma a cada instauração de um desenho.

> "O desenho é simultaneamente, projetiva e programaticamente prova de uma percepção e instrumento para a memória (...) é re-presentação de conceito estrutural da obra, idéia prévia de uma execução, projeção, e obra em si mesmo; e é ao mesmo tempo, eco-reflexo, revelação, confissão autográfica. (...) Os conteúdos semânticos do desenho, sua tendência a organização sintática, desvelam seu sistemas cumulativos, desenvolvidos durante largo fazer histórico e desmancham qualquer possibilidade gramatical para sua prática. O desenho possui alguma gramaticali-

dade, mas tem com ela problemas de aderência. (...) Como entidade dinâmica, cada desenho é em si uma espécie de morfogonia; historia completa que se abre para todas as outras."

(Mubarac, 2004)

Assim cada desenho é uma experiência imanente que contêm muitas outras. A gramaticalidade é a possibilidade de utilizar elementos essenciais, de articular conceitos abstratos em um desenho, estes nos foram historicamente legados conforme nossa posição no tempo e no espaço. Cada desenho é uma morfogonia, um pequeno universo de formas imanentes que conteria outros universos de formas potenciais. Desenhar então é tecer relações com as formas, não apenas aquelas que estamos instaurando, mas com aquelas, de certa modo, instauradas em nós por uma tradição. O historiador Ernst Gombrich defendeu principalmente em "Arte e Ilusão", que sempre desenhamos com o desenho de alguém, um repertório de soluções que nos é legado.

"Sem algum ponto de partida, sem algum esquema inicial, nunca poderíamos captar o fluxo da experiência. Sem categorias, não poderíamos classificar nossas impressões. Verificou-se que, paradoxalmente, pouco importa que categorias sejam essas.Podemos sempre ajustá-las às nossas necessidades. Na verdade se o esquema mantém-se elástico e flexível, essa imprecisão inicial pode vir a ser não um obstáculo, mas um trunfo."

(Gombrich 1995: 93)

Modelos flexíveis que nos servem conforme a nossa necessidade, deveriam estar a serviço do artista, e não o contrário.

(Andar) na Linha

Em 2010 foi organizada no MOMA de Nova Iorque a exposição "On Line: drawing through the twenttieth century". As curadoras Cornelia Butler, chefe do departamento de desenho do MOMA e Catherine de Zegher, diretora do The Drawing Center, elegeram a linha, elemento essencial do desenho, para alinhavar as suas práticas no século XX e XXI. A exposição apresentava obras feitas entre 1910 e 2010, de 107 artistas de 23 países.

O texto do catálogo informa que a proposta partiu das acepções do senso comum sobre desenho aliando-as às acepções mais tradicionais para empreender a tarefa de organizar um discurso sobre a prática do desenho no século XX. Nas primeiras duas páginas eram citados o dicionário Oxford de Inglês, Euclides, Leonardo e Kandinsky. O texto que se constroi para o leitor, no leitor e com o leitor ficaria assim: um desenho seria qualquer forma de representação por linhas, sendo linha um elemento sem comprimento definido, porque na verdade um linha é um conceito podendo alcançar diversos destinos no mundo. (de Zegher, 2010: 22, 23). A colagem de citações é um recurso usado tanto na expografia da exposição, quanto no catálogo.

A justaposição de elementos distintos no tempo e no espaço é uma estratégia de trabalho para as curadoras. Foram reunidas obras de artistas tão diferentes quanto Gordon Matta Clark e Vieira da Silva, ou Ana Maria Maiolino e Mondrian, em suportes completamente diversos, - haviam de desenhos sobre papel a registros de performances, passando por esculturas e instalações. A mostra se organizava cronologicamente, justapondo quase 300 obras com a intenção de segundo as curadoras examinar os diferentes estágios da exploração estética da linha.

Só para citar um exemplo a mostra justapunha "Caminhando"(1963-64) de Lygia Clark e 3 Stoppages Etalon" (1913-14) de Marcel Duchamp. A linha construída pela experiência do corte em uma fita moebius feita de papel e a outra linha, uma unidade de medida, um metro, caída sobre um fundo preto e usada como molde para a fabricação de uma régua seriam a mesma linha? As curadoras pressupõem que estas linhas tão diferentes tem algo em comum, um conceito fundamental que as une. Dividiriam um mesmo conceito? Não seria reuni-las por uma coincidência formal aliena-las de suas particularidades escondendo seu valores imanentes?

Somente considerando o desenho como linguagem podemos entender que estes trabalhos tem um denominador em comum, uma linguagem é composta por elementos, estes elementos são abstratos, são conceitos, só quando se colocam no espaço e no tempo através de um gesto ganham significado imanente. Se pensarmos na linha como um ponto que saiu para passear podemos aproximar o conceito da imanência da linha de corte da obra de Lygia Clark. O ponto seria o momento e o lugar de encontro entre a fita de papel e a tesoura guiada pela mão. A linha do barbante de Duchamp um ponto que se projeta enquanto linha, e que tem seu percurso encerrado e fixado como molde, ou plano/superfície. Cada linha no mundo é uma, feita de um material, gesto, intenção próprios em um tempo e um lugar distintos, por indivíduos diferentes. O indivíduo, ou os indivíduos garantem a qualquer linha, na verdade a qualquer desenho, na realidade a qualquer obra, a sua imanência, ainda que dividam uma mesma linguagem. Catherine de Zegher escreve:

"Se, para os lingüistas, nomear com a palavra seria o ato de consciência através do qual começamos a conhecer, para os artistas o processamento da forma em um desenho transforma a percepção em nomeação e seria o processo através do qual eles viriam a conhecer. Cognição assim procede da criação, com a linha como indicador do processo cognitivo"

(de Zegher, 2010: 24)

O conceito de desenho como processo de cognição está na base do seu discurso interno, pelo menos no ocidente. O que cada desenho revela no processo de cognição do artista em sua constituição é imanente àquele fazer. O artista-professor tem o papel de apontar a imanência da práxis.

Semionautas Produtores de Tempo

Não precisamos deixar os estudos de gestalt, os livros de Rudolf Arnheim, empoeirarem nas prateleiras, nem queimar os tratados de perspectiva. Podemos fazer uso de todos os elementos que nos foram legados desde que as referências sejam compartilhadas e o objetivo de usá-las seja informado e discutido. É necessário revelar as fontes para compartilhá-las e citá-las em contexto; recuperar o tempo. Modelos flexíveis que nos servem conforme a nossa necessidade, estão a serviço do artista, e não o contrário, sendo a ação dele crítica e libertadora quando retira as formas de seu fluxo habitual e corriqueiro. Nicolas Bourriaud explora a necessidade de trabalhar com o pré-existente, tomando consciência do que se tem a mão, re-significando imagens, formas e conceitos, criando novos modelos de ação no mundo.

> "(...)contrariamente a idéia comum, não estamos saturados de imagens, mas, sim, submetidos a miséria de umas poucas imagens, portanto trata-se de produzir contra a censura."
>
> (Bourriaud, 2009: 63)

Assim o artista-professor poderia trabalhar para dar consciência desta censura, usando os signos e também as dinâmicas que as produzem, pensando "uma concepção de arte como produção de modelos re-atualizáveis infinitamente, como cenários possíveis para a ação cotidiana."(2009: 65). Ele afirma que "a arte é um estado de encontro" (Bourriaud, 2006: 17) e que "produzir uma forma é inventar encontros possíveis, é criar condições de um intercâmbio, algo assim como devolver a bola a uma partida de tênis." (2006: 24).

O papel do artista-professor na escola de arte de nível superior pode ser o de um articulador-propositor de atividades reflexivas sobre a ação de desenhar. Não se trata mais de avaliar um desenho como bom ou mau, mas de identificar a estrutura que constitui toda a experiência, da sua ação construtiva ao objeto indicial. Caberia ao professor orientar a prática no sentido de refletir sobre suas filiações, possíveis relações com a tradição dentro da organização interna da prática de cada indivíduo.

O filósofo Giorgio Agamben, em seu ensaio "Ninfas", recorre a teoria da imagem dialética de Walter Benjamin para vislumbrar as relações entre as imagens, do presente e do passado, na memória coletiva e na individual, para isso cita:

> "Não é que o passado lance luz sobre o presente, ou o presente sua luz no passado, mas a imagem é aquilo em que o que foi se une fulminantemente com o agora (Jetz) em uma constelação. Em outras palavras: a imagem é dialética em uma situação de paralisação".
>
> (Cit. in Agamben, 2012: 40)

Tratar o desenho como linguagem é considerá-lo um instrumento para fabricação de imagens. Imagens que são constituídas na experiência e nas relações estabelecidas por ela no ato de desenhar, estas não estão livres de uma história e sentidos que lhes foram legados. Desenhamos com o desenho de alguém, estabelecer a consciência deste fato e identificar este "alguém" é re-criar a linguagem, ou de certa forma atualizá-la tornando-a mais pertinente. Segundo Agambem "a imagem dialética é uma oscilação não resolvida entre um estranhamento e uma nova ocorrência de sentido"(2012: 41). Poderíamos mesmo entender, então, que toda a obra de arte, não importando o meio em que é produzida, seria, conteria ou produziria uma imagem dialética. Assim a prática do desenho é um espaço privilegiado para se pensar arte na contemporaneidade.

A autografia possível hoje não deve residir apenas no entendimento do índice gráfico como portador e comunicador da vontade e subjetividade do artista, na relação mais direta atribuída ao gesto e sua marca como fonte identitária de uma verdade autoral. A autografia não é simplesmente uma verdade autoral demonstrada pelo estilo, é a organização imanente de cada desenho, relações estabelecidas com os sentidos que lhe são legados e os que lhe serão atribuídos. Assim a autografia antes de se tornar objeto de fetiche, como quer o mercado, sedento por "novidades" conhecidas, é um sistema de organização de um sujeito durante o ato de desenhar. O desenho como substantivo nos permitiria acessar este sistema organizacional e estabelecer com ele outros sentidos, teríamos com ele uma experiência imanente.

O ensino do desenho é o lugar do convívio com as dúvidas. A experiência egoísta do profissional da arte, deve focar a formação deste sujeito em uma linguagem sempre re-inventada e re-atualizada no seu exercício.

Bibliografia

Agamben, Giorgio (2012), *Ninfas*. São Paulo: Hedra e Fundação Bienal de São Paulo.

Basbaum, Ricardo (2008), 'Deslocamentos Rítmicos: o artista como agenciador, como curador e como crítico'. In Lahnado, Lisette. (2008), *27ª Bienal de São Paulo Seminários*. São Paulo, Fundação Bienal e Cobogó.

Bourriaud, Nicolas (2006), *Estética Relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

Butler, Cornelia H. (1999), *Afterimage Drawing Thorough Process*. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art e The MIT Press.

_____(2009), *Postproducción*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2009.

Danto Arthur (2005), *A transfiguração do lugar-comum*. São Paulo, Cosac& Naify.

de Zegher, Catherine; Butler, Cornelia (2010), *On Line. A century under the sign of line*. New York, MOMA.

Dewey, John (2005), *Art as experience*. Nova Iorque: Perigee.

Gombrich, E. H. (1995), *Arte e Ilusão*. São Paulo: Martins Fontes.

Petherbridge, Deanna (2009), *The Primacy of Drawing*. Yale University Press.

Ruskin, John (1971), *The Elements of Drawing*. Nova Iorque: Dover.
Serra, Richard (1994), *Writings Interviews*. Chicago: The University of Chicago Press.

_____(1992) *Drawings*. Londres: Serpentine Gallery London.

Desenho de Escultor e Projeto

Sculptor's Drawing and Design

António Delgado
antonio.delgado1958@gmail.com

Resumo

A presente comunicação, é um ensaio sobre o meu processo criativo e seu conteúdo. Sem fazer uma história biográfica, mas apoiando-se nela, irá mostrar visualmente processos práticos da minha forma de desenhar e conceber o meu trabalho de escultura, tecido a partir do desenho. Um meio operativo que permite antever de forma diferente o apropriado e o assessório numa obra de escultura e aquilo que é a especulação gráfica ou teoria gráfica neste processo.

Salientando os conceitos de projetos uteis e inúteis, e a sua finalidade através da visita e interpretação de trabalhos e do seu manuseamento em técnicas associadas à arquitetura, a criação industrial, engenharias, ao design, ao debuxo à pintura e à escultura e que são representativas do meu processo de criação. Quando concebo estes trabalhos "omito" qualquer referência à ideia de desenho artístico e o que ele representou para as vanguardas dos séc. XX e na actualidade, devido ao facto do desenho ser, na minha obra um meio operativo e mediador de um processo: Não é um fim em si mesmo. Medeia entre o que penso e o que quero fazer, no campo da escultura.

Palavras chave: desenho; projeto; autor; escultura; espaço.

Abstract

This Communication is an essay about my creative process and its contents. Without making a biographical story but framed by it, it will visually show the practical processes of of drawing and conceiving my sculptural work. An operative media which allow us to foresee in different ways, the appropriate and the accessory in a piece of sculpture as well as the graphic or theoretical speculation within this process.

Emphasizing the concepts of useful and useless projects and its purpose through the visit and interpreting of the work and its handling techniques associated with architecture, industrial design, engineering, design, sketching, painting and sculpture, which are representative of my creative process.

When I conceive these works I "omit" any reference to the idea of artistic design and what he represented to the vanguards of the twentieth century and at present, due to the fact that the design is, in my work, an operating means and a mediator of a process: It is not an end in itself. Mediates between what I think and what I want to do in the field of sculpture.

Keywords: drawing, design, sculpture, author, space.

1. Sobre Desenho

> "Na pintura, escultura, em todas as artes plásticas, na arquitectura, no traçado de jardins, como belas artes, o desenho é o essencial, e nele, a base de todas as disposições para o gosto está constituída, não pelo que recria a sensação, senão só o que, pela sua forma, é apreciado".
>
> (Immanuel Kant)

Da minha infância guardo com especial afecto a primeira vez que vi alguém desenhar. Recordo como fez surgir num papel a figura de um peixe e como desenrolava o processo para a sua recriação. O momento fez-me tomar consciência do ato criativo, foi inesquecível, mesmo depois de ter feito uma carreira académica e também profissional ligada ao desenho. Desde então, o meu fascínio por este campo não parou; pelo contrário, aumentou e continua a maravilhar-me como uma técnica que serve a capacidade criativa, e pode transfigurar um volume em linhas e as linhas em caligrafia variada, expressiva e com elegância.

Mas falar de desenho e de uma forma geral de arte, não é fácil, quando, numa época como a atual, temos de confrontar esta áreas e o seu estudo com a ciência e a técnica, e não desde a sua especificidade quer ontológica ou teleológica.

O passo do *Homo Faber* a *Homo Sapiens*, dado em Altamira e em Lascaux, caracteriza-se porque este último deixou registos gráficos nas paredes das grutas, abrindo

com eles o caminho ao pensamento simbólico, do mesmo modo que nos deixou uma impressão estética de si mesmo. Nos seus primórdios, o desenho estabeleceu uma ponte entre o real e a ideia, sendo signo icónico e meio de comunicação universal. Assim, na sua origem, *a arte figurativa do período paleolítico, estaria ligada à linguagem e muito mais próxima da escrita no sentido lato do termo que da obra de arte* (Leroi-Gourhan, 1990, 187), até porque segundo este mesmo autor as duas vias de comunicação terão surgido apenas com a economia agrícola.

Demiurgo entre a imaginação e a realidade, o desenho pode mesmo incorporar fórmulas que ajudam a revelar um grande número de chaves do processo criador e artístico, tal como a ideia que preside à realização de uma obra através dos caminhos e curvas por onde passa. Livre e espontânea, a vontade interna do artista para realizá-la, devido ao desenho ser o primeiro passo no modo do conhecimento plástico e a linha o elemento característico de conformação da ideia artística ou imagem. Com a linha criaram-se objetos, formas e espaços com os quais se reconfigurou e reinventou a realidade. É dentro destes moldes que o desenho, em qualquer das suas variantes, esboço ou obra acabada, qualifica o trabalho de qualquer artista na sua dimensão mais profunda e qualifica qualquer forma.

Inquirir sobre a história do desenho não deixa de ser uma visita à história do homem e percorrer o seu poder de fantasia e capacidade para transcender o real. Apesar do desenho estar na base de vários géneros artísticos, especialmente aqueles vinculados ao seu carácter de preparação, este campo artístico tem-se ocultado, em muitos casos, por detrás de frescos, tábuas pintadas, livros ou certos papéis secundários como apontamentos gráficos em cadernos de artistas. No entanto, e em termos históricos, para a sua emergência e mesmo a sua subsistência, foi necessário que não dependesse de um meio tão caro e áspero como era o pergaminho e o couro na Idade Média.

A descoberta da imprensa na Europa adotaria o papel, e este ajudou a transformar o desenho num campo artístico autónomo e com valor artístico seguro. No entanto, apesar desta novidade, o desenho como meio de expressão artística tem uma história mais longa que a pintura e consegue desempenhar variadas funções, que vão desde o esboço compositivo, que encarna o princípio intelectual do *disegno* e o estudo tomado do natural, apoiado na sensação visual direta, onde cabe o desenho, como projeto subordinado à pintura, à escultura ou á arquitetura, e mais recentemente como obra autónoma.

A partir do século XIV até ao XVI, o desenho revelar-se-á numa crescente diversidade de possibilidades; na didática, como projeto, como disciplina, como expressão íntima e espontânea. Essencialmente como uma ciência, que tinha naquilo que hoje designamos por arte, a sua verdadeira fonte de inspiração, dado o seu carácter antecipador e de projeto (Cf. Kemp, 1990). Mesmo assim, no século XVI, havia oposição ao seu desenvolvimento como arte autónoma com carácter estilístico e técnico. Essa oposição manifestava-se entre o desenho de linha e o desenho pictórico. O primeiro concebia-se pela mina dura ou a pena, e o segundo realizava-se com materiais brandos como o carvão o pincel e a tinta. Este último procedimento ganharia maior adesão com a utilização da cor, como demonstram inúmeros desenhos de artistas do Renascimento e de épocas posteriores.

No entanto, o Renascimento como o período em que ressurge toda uma cultura, será igualmente um período designado pela *época da crítica,* e o termo "crítico" irrompe no vocabulário dos teóricos da arte, primeiro para descrever os editores eruditos dos textos clássicos, cujos métodos para descobrir transcrições incorretas eram cada vez mais sofisticados e depois para ampliar o termo à *crítica literária* e a *crítica de arte*. "As Vidas" de Vasari conta-se entre as obras de crítica artística mais famosas de uma época em que na Itália se debateu apaixonadamente sobre os méritos da pintura, escultura, cor e desenho e de autores como Ticiano e Miguel Ângelo. Escreveram-se tratados para atacar ou defender este ou aquele artista ou ditar regras sobre pintura, escultura, arquitectura e sobretudo, desenho. Apesar das ideias que hoje fazemos do desenho e consequentemente da arte, elas são herdadas desse tempo e das suas circunstâncias. E a ideia de Kant que todavia domina a nossa capacidade de julgá-las não deixa de ser a que predominava nos meios eruditos desde o Renascimento. Desde o período iluminista até hoje, alguns filósofos, impregnados de boa vontade não fizeram mais que teorizar sobre arte e também sobre o desenho, na tentativa de estabelecer uma ordem em que estes campos pudessem ter um sentido mais inteligível ou serem definidos por leis que os filósofos alvitravam. Apesar da manifesta generosidade destes retóricos, devemos entender as sugestões que nos têm deixado como liberdades de linguagem destinadas a encorajar o discurso artístico e a condensar ideias sobre ela. O que porém é singular e digno de nota é que tais abreviaturas e liberdades de linguagem se transformaram em propostas às quais foi dado um sentido tal, que se diria que essas ideias tinham uma significação como tal. Por isso, em vez de simplificarem o sentido da arte e consequentemente do desenho, confundiram-no e o que conseguiram foi esvaziar o belo e a sua essência e transformá-los em retórica, ao considerar que a prática artística pudesse transformar-se em género literário.

Alguns alvitraram mesmo a morte da arte várias vezes, não prevendo esses mesmos áugures (Hegel, Benjamin, Vattimo, entre outros), que a cada morte anunciada a arte revitalizou-se, tornou-se mais autónoma mas nunca independente do contexto da época que a gerava. Ela e o seu mundo aí estão, renovados e bem nutridos, assimilando a incorporação de novos meios, para supor-

te das expressões artísticas, da mesma forma que tem tolerado estes retóricos que por ela justificam a sua existência. O presente trabalho, é mostrado como parte do meu processo criativo, e salientará a importância do desenho como recurso na criação de novas formas. O seu conteúdo, sem fazer uma história autobiográfica mas inspirando-se nela, visitará de forma recompilada os aspetos práticos e formais de conceber a minha escultura, cujo processo formal e visual tem início no desenho. Apresentando num ou noutro caso trabalhos inspirados e associados ao interesse que sempre me suscitaram as formas do mundo rural e agrícola, como são as alfaias agrícolas e como nalguns casos, algumas dessas formas são por mim interpretadas, permitindo ver de forma diferente o apropriado e noutros casos aquilo que passa a ser pura especulação gráfica ou teoria gráfica, para a conceção de uma determinada forma Plástica. Ao revisitar estes meus trabalhos, deparo com sugestivas maneiras da aplicação do Desenho em técnicas associadas à arquitetura, à criação industrial, às engenharias, ao design e mesmo ao debuxo[1]. No entanto, recordo que quando concebi estes trabalhos "omiti" sempre a ideia do desenho artístico e o que ele representou para as vanguardas dos séc. XX e na atualidade. Provavelmente devido ao facto do desenho ser, no meu caso, um meio e não um fim em si. Serve de mediação entre o que penso e o que quero fazer, no campo da escultura. Nesta medida, o desenho não está desligado da acção, e parte deles foram o ponto de partida para a conceção de obras. Farei ainda referência ao desenho como campo de expressão autónoma, por referência de processos no meu trabalho, o qual saliento, aludo à minha atividade de investigação formal e artística na área da escultura.

2. O Projeto

O Projeto, como fase e base do meu processo criativo é normal. Qualquer acto estético que produzo é produto de uma reflexão, embora esta nem sempre conste fisicamente como tal, o seu rasto pode ser seguido pela especulação visual[2] que pode anteceder qualquer acto criativo. O próprio processo criador de formas tridimensional e mesmo pictórico, constitui em sim mesmo, mecanismos mentais, automáticos, que vão engendrando o tipo de obra nos âmbitos que referimos passo a passo.

No entanto, o que entendo no caso do meu trabalho artístico como projecto, é uma antecipação daquilo que não existe, é um ensaio prévio à execução da obra em si, no qual se envolvem, esboços, esquemas, organigramas, cotações, anotações de textos, maquetas… mas também se exclui grande quantidade de possibilidades a um tema ou forma, para o dotar de aspectos atrativos que eu como autor conheço. Este processo ocorre mais frequentemente em obras que necessitam de uma programação, na medida em que não posso construir um objeto diretamente.

Deste modo o projeto serve-me como um guia que planifica o processo de construção de uma obra. Assim entendo no munda da arte, e em particular no âmbito do meu trabalho, o termo projeto, como um processo de conceber e utilizar modelos mentais ligados ao desejo de atuar, mas também uma simulação de algo que não existe realmente, mas apenas mentalmente.

Com este parâmetro posso estabelecer dois tipos ou dois grupos de Projetos: Aqueles que são realizados com a segura convicção de que podem ser levados à prática e que designo como Projetos Úteis. E por outro lado aqueles que se fazem como divertimento intelectual e pura especulação gráfica, embora sabendo que a sua concretização resulta inviável, os Projetos inúteis.

2.1 Projeto útil

O projeto útil é uma ponte, ou trânsito, entre uma ideia e o seu objetivo, o objeto construído. É por conseguinte, o mecanismo intelectual pelo qual desenho uma forma e configuro o seu significado. A finalidade mais vulgar de qualquer projeto é conseguir que a coisa projetada se transforme em uma obra concreta, situada num espaço real. O termo Projeto, tal como figura nos dicionários é grosso modo *um plano de execução de uma obra ou operação*. O termo projeto tem, por conseguinte, associada a ideia de um caráter provisório em relação ao objetivo real, está dentro de um estado intelectual que visa o futuro imediato do tangível.

Ao projetar, estabeleço mecanismos de cálculo para obter a descrição mais completa e inteligível da forma que estou a idear. Quando um arquiteto desenha os planos de um edifício procura, para si próprio e para os seus interlocutores, os argumentos estéticos, técnicos e económicos que demonstrem a viabilidade e conveniência da sua proposta. Por isso, no projeto que denomino útil, o desenho e a sua conseguinte realização à escala são dois aspetos estreitamente ligadas entre si. Nesta via funcional o projeto, *"como fase prévia"*, torna-se no veículo imprescindível para trasladar a ideia desde o imaterial ao material por meio dos códigos da imagem gráfica (desenho), mas também das maquetas, da fotomontagem, da infografia…

1 Só quando o desenho transcende o âmbito do papel, e corporiza em plenitude o que descreve, tomamos a noção do campo que serve.

2 Este conceito entende-se no meu processo criativo como a evolução gráfica da forma que idealizo e as suas metamorfoses ao longo da conceção da ideia. Na maior parte dos casos, qualquer trabalho que concebo deixa este rasto gráfico. Ela apoia e adverte as eventuais previsões de risco.

Fig. 1, fig. 1 A, Fig. 1 B, Fig. 1C, Fig. 1 D, Fig. 1 E, Fig. 1 F. , Fig. 1 G, Fig. 1 H, Fig.1 I Sequência de desenhos e registos até à ideia final da obra de escultura pertencente ao museu de Loures. Desenhos maquete e obra originais do autor.

2.2 Projeto Inútil

A outra modalidade de projeto, que denomino "inútil" e que dentro do meu processo de idealização de formas, designo ainda também como "autónomo", possui todas as particularidades próprias do projeto "útil", mas colocaria a variante essencial de entender essa disciplina descritiva como um valor intrínseco, isto é, como uma forma expressiva autónoma exclusivamente.

Isto significa a exclusão de qualquer pretensão por transcender a fase do esboço, do plano, e da própria ideia em si, pelo que não existe da minha parte qualquer móbil que me induza a respeitar qualquer desígnio prévio, seja este formal, técnico ou económico.

Este caráter autónomo do esquema, como o que objetivamente representa, permite que o processo criativo se interrompa, ou culmine e conclua no próprio projeto. Não preciso para justificar o meu empenho, definir formas de possibilidade, próxima ou remota, de uma realização ulterior da obra projetada. Muitos dos meus desenhos pertencem a este campo. (Fig.s 2, 2a, 3, 3a)

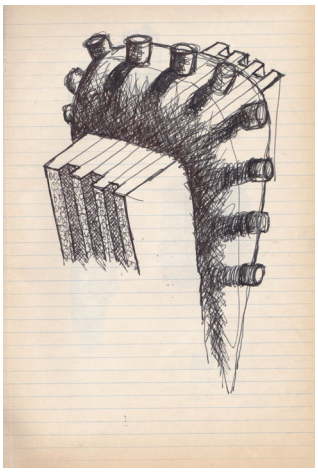
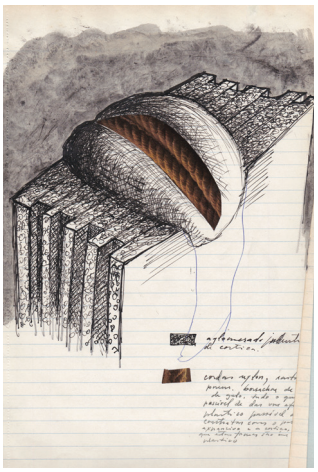
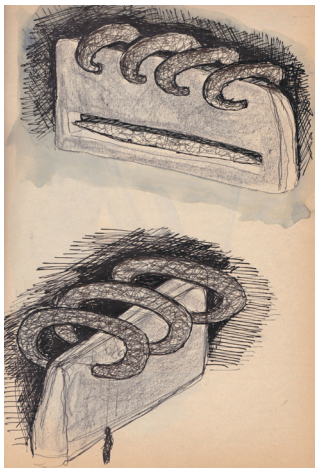


Fig. 2 e 2a Ideia para escultura em cortiça e poliuretano expandido. Desenhos originais do autor.





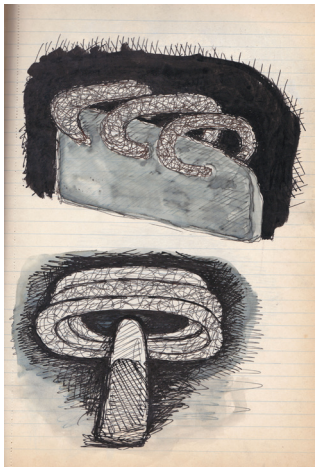


Fig. 3 e Fig. 3a Escultura de grandes dimensões: Metal, cimento ou pedra. Desenhos originais do autor

2.3 Sobre Historia do projeto

Sabemos que ao longo da história muitos projetos artísticos resultaram inviáveis e deles ficou apenas a fase preliminar, apontamentos, esboços, planos, textos. Os apontamentos nos cadernos de Leornado da Vinci são disso um bom exemplo[3] (Fig.4).

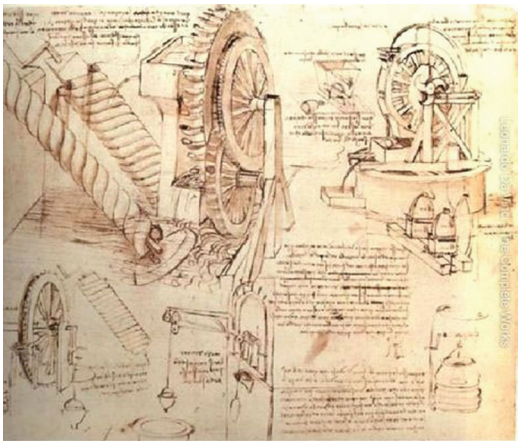


Fig. 4 Leonardo da Vinci, Desenhos de dispositivos de elevação de água.

Os documentos gráficos de certos projetos constituem obras de arte com um significado muito especial, e nalguns casos conseguiram influir mais noutros artistas do que uma escultura, uma pintura, ou uma arquitetura concluída[4] (Fig.5).

Fig. 5 Leonardo da Vinci, Desenhos da Batalha de Anguiari, início do séc. XVI.

A história de arte refere-nos que um número considerável de artistas concebeu as suas obras a partir dum projeto, utilizando um dilatado repertório de técnicas que vão desde o apontamento expresso, como instantâneo da ideia, até às mais detalhadas e depuradas descrições de objetos.

Os projetos do Leonardo, aplicados ao campo da engenheira, converteram-se no paradigma da invenção no âmbito da Arte. Piranesi, (Fig. 6) por exemplo, foi um arquiteto que em vez de construir edifícios dedicou-se a realizar desenhos e gravuras de arquiteturas clássicas, mas imaginárias.

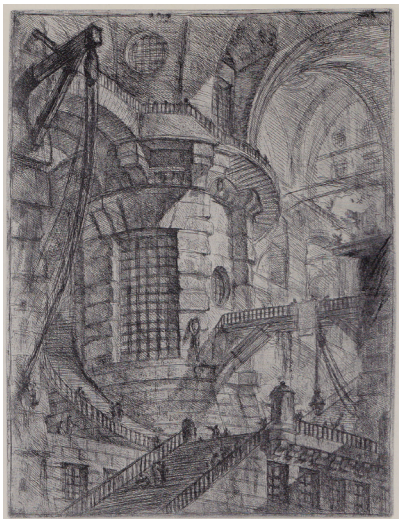


Fig. 6 Piranesi, *Carcere III* (a torre circular).

Igualmente, em algumas pinturas antigas surgem espaços imaginários e recriações fantásticas da natureza, onde o artista autor, de alguma maneira projeta de forma muito pessoal uma visão panorâmica do mundo.

São disso exemplo os trabalhos de artistas como Hieronymus Bosch, Patinir, Brueghel e Memling, que representam no âmbito da pintura o espírito descritivo, do qual se nutre sem dúvida a pintura cenográfica do seculo XX, como podem exemplificar as obras de Carra, Chirico, Grosz, Ernst, Dalí ou Margritte, que ao representarem mundos distintos e contíguos ao aparente, transgridem a noção de "realidade", espalham a semente da pluralidade de formas, da variedade, da imaginação,…, questões tão específicas da arte moderna.

Toda essa recriação do aparente, esse desenho de novas figuras, construções e paisagens precisa certamente de uma planificação da encenação teatral no conjunto da obra: neste caso concreto o artista opera desde a pintura como se se tratasse de um mestre de cena.

A arquitetura é a disciplina artística que mais exemplos de projetos nos oferece, e de facto, as artes plásticas no presente tomaram dela muitos dos seus valores construtivos, entre eles, o recurso ao projeto.

A dimensão expansiva das vanguardas históricas, procurou um novo território de experimentação fora do âmbito do estúdio do artista, dentro do espaço arquitetónico.

Inversamente, e por curiosidade, os arquitetos expressionistas utilizaram em muitos dos seus projetos, procedimentos marcadamente pictóricos quando inventaram as suas arquiteturas visionárias. Quase todos estes projetos nasceram deliberadamente inviáveis e por isso só ficou o testemunho gráfico e teórico-poético das suas ideias.

3 Juan António Ramirez (1991) dá-nos vários exemplos de utopias que, ao longo da historia, ficaram apenas em papel.

4 Recordo os famosos desenhos da Batalha de Anghiari, de Leonardo da Vinci, que muitos artistas copiaram, como fez Rubens.

Já desde o Futurismo, Neoplasticismo, Construtivismo e Dada Surrealismo, os artistas encontram na formulação de propostas, via ensaio, um aliado fundamental.

Estes movimentos históricos criaram correntes de atuação fora de formato, isto é, não definíveis como pintura nem como escultura, e que precisavam para a sua realização de novos e variados repertórios técnicos. Muitas vezes, tais obras recorreram ao projeto útil para poderem ser mostradas em público.

Será com o Neorrealismo, Arte conceptual, Minimal, Povera e land arte…, e tendências mais recentes, que se generaliza o uso do espaço público como suporte aberto à intervenção, e o conceito de instalação se normaliza e acaba por constituir-se num campo muito próprio e habitual como forma de arte.

Esta nova realidade obrigou os artistas contemporâneos a realizar estudos prévios das suas montagens, onde o projeto é assumido como a linguagem apropriada para especular sobre a articulação de formas dentro de um espaço concreto (Fig.7).

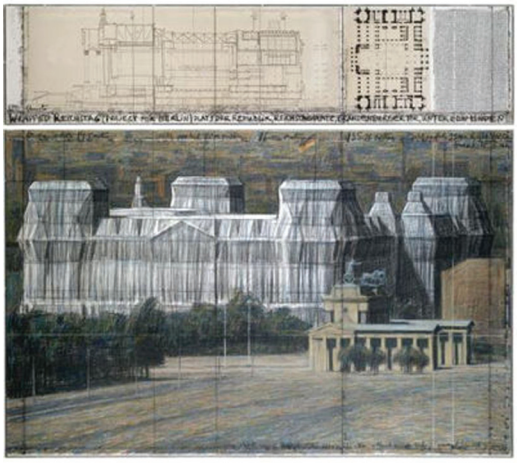


Fig. 7 Reichstag embrulhado (Projeto de Berlim) de Christo.

3. Caderno de Notas

Qualquer projeto ou ideia tem a sua origem num instante determinado. A partir desse momento particular ponho em funcionamento uma série de mecanismos que desencadeiam a obra de Escultura ou outra de tipo bidimensional.

No entanto admito que por vezes possa dar corpo a algum trabalho, em práticas automáticas baseadas na casualidade do "ready-mades", …, e justificar uma ausência explícita do projeto, mas na grande parte de outros casos, é-me imprescindível o uso sistematizado de mecanismos de estudo paralelos à obra que pretendo conceber, com base nesse recurso que é o desenho.

Em qualquer meio artístico onde se trabalhe é importante ser firme com as ideias, além do plano último e material da obra. Por isso, como método de trabalho, costumo levar um caderno de notas onde vou registando as múltiplas operações mentais que se produzem em mim, sobre as mais variadas influências.

O uso de um caderno pessoal desta natureza é-me de extrema importância como instrumento complementar para idear qualquer suporte, além daqueles que se utilizam na prática escultórica e pictórica e que posso resumir nos seguintes grupos:

Escultura e todo o tipo de Objetos Tridimensionais.

Instalações (variados materiais).

Pintura de cavalete.

Pintura expandida. Formatos Não-convencionais e Ensamblagens.

No âmbito destes campos de trabalho, a fase de projeto tem o seu lugar. No entanto reconheço que maioritariamente não existe nos artistas plásticos o hábito de manterem uma relação com o seu processo criativo fora do objetivo final, seja no campo da escultura, num quadro, uma instalação…, no máximo, aparecem alguns esboços imprecisos, que fornecem apenas chaves vagas que insinuam a programação da obra.

Seria importante que todos os que procuram no projeto uma utilidade tática, como os que se assumam desde um plano puramente lúdico, se exercitassem em representar as suas ideias sobre o papel de desenho. Sendo recomendável o uso de um caderno de campo na medida em que ajudaria a entender o processo criativo do ponto de vista do autor[5]. O caderno é um agradável instrumento de trabalho com o qual estamos familiarizados desde pequenos. Abrange um amplo espetro de utilidades, algumas das quais são apreciadas na sua justa medida no âmbito das Belas Artes. O material de que está composto, o papel, é talvez o mais leve, versátil e económico que podemos dispor.

É o suporte clássico para representar objetos em plano, definir com precisão as formas que cria a nossa imaginação. É um meio de trabalho tecnicamente acessível que permite executar operações gráficas sumamente complexas desde as quais podemos chegar a domesticar a nossa fantasia. Pelo desenho, descrevemos qualquer objeto ideado, para dotá-lo, mediante a linha e a mancha, de qualidades essenciais como forma, proporção e situação espacial.

A eleição da qualidade do papel, embora importante, não resulta transcendente; as qualidades mais comuns e fáceis de encontrar no mercado, poderão servir para traçar umas linhas a lápis, esferográfica ou rotulador, ou para realizar uma aguada.

5 Do mesmo modo que ajudaria a cimentar uma área de estudo universitário ainda frágil e que tem de se confrontar com a ciência e a técnica, e não desde a sua especificidade ontológica ou teleológica.

A palavra caderno sugere uma coleção de folhas de papel cobertas de grafismos, de desenhos agrupados com um sentido de unidade física, de correlação entre as partes que o compõem. É uma sequência espácio-temporal de imagens.

O meu caderno de apontamentos gráficos, além de ser um bom companheiro de viagem, é o lugar que me permite apanhar as ideias que com toda probabilidade, se as deixasse suspensas na frágil memória, acabariam esfumando-se de um modo irrecuperável.

Eu fabrico os meus próprios livros/cadernos de apontamentos[6].Uso um tamanho standard de livro, em formato de folha A5, isto não quer dizer que por vezes em atelier não utilize folhas soltas em dimensões maiores. O caderno/ livro é muito útil para registar esquemas rápidos de objetos assim como para anotar referências de qualquer tipo, materiais, bibliográficas, dimensões de objetos, lugares e materiais onde se podem realizar…

As folhas de papel são o suporte sobre o qual podemos aprofundar a definição da forma que previamente terá sido indicada no caderno de bolso.

Neste caso, é preciso que o desenho tenha uma técnica mais depurada, onde possamos buscar uma elaboração maior na imagem. Isto implica uma atitude mais sossegada por parte do artista do que quando esboça anotações de campo rápidas.

Os meus cadernos gráficos servem igualmente como espaço de reflexão, onde realizo as operações mais íntimas da criação e ofereço o testemunho das minhas preocupações, servindo ainda para codificar e ordenar as minhas ideias. Obrigam-me a uma ginástica mental permanente que me mantém ativo. (Fig. 8, fig 9, fig, 10 fig, 11)

O tempo criativo do Projeto inclui toda e qualquer operação mental, racional ou intuitiva para esboçar uma forma, desde quando surge a ideia até ao momento em que decido levá-la para adiante, seja de maneira tridimensional, ou numa superfície plana de carater pictórico. Deste modo, este tempo difunde-se no processo de realização da obra assim como na análise final da experiência realizada.

Isto aproxima-me de um estado intelectual onde o processo criativo não se circunscreve unicamente ao ato litúrgico de esculpir ou pintar, mas em que este é o resultado, o gesto final de um ciclo produtivo muito mais lato.

O caderno de notas e de imagens-pensamentos, é o lugar mágico onde congelo as ideias no seu estado embrionário, para depois retornar a elas e dar-lhes uma forma mais definida. Como já referi não tem sentido e é descabido confundir o caderno de campo com o que se denomina livro de artista, embora ambos possam ter pontos em comum, têm no entanto funções e significação distintas.

O caderno de mão é utilizado como instrumento de trabalho e tem a função concreta de traçar esquemas rápidos sem uma pretensão implícita de estar a realizar uma obra de arte.

O livro de artista, ao contrário, entende-se como uma obra de arte, pensada e construída como tal, que usa acidentalmente o formato e outras características próprias do livro. O caderno de notas também pode adquirir um valor acrescentado, já como obra de museu, mas em geral esse não é o objetivo intuído por mim enquanto autor.

6 Quero destacar que estes cadernos de apontamentos nada têm que ver com os livros de artistas. Os primeiros são ideários e diários e interessam-me muito mais que os segundos que nascem já como obras de arte que acidentalmente usam o formato e outras características próprias do livro.

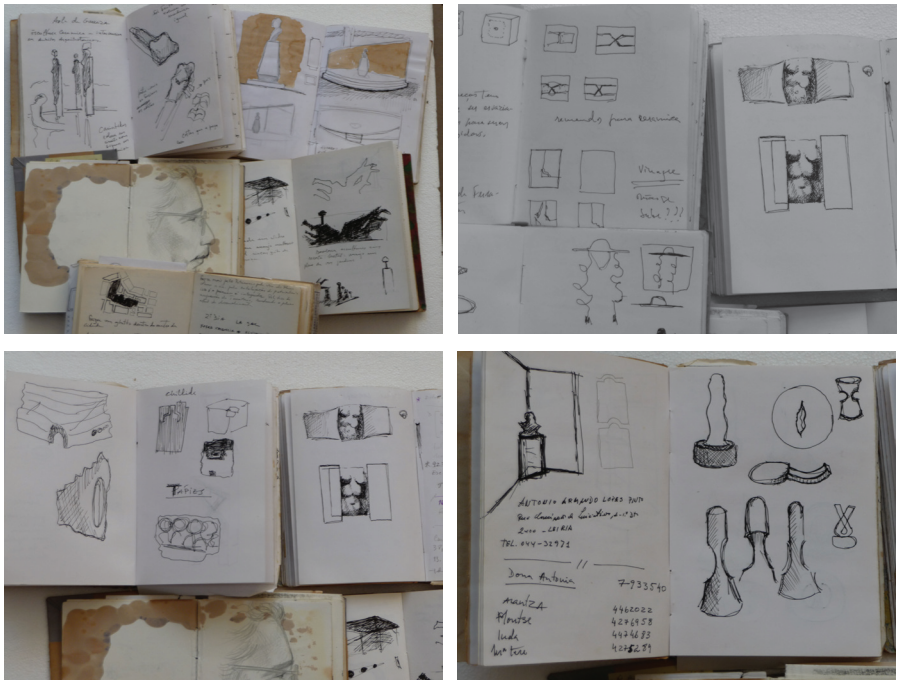


Fig. 8, 9, 10 e 11 Cadernos de notas. Fotos do autor.

4. Projeto Autónomo e Âmbitos Espaciais.

Como indiquei anteriormente, no caderno pessoal posso esboçar projetos realizáveis de caracter utópicos. Apesar da designação de projeto parecer mais adequado ao campo da tridimensionalidade e nomeadamente para a especulação visual dentro de espaços onde se pode manejar a grande escala, pode ser igualmente aplicável, como disciplina, no âmbito tridimensional da escultura, mas igualmente bidimensional de um quadro. O desenvolvimento completo de um projeto pode abranger desde a localização das primeiras ideias, seleção das mesmas, eleição e processo descritivo de protótipos com perspetivas, plantas e alçados, maquetas, elaboração de uma ficha técnica do processo de execução da obra à escala real que inclua até um orçamento económico. Por conseguinte, é um exercício que pode alcançar uma complexidade considerável e resultar sumamente interessante como experiência artística.

Mas, necessariamente, não se deve cobrir este circuito completo, e podemos centrar-nos unicamente nas fases mais preliminares onde se represente, de forma primária, a ideia geral do projeto.

O campo de intervenção do Projeto Autónomo não tem mais limites que os que marque a nossa própria imaginação.

Todavia, como sugestão, pode-se estabelecer uma classificação dos espaços-suportes sobre os quais se pode agir:

- Micro espaços do nosso meio envolvente:

1. Produzidos pelo homem: (Parcelas de habitações, mobiliário doméstico, máquinas, vestuário, mobiliário urbano...).

2. Próprios da natureza: Parcelas (vegetais, minerais, aquáticas...).

- Espaços comuns:

1. Recintos domésticos, galerias de arte, locais comerciais, públicos, etc.

- Macro espaços:

1. Macro Arquitetónicos (edifícios, complexos urbanos, cidades...). (Fig. 12)

2. Macro Naturais (planícies, montanhas, bosques, rios, lagos, oceanos...). (Fig 13)

3. Macro Complexos (municípios, províncias, regiões, Estados...)

Uma vez captada uma ideia no nosso caderno de campo, entraríamos na seguinte fase, a descritiva, mediante a qual o modelo representado deve ser facilmente decifrável e visualmente expressivo para os outros.

O Processo de configuração de um Projeto Autónomo pode realizar-se quer por procedimentos tradicionais de desenho sobre papel, quer no computador ou construindo maquetas.

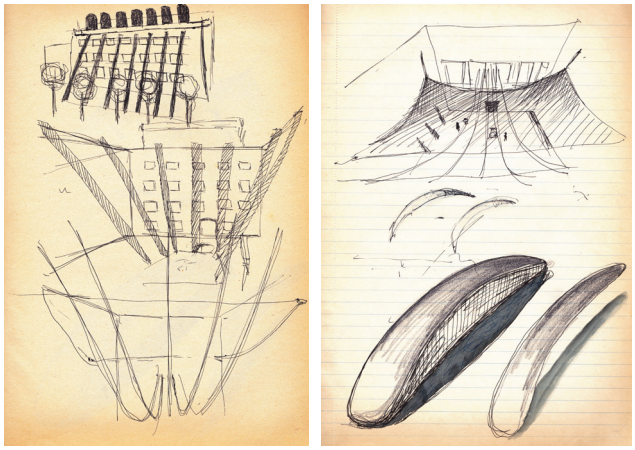


Fig. 12 Ideia para intervenção em edifico. Desenho original do autor

Fig. 13 Ideia para ambiente paisagístico. Desenho original do autor.

Bibliografia

Leroi-Gourhan, André (1990), *O Gesto e a Palavra*, Lisboa: Edições 70.

Kemp, Martim (1990), The Science of Art. Yale University Press.

Ramirez, Juan António (1991), *Edificios y Sueños*. Madrid: Nerea.

Biografia

António Delgado. Alia a docência com a prática artística e de investigação em Belas Artes. Licenciado em escultura pela FBA-UL. DEA em Escultura. Doutor em Belas Artes (Escultura), Faculdade de Belas Artes da Universidade do Pais Basco (2001, Espanha). Foi docente na Ubi, Dept.º. de Comunicação e Arte. Nessa instituição criou e foi diretor do mestrado "Ensino em Artes Visuais". Docente convidado em universidades portuguesas e espanholas para dar cursos de doutoramento, na área das artes. Membro de comités científicos responsável pela organização de congressos internacionais sobre Arte. Membro do conselho editorial de algumas revistas de Arte. Publicou vários títulos sobre arte e cultura, em Portugal e no exterior. Prémio extraordinário de Doutoramento em Belas Artes, em Espanha.

Recebeu vários prémios em artes plásticas. Expõe com regularidade. É Professor Coordenador na ESAD – CR. Responsável pela sua licenciatura e mestrado em Artes Plásticas.

Pensar a Pintura Através da Prática do Desenho

Thinking Painting Through Drawing Practice

Domingos Loureiro
loureiro.domingos@gmail.com

Resumo

Na história da arte é visível a relação favorecida entre o desenho e a pintura apesar da compreensão do potencial isolado de cada uma das práticas. Contudo, a relação entre o desenho e a pintura está normalmente associada a dois momentos distintos da construção de objetos: o desenho, importante na estrutura e estudo, e a pintura como processo ilustrativo. O estudo separado de ambas as práticas permite perceber aspetos específicos e aspetos transversais, comuns às duas. Ao desenho são atribuídas capacidades de evidenciar de modo mais imediato e rigoroso características subjetivas do autor, aludindo a domínios da perceção e emoção, resultado de um contacto mais próximo entre o artista e o suporte, nem sempre acessível através da pintura, apesar dos esforços de alguns artistas e movimentos, nomeadamente, o Expressionismo Abstrato. O desenho regista o ato do fazer de modo mais correto e concreto do que a pintura, captando o gesto, a pressão, a tensão, o pulsar do autor: registando. Na pintura, o mais comum é a alusão. O registo pressupõe a presença da experiência perceptiva, enquanto a alusão é mais racional, eventualmente, menos honesta. Percebe-se que a tentativa de aludir a este conhecimento involuntário leve a que muitos artistas procurem compreender esta relação entre o corpo e o desenho, mesmo quando se trata de pintores. Assim, alguns pintores desenvolvem o seu trabalho pictórico como se de desenho se tratasse, ou eventualmente fazem desenho com rosto de pintura. Os casos mais conhecidos serão Jackson Pollock e Cy Twombly, sendo de destacar em Portugal o trajeto de João Queiroz. O objetivo deste exercício é compreender como através da prática do desenho se desenvolve um trajeto sólido em pintura e de que modo esta opção enriquece a pintura e vice-versa.

Palavras-chave: Pintura, Desenho, Corpo, Expressão, Perceção

Abstract

In the history of art is noticeable the favored relationship between drawing and painting despite the understanding of the potential of each isolated practices. However, the relationship between drawing and painting is usually associated with two distinct stages of construction of objects: the drawing, on the structure and important as studies, and painting as illustrative process. The separate study of both practices allows us to realize specific aspects, and to cross aspects that are common to both. To the drawing are attributed capabilities that evidence more immediate and rigorous subjective characteristics of the author, alluding to the fields of perception and emotion, the result of a close contact between the artist and the support, not always accessible through painting despite the efforts of some artists and movements, namely, Abstract Expressionism. The drawing registers the act of doing in a more accurate and specific way than painting, capturing the gesture, the pressure, the tension, the pulse of the author: to record. In painting, the most common is the allusion. The registration requires the presence of perceptive experience while the allusion is more rational, probably less honest. The attempt to refer to this involuntary knowledge leads many artists to seek the understanding of the relationship between body and drawing, even painters. Thus, some painters develop their pictorial work as if they were drawing, or eventually draw masked as painting. The most well-known examples are Jackson Pollock and Cy Twombly, and, in Portugal, the trajectory of João Queiroz. The objective of this exercise is to understand how can it be developed a solid work in painting through the practice of drawing, and in what way this option enhances painting and vice versa.

Keywords: Painting, Drawing, Body, Expression, Perception

Introdução

O desenho como projeto é normalmente entendido como a sobreposição de linhas, pontos e manchas de um material riscador sobre uma superfície plana, normalmente papel, não havendo, contudo, limitação estilística ou temática, podendo ser figurativo ou abstrato. O desenho distingue-se da pintura, segundo as definições mais clássicas, pela ausência de cor e de matéria. Não implica, porém, que o desenho não possa ter cor, no entanto, esta tende a estar associada à pintura, bem como a matéria.

O desenho, não obstante, integra capacidades expressivas e emotivas diferentes das pinturas, onde estas

estão normalmente associadas à aplicação da cor, da matéria e da composição, esta última também presente no desenho. O uso de materiais riscadores assume o adestramento e a presença do gesto e da mão de modo mais imediato do que aquele que se consegue na pintura, embora a pincelada, quando se trata de pintura com recurso a pinceis, possa aproximar-se do material riscador.

Estas definições devem ser entendidas como princípios básicos e comumente entendidos uma vez que, principalmente desde meados do séc. XX, as aceções tendem a ser cada vez mais amplas e indefinidas. Neste sentido, o presente exercício inicia neste período temporal e vai até à contemporaneidade.

Como se depreende dos parágrafos anteriores, as definições não são esclarecedoras ou limitativas e quanto mais se procura limitar em regras, menos estas se tornam unânimes e, como veremos nos capítulos seguintes, as indefinições aumentam.

O interesse deste exercício é elaborar em torno de zonas de transição e de fronteira, bem como sobre a capacidade negocial entre os dois lados de modo a construir novas propostas e perspetivas, embora não se procure encontrar novas designações para a prática da pintura ou do desenho. O exercício procura, sim, encontrar um modo de pensar a pintura, fora da pintura, enquanto desenho, resultando deste desempenho modelos inovadores do fazer e do pensar. A estratégia poderá revelar para a pintura aspetos linguísticos e discursivos distintos daqueles conseguidos quando pensados dentro do território estanque do seu universo.

É intenção expor que o desenho carrega informação do foro expressivo, emotivo e percetivo, com uma veemência que a pintura dificilmente conseguirá replicar. Do mesmo modo, a pintura acrescentará ao desenho a dimensão da cor e da matéria, podendo não se tornar pintura (não é intenção dizer que a pintura é um desenho pintado), mas introduzir na prática do desenho conceções distintas das que lhe são atribuídas ou reconhecidas.

Este exercício inicia com a observação de diversos fatos onde os artistas tratam as suas obras por desenhos, embora sejam aceites no contexto pictórico da pintura, como o caso de Jackson Pollock (EUA, 1912-1956), Cy Twombly (EUA, 1928-Itália 2011), Willem de kooning (Holanda 1904-EUA 1997) e, a nível nacional, João Queiroz (Lisboa 1957). Será abordado ainda a obra de Alberto Carneiro (Coronado, 1937), que apesar não ser pintor, desenvolve um trabalho importante sobre a relação entre a experiência percetiva, a experiência empírica e o corpo, não podendo ser ignorado por este artigo. Como se percebe, os primeiros autores estiveram associados ao movimento americano *Expressionismo Abstrato* havendo uma grande distinção da obra de Queiroz, pelo menos, temporal e culturalmente. Outros autores poderiam ser incluídos neste estudo pela proximidade de estratégias, como é o caso de Michael Biberstein (Suiça, 1948), Herbert Brandl (Áustria, 1959), e Robert Motherwell (EUA, 1915-1991), contudo, a seleção teve como princípio utilizar como recurso artistas que definem o desenho como centro da sua prática pictórica.

Um aspeto que poderá ser, desde já, evidente, será a permanência do gesto como elemento conciliador dos autores apresentados. Este fator não será inofensivo, já que se procura associar a este processo de pintar desenhando a importância do conhecimento empírico, através da experiência do mundo e da pintura, bem como do pensamento reflexivo. O gesto é preocupação central do ato de desenhar e talvez possa ser o elemento comum que caracteriza a aproximação entre pintura e desenho. Neste sentido, o exercício inicia com a análise da estratégia de Pollock, seguida da de Carneiro e, posteriormente, da obra de Queiroz, num processo de comparação, aproximação e distanciamento.

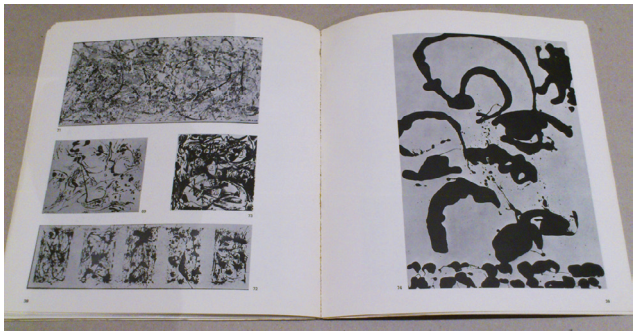


Fig. 1 Catálogo exposição de Jackson Pollock: "Pintura é desenho, desenho é pintura". MOMA, Fundação Calouste Gulbenkian. 10 de agosto a 16 de Setembro de 1979

Pollock_Agir e Ser

Pollock, como nos descreve Bernice Rose[1], tem uma visão muito objetiva da distinção entre desenho e pintura, designando o primeiro por contorno que limita a forma, abstrata ou não, e a segunda como cor, *«Porque, para Pollock, desenhar significava aparentemente uma delineação figurativa, quanto mais colorido o trabalho, menos figurativo; as obras mais coloridas, (…) são não objetivas.»*. Acrescenta ainda que *«Existe contudo uma outra distinção em que a pintura, distinta do desenho, depende do grau de consistência física da tinta»* (1978: 7).

Os aspetos técnicos serão eventualmente menos valorizados atualmente, embora sejam importantes referenciar. Em Pollock residem dois aspetos essenciais: a destruição das distinções entre a disciplina do desenho e o desenho em si, aproximando as práticas do desenho e da pintura; e a importância da experiência do real e da experiência do ato de fazer. Na cultura oriental, principalmente na japonesa, esta relação é essencial e não é

1 Conservadora do Departamento de desenhos do MOMA, Nova Iorque, EUA (1978)

por acaso que os artistas expressionistas abstratos demonstravam grande fascínio por esta cultura.

A destruição das distinções entre a disciplina do desenho e o desenho em si resulta da resolução de alguns fatores, como a representação, a objetividade e a limitação do espaço, na relação forma-fundo. Pollock desenvolveu a técnica de derramar a tinta sobre um suporte na horizontal, designada por *dripping* (gota-a-gota) resolvendo um problema que outros autores, como Miró, Matta e Gorky, haviam esboçado mas não o conseguiram: uma nova estrutura espacial pós-cubista, pelo distanciamento da figuração e pelo foco da presença do tempo e do espaço na ação e na técnica. Pollock recupera a estratégia surrealista do desenho automático evidenciando-se uma vez mais a importância do desenho.

> «Obcecado pelo desenho, Pollock destruiu as distinções entre desenho como uma disciplina e os desenhos»
>
> (Rose, 1978: 7)

Pollock assume o desenho como disciplina para depois extinguir os limites que definem essa mesma disciplina. Ao mesmo tempo, as distinções entre a pintura e o desenho vão sendo esvanecidas. Para Pollock, a *linha* era essencial para a definição do desenho, quer esta seja figurativa ou não, sendo entendida inicialmente como o limite das formas e, posteriormente, compreendida como sendo o suporte de toda a sua obra pictórica, «O que é significativo na preocupação constante e obsessiva de Pollock com o desenho – a linha – a todos os níveis.» (´Rose, 1978: 8). Deste modo, a pintura e o desenho já não estavam limitados, poderiam ser parte do mesmo já que o elemento conciliador – a linha – mantém a sua pertinência em ambas as disciplinas. Ao mesmo tempo, este artista abandona definições de profundidade e imagem, embora mantendo referentes à espacialidade, mas de um modo não objetivo e resultante da acumulação de linhas e empastamentos de tinta. Abandona a representação e opta pela redução à bidimensionalidade permitindo que as técnicas do desenho possam ser usadas na pintura e vice-versa.

> «Dentro desta nova estrutura tudo é visto claramente independente e específico – a tinta é vista como tinta e não como veículo de ilusão ou como superfície do plano, e cada cor e cada camada são vistas como tais.»
>
> (Rose, 1978: 9)

A prática de trabalhar dentro do universo em que cada coisa se auto-representa, mas, principalmente, que se auto-justifica, permite o acesso a uma liberdade em que o subconsciente se torna entrada e ferramenta de trabalho, não só pela relação com o surrealismo, mas principalmente pelo interesse na psicoterapia que possibilitaria a Pollock explorar a procura de *«imagens do inconsciente coletivo e da mitologia coletiva dos seguidores de Jung»*. (Rose, 1978:11)

> «O assunto não é já a imagem pictórica; a pintura é uma metáfora concreta, no qual o assunto é o ato de pintar. Nestes quadros tudo é arriscado – valores tradicionais, revelação pessoal, a própria pintura. (…) esta pintura aspira através da identificação do artista com a sua experiência do processo de criar a obra e lhe dar a marca que só ele pode dar, a traduzir tão intensamente quanto possível do somatório da sua experiência como pintor e como indivíduo. (…) Não se trata de arte pela arte; comunica através da expressão formal – quanto mais tensa e mais densa for a expressão, mais intensa será a comunicação.»
>
> (Rose, 1978: 12)

Para aceder a estes aspetos, Pollock teve a necessidade de destruir os limites das disciplinas de desenho e de pintura já que necessitava de ambas para aceder a um trabalho inovador. A expressão é maior quando se trata de desenho dadas as capacidades de registo do gesto que o desenho tem. A expressão é mais intensa quando a imagem é o resultado da sua própria construção, em que aspetos inconscientes, automáticos e reflexivos intervêm de modo aleatório ou sobrepostos, como acontece no desenho automático. A linguagem torna-se universal e funciona não pelo que descreve, mas pelo modo como se apresenta. A obra resiste pela sua própria existência. O desenho necessitava das técnicas da pintura para incluír também a matéria e a cor, de modo a que este se revele, sem os constrangimentos da disciplina.

De enumerar ainda o ato performativo, pela sua premente presença no fazer e por se manifestar em todos os momentos do conceber e do pensar. O ato performativo consiste na conjugação de três aspetos essenciais: a experiência percetiva; o pensamento simbólico; e, o pilar de todo o processo, o corpo. Como nos refere Merleau-Ponty, a experiência empírica não pode esquecer o conhecimento produzido (pensamento simbólico), nem o contrário poderá acontecer já que o segundo é também resultado do primeiro.

Ponty permite compreender de que modo o desenho é mais eficaz para encontrar uma linguagem adequada em que estejam presentes igualmente os aspetos descritos. O desenho é mais expressivo, o que beneficia a experiência empírica e, consequentemente, o pensamento simbólico, sobretudo se se tratar de não figuração ou não objectividade. Beneficia ainda mais a expressividade e mesmo a emotividade.

Fica claro que o corpo é o *dispositivo* onde tudo se processa, *«…dispositivo como qualquer coisa que tenha capacidade de orientar, capturar, controlar, intercetar, determinar, assegurar os gestos, as condutas e os seres viventes»* (Otte *et al.*, 2007: 20).

> «Ora, admite Merleau-Ponty, se quisermos descrever as significações existenciais da experiência percetiva, evidentemente não poderemos prescindir dos nossos pensamentos. Afinal de contas, toda a descrição é um empreendimento simbólico elaborado por meio de pensamentos. Mas, nem por isso, podemos

> superar, pelos nossos pensamentos, aquilo sem o qual os nossos pensamentos sequer existiriam, a saber os nossos dispositivos anatómicos»
>
> (Muller, 2001: 177)

O desenho como disciplina não teria também esta capacidade de servir a todos os factos, já que sempre se tornou presente que o mesmo não teria corpo suficiente para acomodar os projetos que estes artistas ansiavam. De Kooning acrescenta «flesh is the reason oil paint was invented».[2]

Fig. 2 Catálogo exposição de Alberto Carneiro: "As árvores como os rios correm para o mar". Galeria Municipal de Matosinhos. 14 de março a 11 de abril 2009

Alberto Carneiro_O Ser do Ser

A experiência sensorial está também presente na obra de Alberto Carneiro, não só ao nível da escultura, instalação e performance, mas particularmente em algumas séries de desenhos, como em *Sobre as flores do meu jardim* 2000/02 (Carneiro, 2009) onde Carneiro esmaga, com os dedos, flores contra o suporte, usando as flores como pigmento, pincel e matéria, e em que a atuação resulta de uma ação condicionada por um conjunto de fatores que implicam a existência de flores (contexto); a vivência do jardim (experiência empírica); a pressão controlada para conseguir o efeito desejado (expressão); a direção do gesto (pensamento simbólico); e, por fim, o acaso (experiência empírica). A série *Os ventos* 2010 (Carneiro, 2010) é também representativa deste processo, apesar da não introdução da cor, nem da matéria. Esta série de desenhos foi realizada através de um processo técnico em que o artista envolve as suas mãos em fita adesiva com a face com cola virada para o exterior onde irá colar resíduos de grafite que acumulou ao longo dos anos, reproduzindo gestos semelhantes ao movimento do vento sobre o papel. O resultado são manchas que remetem para o céu e o vento, embora não se tratem de reproduções objetivas, mas, sobretudo, de representações simbólicas da energia e da emoção, não só da emoção sentida ao fazer, mas das vivências em contacto com o próprio vento. Assim, o que se representa aqui é a sobreposição da experiência física (do corpo) do vento, com a experiência empírica do fazer, metáfora do conhecimento anterior. A emoção sobrepõe-se à expressão.

Carneiro associa ao seu processo criativo, a configuração vivencial do mundo circundante, à compilação de informações que constrói mentalmente, em pensamento simbólico, normalmente associado a energia, força, expressão, poder, relacionados com a Natureza, bem como com a natureza humana. Da relação constante entre estes aspetos construiu uma ordem que gere e organiza a sua vida, não só durante o seu ato criativo, como em todos os seus momentos, reduzindo, ou mesmo eliminando, as diferenças entre Ser (Homem) e Ser (Artista). Deste modo, a vida de Alberto é exatamente o mesmo que a vida de Alberto Carneiro, tal como as suas obras são a sobreposição entre Natureza e Homem, não se distinguindo qual ou quem está primeiro.

A importância de Alberto Carneiro para este exercício está na sua capacidade para explicar de como as fronteiras de uma disciplina podem ser ultrapassadas (ou amplificadas), não deixando, no entanto, de se perceber que estaremos perante exercícios associados a essa mesma disciplina. Parafraseando Rosalind Krauss, estaremos perante um *campo expandido*, não só ao nível da escultura, mas da prática artística em geral. Carneiro demonstra como a relação sentir-pensar-agir funciona e como estamos perante estratégias de olhar de fora para fazer parte. De outro modo, o desenho desenvolve-se quando pensado na prática abrangente do projeto artístico, não se esgotando como exercício de uma só disciplina.

Fig. 3 Catálogo da exposição de João Queiroz: "Obras sobre papel", Centro Cultural Vila Flor, Guimarães, Abril 2009

João Queiroz_O Lugar do Ser

A obra de João Queiroz carrega aspetos semelhantes aos descritos anteriormente, apesar das suas peças serem interpretadas como mais objetivas (evita-se o termo representativas) com uma ideia de paisagem.

Queiroz tem desenvolvido uma obra focada no estudo da paisagem, embora o cerne do seu estudo seja o desenho antes de se falar de paisagem. A Natureza aparece apenas depois do contacto com a paisagem do

2 Frase famosa de Willem de Kooning onde refere não só à capacidade da tinta de óleo reproduzir o cromatismo da pele, mas principalmente por poder tratar a tinta como se esta fosse carne, evidenciando aspetos tácteis e sensoriais da própria matéria. A tinta não representa, mas reproduz.

Feital (experiência empírica e emocional) *«… aterrei naquela paisagem agreste e fascinante, bastante incómoda para mim, e que me obrigava a outro tipo de alerta e atenção»* (Queiroz, 2009: 98), sendo que as suas preocupações se centravam na altura no desenho como processo cognitivo.

> «Interessava-me o desenho como forma de pensamento, como articulação de sentidos diferentes daqueles possibilitados pela linguagem, que por vezes se afasta, outra se aproximava, por vezes com ela se combina criando novas hipóteses. (…) Interessava-me o contributo que o desenho poderia dar à compreensão do processo cognitivo. Como, a partir dele se poderia aceder a modalidades de conhecimento novas… o desenho como ciência cognitiva»
>
> (Queiroz, 2009: 97).

A entrevista permite aceder diretamente ao modo como Queiroz pensa a pintura e o desenho e de que modo a «temática» serve de objeto de estudo à sua investigação.

O desenho tem a capacidade de funcionar como meio e metáfora da vivência pela capacidade expressiva e emotiva da disciplina. No entanto, as obras de Queiroz são também pinturas. Aqui levanta-se a questão de se tratar de dois exercícios distintos, ou se estamos perante uma prática continua, como acontecia em Pollock. Queiroz valoriza a vivência, embora não tenha intenções de a reproduzir, procurando refletir sobre diferentes aspetos e momentos da mesma. O desenho, como exercicio de expressão, permite um melhor acesso e contacto a essa experiência, *«essa atenção ao vivido, à vivência, sobretudo à vivência percetiva, a essa vivência da perceção habitada por um corpo e por um mundo, um no outro, que reenviam continuamente um para o outro, que se resolvem numa espessura de envolvimento reciproco.(…) Há aqui um outro aspeto que desdobra, que multiplica essa vivencia visual do mundo, é o próprio ato de fazer uma pintura.*» (Queiroz, 2009: 100)

Fica claro que o antes e o durante são essenciais na obra de Queiroz, pela capacidade de comunicação entre ambos os momentos, em que se vivencia, se age e se revivencia. Tal como em Pollock, Queiroz teve que dissolver os limites entre a pintura e o desenho para possibilitar a continuidade do seu projeto:

> «…creio que também se pode entender o ato de pintar, mais claramente e sobretudo o ato de desenhar, como exercicio. Ou melhor… como o exercitar constante de uma série de capacidade, sejam elas mecânicas, técnicas, corporais, sensíveis, imaginativas, nas suas mais diversas combinações, mas não seguindo um programa externo, pré-estabelecido.»
>
> (Queiroz, 2009: 101)

Queiroz propõe-se a evitar os processos rigorosos e limitativos das disciplinas, embora saliente que o desenho tenha a capacidade de responder de modo mais efetivo ao processo cognitivo que procura, na perceção de dois mundos que se sobrepõem através do ato de fazer, através do agir sobre.

O desenho terá a fenomenologia adequada para seguir como disciplina (ou indisciplina), mas quando concluídos os «exercícios», dificilmente serão identificados como desenhos, mas como pinturas. O que se processa, eventualmente, será aquilo que Agamben designa como figura da singularidade pura:

> «o Qualquer é a figura da singularidade pura. A singularidade qualquer não tem identidade, não é determinada relativamente a um conceito, mas tão pouco é simplesmente indeterminada; ela é determinada apenas através da sua relação com uma ideia, isto é, com a totalidade das suas possibilidades.»
>
> (Otte et al, 2007: 17)

Pensar a pintura através da prática do desenho resulta desta ideia de combinação entre experimentação perceptiva, fazer e experimentar, sendo que o corpo se constrói como matéria para o agir, em que o todo não se exprime por regras ou limites, mas pela sua capacidade de indivíduo. O processo, mais do que o resultado, assume todas as etapas desse conhecimento e a sua qualidade depende do rigor de cada momento, estando implícito que rigor significa capacidade de experienciar, viver, sentir, pensar e agir. A obra de Pollock e a de Queiroz são dois exemplos em que se sobrepõem estes aspetos, e em que o desejo de compreensão de si próprio resulta na constatação de um lugar, de um novo lugar, entre o visível e o sensível ou, mais corretamente, entre o sensível e o visível. A pintura, resultado deste processo, não será um objeto que representa ou reproduz, mas algo que transcreve, que apela, que comunica com o espectador. Este deve sentir que está perante uma pintura de uma paisagem e não perante uma paisagem numa pintura, sendo que o mais importante é que o resultado possa ser uma experiência sensorial e percetiva nova para quem vê.

Ser Desenho - Ser Pintura

Pensar a pintura através da prática do desenho resulta da capacidade extrema que o desenho tem em captar aspetos do foro emocional e expressivo que a pintura, como disciplina, por vezes esquece ou sente que não tem, possibilitando o conhecimento do eu, bem como a renegociação dos limites da própria pintura. A capacidade negocial entre ambas as disciplinas depende da necessidade do próprio autor. Pela expressividade e emoção, o desenho é mais eficiente, contudo, a introdução da matéria amplifica essa mesma expressividade e emoção. Deste modo, quando este é o objetivo, como se tornou visível com o Expressionismo Abstrato, a fusão de alguns aspetos das duas disciplinas propicia os resultados e, consequentemente, o conhecimento produzido.

Da abordagem aqui feita não será possível tirar conclusões unanimes, como seria desejável, apenas que se entendam as possibilidades de pensar fora do universo

em que normalmente está aparentemente descrito. As artes plásticas têm procurado uma atualização constante, através de metodologias de renovação e de reconstrução, mas haverá sempre lugar para a rutura, motivação que alimentou toda a Modernidade.

Pollock, Twombly, Carneiro, Queiroz, entre muitos, são rostos que procuram principalmente compreender como relacionar o ser, o agir, o pensar e como aceder a um novo ser. O desenho e a pintura são modos de ser para serem ação e pensamento e voltarem a ser, agora independentes do seu autor, inovações para todos os outros.

Apesar da multiplicidade de soluções possíveis a pintura tem assumido um papel essencial dentro das humanidades, no sentido de propiciar o desenvolvimento de um estudo em que esta se mantém como a base, objeto e pensamento numa ideia de organicidade e sucessão. Assim, tal como em outros processos de rutura dos limites da pintura, deixa-se aqui uma outra perspetiva, esperando que possa contribuir para a amplificação do senti(do)r da pintura e da sua manutenção.

Bibliografia

Agamben, Giorgio: Bartleby, escrita da potência : "Bartleby, ou da Contigência" : seguido de Bartleby, "O escrivão de Herman Melville" / Giorgio Agamben ; ed. Pedro A.H. Paixão. - Lisboa : Assírio & Alvim, 2007. - 115, [2] p. : il. ; 21 cm. - (Arte e produção : disciplina sem nome ; 1)

Carneiro, Alberto (2009), *As árvores como os rios correm para o mar*. Matosinhos: Galeria Municipal de Matosinhos.

Carneiro, Alberto (2010), *O Ser do Estar*. Santo Tirso: Casa da Galeria.

Merleau-Ponty, Maurice (2006), *Phenomenology of perception*: trad. Colin Smith. - London : Routledge - XXIV, 544, [10] p. ;

Muller, Marcos José (2001), *Merleau-Ponty: acerca da expressão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001 Coleção Filosofia, volume 122.

Otte, Georg; Guimarães, Cesar; Sedlmayer, Sabrina (2007), *O comum e a experiência da linguagem*. Editora UFMG.

Queiroz, João (2009), *Obras sobre papel*. Guimarães: Centro Cultural Vila Flor.

Rose, Bernice (1979), *Jackson Pollock, pintura é desenho, desenho é pintura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nota Biografica

Domingos Loureiro, Valongo 1977. Licenciado em Artes Plásticas – Pintura (2001) pela FBAUP. Mestre em pintura pela FBAUP (2010) com a tese «Paisagem Post-Mortem: um mapa para a compreensão do processo de morte e recuperação da pintura de paisagem», com avaliação final de tese de 19 valores. Doutorando em Arte e Design pela FBAUP com a tese «O Sublime na pintura de paisagem contemporânea» (2011-2014), com Bolsa de investigação da FCT atribuída, mas não utilizada. Membro colaborador do NAD do I2ads. Integrado no projeto OCPAP – Observatório Contemporâneo da Paisagem nas Artes Plásticas. Professor assistente convidado nas unidades curriculares de Atelier II e Projeto de pintura da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, desde 2011. Investigador e artista plástico.

O Tempo na Didáctica Do Desenho

Time in the Teaching of Drawing

Francisco Tiago A. Paiva
fpaiva@ubi.pt

Resumo

O ensino do Desenho persiste em ser exercitado essencialmente a partir da necessidade de estabelecer um controlo gráfico de uma representação visual e fixa da realidade, em ordem a determinados cânones e subordinado a um léxico em certa medida limitado e indiferente à cada vez mais frequente transferência e comutação entre disciplinas artísticas, sejam as Artes Plásticas, a Arquitectura e o Design ou as artes performativas, o Teatro e, especialmente, o Cinema e o Vídeo. Não obstante a vulgar e impertinente redução do desenho à categoria de imagem ou de arte visual, julgamos que alguns dos seus atributos enquanto prática, objecto, projecto e sistema de mediação são passíveis de ser entendidos à luz de coordenadas espacio-temporais. Prova disso é a presença normalmente implícita do tempo no léxico artístico, em palavras como processo, ritmo, sequência, narração, presença, distância, etc., sem que se-lhes reconheça essa conotação natural ou se estabeleçam estratégias consequentes com a sua exploração criativa. Pretende-se fundamentalmente perceber a pertinência do parâmetro temporal no ensino do desenho em contexto académico, em diferentes planos de estudos.

Palavras-chave: Desenho, didáctica, tempo, currículo, espacio-temporalidade

Abstract

Teaching Drawing persists to be exercised primarily from the need to establish a control chart and fixed a visual representation of reality, in order to certain canons and subordinate to a certain extent limited lexicon, indifferent to the increasingly frequent transfer and switching between artistic disciplines, like the Visual Arts, Architecture and Design or the performing arts, the theater, and especially the Film and Video. Despite the vulgar and naughty drawing reducing to the category of image or visual art, we believe that some of their attributes as practical, subject, project and mediation system are likely to be understood in light of spatio-temporal coordinates. Proof of this is the presence of time usually implicit in artistic lexicon, in words like process, pace, sequence, narration, presence, distance, etc.., Without having them recognize that connotation natural or consequential strategies are established with its creative exploration. It is intended primarily to realize the relevance of the temporal parameter in the teaching of design in an academic context, in different curricula or study plans.

Keywords: Drawing, teaching, time, curriculum, spatio-temporality

Enquadramento

O presente artigo resulta essencialmente de um processo de inquérito aos programas das disciplinas de desenho, ora designadas unidades curriculares, nos diferentes cursos artísticos, considerando as belas-artes, o design e a arquitectura. Esta espécie de inventário deparou-se com dificuldades de diversa índole, a principal decorre da dificuldade inerente à consulta nos websites institucionais, sua distinta orgânica, diversidade dos planos de estudos e respectiva documentação curricular, nem sempre disponível ou com denominação equívoca.

Partiu-se da intuição, corroborada pela experiência enquanto aluno, que o ensino do Desenho persiste em ser exercitado essencialmente a partir da necessidade de estabelecer um controlo gráfico de uma representação visual e fixa de motivos reais, em ordem a determinados cânones e subordinado a um léxico em certa medida limitado e indiferente à cada vez mais frequente transferência e comutação entre disciplinas e meios artísticos, seja nas Artes Plásticas, na Arquitectura e no Design ou nas artes performativas, considerando especialmente o Cinema e o Vídeo.

Não obstante a vulgar e impertinente redução do Desenho à categoria de imagem ou de arte visual julgamos que alguns dos seus atributos enquanto prática, objecto, projecto e sistema de mediação são passíveis de ser entendidos à luz de coordenadas espacio-temporais. Prova disso é a presença normalmente implícita do tempo no léxico artístico, em palavras como processo, ritmo, sequência, narração, presença, distância, etc., sem que se-lhes reconheça essa conotação natural ou se estabeleçam estratégias consequentes com a exploração criativa deste factor.

Apesar das vicissitudes supra-referidas e do potencial melindre que suscita a realidade coeva, pretendemos perceber o alcance e discutir a pertinência do parâmetro temporal no ensino do desenho em contexto académico, em diferentes planos de estudos nacionais e estrangeiros. Nesse desiderato, a comunicação compreende três momentos: 1. Inventário das modalidades de presença explícita do Tempo nos programas das disciplinas de Desenho nas escolas artísticas do País; 2. Amostra de escolas estrangeiras homólogas; e 3. Balanço crítico.

Começamos por estabelecer como critério de pesquisa considerar apenas as disciplinas cuja designação integre explicitamente a menção ao desenho ou, nos casos estrangeiros, os seus equivalentes (En) *drawing*, (Fr) *dessin*, (Es) *dibujo*, e (It) *disegno*.

Escolheram-se as escolas compiladas na no anexo1, em que a prática e a investigação do desenho tem adquirido progressiva preponderância, seja pela outorga de graus académicos específicos, seja pela relevância reconhecida no meio, aferida pela visibilidade dos eventos ou dos seus resultados científicos, artísticos e culturais.

Por fim, apresenta-se a síntese dos resultados obtidos, com a ressalva de termos apenas consultado o material publicado na Web, cientes de que o universo, abordagens e conteúdos aí vertidos têm alcance limitado e parcelar. Aludimos ainda à dificuldade de encontrar os conteúdos em muitos *websites* institucionais (eg. FAUTL, FAUP e EAUM) e a sua frequente falta de validação. Não obstante a relativização que estes factores podem suscitar, dada a diversidade e complexidade do extenso corpo de material coligido corremos o risco.

1. Inventário das Modalidades de Presença Explícita do Tempo nos Programas das Disciplinas de Desenho nas Escolas Artísticas do País

Universidade de Lisboa - Faculdade de Belas Artes

Encontrámos referência explícita à espacio-temporalidade apenas na UC de Desenho Editorial do Mestrado em Desenho, cujo elenco de conteúdos programáticos refere como tópicos, entre outros, "Narrativa. Espaço. Tempo", ainda que tal não se rebata nos Objectivos e Metodologias nem na bibliografia geral.

Universidade do Porto - Faculdade de Belas Artes

Inexistente na UC de Desenho1 qualquer referência ao tempo enquanto substância, não obstante existirem várias menções ao tempo para desenvolvimento dos trabalhos e respectivas fases, enquanto duração. Indirectamente, está presente nos exercícios de Diário Gráfico. Já na UC de Desenho2, no "Quarto módulo: Percepção, comportamento gestual e regime gráfico" aparece referência à "Temporalidade e regimes gráficos nos processos da representação: da abordagem caligráfica à taxonómica. Intensidade, amplitude, velocidade e frequência do comportamento gestual. Jogos fictícios com o tempo: o desenho em tempo real. A imagem como caligrama."

Universidade de Coimbra - Departamento de Arquitectura

A UC de Desenho I apresenta como um dos objectivos "adquirir um conhecimento articulado dos procedimentos metodológicos e das atitudes expressivas (...) assim como o significado em termos de resultado final das diferentes temporalidades associadas à observação e registo, desenho diagramático, desenho de contorno, desenho cego, desenho medido." Sendo que no conteúdo programático se depreende a acepção de duração do procedimento de registo: "os tipos de desenho segundo os seus aspetos temáticos (o desenho de síntese e o desenho de detalhe, o retrato), temporais (o croquis, o esquisso e o esboço) e metodológicos (desenho diagramático, desenho de contorno, desenho cego, desenho medido)." Na Uc de Desenho II, a temporalidade não consta. No recente curso de Design e Multimédia a UC de Desenho e Representação não o refere, sendo-o vagamente na UC de Desenho e Composição: "As qualidades visuais do desenho serão articuladas com as narrativas, os jogos conceptuais, diluindo-se as fronteiras entre forma e ideia."

Universidade da Beira Interior - DCA e DECA

Desenho e Representação I do curso de Design Multimédia contém uma unidade específica sobre "Tempo no desenho" em que se aborda o tempo na gradação entre o corpo em movimento, no gesto e no espaço, na dinâmica da composição e dos itinerários, editados em diversos meios sequenciais; estando ausente na UC de Desenho e Representação Assistida por Computador I. Em Desenho I/1 do curso de Arquitectura refere-se o objectivo de "Descobrir no espaço gráfico, equilíbrio, tensão, movimento e ritmo". Em Desenho I/2 apenas há referências indirectas.

Universidade da Aveiro - DeCA

Há referência em Desenho e Representação I aos exercícios "programados, em que se exercitarão os mais variados modos, técnicas e durações, sendo o tempo muitas vezes controlado pelo docente."

2. Amostra de Escolas Estrangeiras Homólogas

Universidad de Valladolid

Dibujo Arquitectonico, faz uma ténue referência às "possibilidades de narração gráfica e espacial", ponto 5 dos objectivos.

Universidad del Pais Vasco – Bellas Artes

Dibujo I faz alusões vagas ao "período temporal". *Dibujo II* alude ao conceito de projecto e "uso de metodologias processuais". *Dibujo III* refere igualmente considera a "composição, ritmo e espaço". A UC de *Medios Basados en el Tiempo* descreve as competências orientadas para a "temporalidade implícita na imagem móvel (...) e sua materialização sobre suportes sequenciais (...) desde a animação experimental, passando pelo vídeo de criação, até à narratividade." No elenco de temas surge a "cinemática, dinâmica, sequenciação, sincronia e diacronia, representação móvel e criação de movimento, até ao cinema de animação. Não obstante esta UC não equacionar o desenho enquanto meio, *La Problemática de los Medios en la Lógica del Dibujo* pretende exercitar um "repertório conceptual amplo de possibilidades do desenho na contemporaneidade" com incidência em diversos temas afins do tempo, desde a "obra efémera" ao "deslocamento da acção, do sujeito emissor ao espectador comprometido", utilizando um repertório baseado em noções meta-temporais de "descolagem, vibração, repetição, clones, entropia, fragmentação, *zapping, puzzle*, amputação, fluxos, correntes, continuidade, redes, circulação, gesto, presença e acção.

Universidad de Sevilha

As UC de desenho da antiga licenciatura em Belas-Artes (*Dibujo y Concepto de Formas*, *Dibujo del Natural* e *Pedagogía del Dibujo* propunham-se "estudar a evolução do papel da arte através do tempo." inclusive na UC de *Dibujo en Movimiento* não passava disso. Mas as UC de *Fundamentos del Dibujo I* e *II* e *Estrategias Narrativas del Dibujo*, criadas na reestruturação do curso (grau de belas-artes) consubstanciam uma alteração na inserção do desenho nos planos de estudos, incorporando objectivos específicos, vocacionados para o "desenvolver das técnicas e práticas de captação, retenção e expressão das formas naturais por meio do desenho de figura na sua dinâmica vital e funcional". Em *Dibujo en Movimiento* explicitam-se questões e princípios geradores dinâmicos, embora se considere a análise e sugestão de movimento, os seus "efeitos cambiantes" e os objectivos de "compreender e aplicar conceitos como o tempo, o espaço e o movimento no modelo natural e sua influência na interpretação do desenho". Consideram-se pertinentes nos três blocos temáticos: a estrutura gráfica e a percepção do movimento, da visão directa ao processo cognitivo de um desenho, a "síntese no desenvolvimento dos esquemas de representação do movimento (…) do volume e da mancha, gerados pelo deslocamento das formas no espaço segundo variáveis lumínicas. (...) Construção gráfica do espaço determinado pelo movimento de um corpo ou forma através das suas trajectórias rítmicas e deslocações"; e "Expressão dos distintos centros de interesse em movimento de personagens-figura em relação com o espaço, o tempo e a memória (passado, presente e futuro). Pensamento e teorias sobre a relação entre espaço, tempo e movimento. Desenho de memorização: correlação entre a recordação e a visualização directa do modelo. Interpretação do modelo (inter-relação temporal): o passado como memória, o presente como visão analítica e o futuro como imaginação/ expressão /recreação. A distorsão da forma através do tempo, espaço e movimento."

Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid

Aqui analisámos os programas de *Dibujo*, *Fundamentos de Dibujo*, *Procesos y Procedimientos del Dibujo*, *Estrategias artísticas*, *Dibujo e Producción Artística*. A UC de *Fundamentos* considera "Corpo e o espaço. Radiações e expansões do corpo. O corpo projectado, prolongamentos do corpo ao espaço." Em *Procedimientos* encontramos referência ao "gesto gráfico: a função expressiva da linha", "Domínio do traço, agilidade e expressividade linear. Esta escola oferece ainda a disciplina de *Dibujo Animado* cujos conteúdos de *Stop-Motion. Del Carbón al Píxel* naturalmente integra as ferramentas e destrezas básicas da estruturação temporal e sequencial.

FBA-UBarcelona (SP)

Oferece a UC de *Dibuix de Moviment*, com o fito de realizar "representação do movimento: notas, sequenciamento, desenhos e suportes de pequeno formato. Notas de temporalizações naturais sequêncial e progressivo do movimento contínuo." Tendo ainda objectivos de melhorar o desenho da figura humana "através do desenvolvimento de possibilidades dinâmicas." Oferece ainda uma disciplina de *Dibuix i Animació* que visa precisamente "Desenvolver os conhecimentos de técnicas de produção de imagem em movimento e animação de imagem (…) com diferentes técnicas e tecnologias do desenho animado." Nas restantes UC não aparecem referências.

Architectural Asociation (UK)

A componente cinemática assume evidente preponderância na actividade da AA, com várias publicações que relacionam a temporalidade e a cibernética com a

arquitectura,[1] sem referências no domínio específico do desenho.

Yale University School of Art

Basic Drawing é omissa em relação ao tempo. O mesmo não sucede com *Visual Thinking* e *Digital Drawing* que utiliza a tradição para fazer animação digital, "centrada principalmente na stop-motion digital, composição, e animação 2D e 3D gerada por computador, em distintos softwares (Adobe Premiere, Adobe After Effects, Dragonframe e Autodesk Maya). O sentido pragmático encontra-se na *Graduate Drawing Seminar. Motion Design* aplica estes procedimentos à tipografia e dinâmica da imagem narrativa: "O objetivo é experimentar em primeira mão as dimensões extra de comunicações baseadas no tempo, para coreografar imagens auditivas e visuais através de selecção, edição e justaposição".

Yale University School of Architecture

Em *Drawing Architecture* não há referência específicas à espacio-temporalidade, embora se refira a "introdução a habilidades visuais e analíticas necessárias para comunicar ideias arquitetónicas." Em *Basic Drawing* enfatiza-se a "articulação do espaço e sintaxe pictórica. *Digital Drawing* procura-se "expandir as possibilidades do desenho tradicional com a estrutura da imagem digital, impressão, vídeo e projecções criativas".

California College of Arts

Drawing for Animation "aborda os princípios originais de desenho: a forma de desenhos animados se o desempenho em movimento. Desenho da vida e desenho conceptual vai se concentrar em encontrar através de linhas e silhuetas, e desenhos que expressam ação e narração de histórias com clareza. (…) A ênfase está no desenvolvimento de desenhos claros que suportam narrativa visual." Em *Drawing Intensive* baseia-se em abordagens colaborativas.

Emily Carr University of Art

As diversas disciplinas de desenho desta instituição não referem explictamente a temporalidade. Apesar de tuteladas por um departamento sintomaticamente denominado de *design + dynamic media* o máximo que se convoca, a par do apoio "na habilidade manual, óptica e intelectual no desenho" é "a narrativa, a memória, a abstracção e métodos conceptuais"

Zürcher Hochschule der Künste

Na estrutura do MA em Belas Artes da ZhdK figuram diversas Uc de *Visual Systems* "adaptadas a designers" de comunicação visual, sem referências à temporalidade.

University of the Arts London

A University of the Arts oferece numerosos cursos de BA e MA orientados para métodos de criação e concepção de pendor tecnológico. Especialmente o BA Fine Art: Print and Time-Based Media, em Wimbledon e na Central Saint Martins, "apoia práticas artísticas contemporâneas que fazem uso de uma ampla gama de tecnologias (…) com "particular ênfase nas práticas situadas entre a imagem fixa e em movimento". A UC de *Experimental Drawing* encoraja a "adoptar uma abordagem fresca e experimental numa variedade de meios de comunicação. Também *Animation Drawing* "incide sobre os ingredientes essenciais básicos de animação, incluindo a linguagem corporal, movimento num ambiente, ponto de vista e narrativa. Desenho do modelo em uma variedade de poses e ambientes, dentro e fora, para aprender como capturar o movimento e a emoção." *Drawing Projects* concilia "métodos tradicionais de técnicas experimentais contemporâneos (...) tais como tempo, memória, observação e oportunidade."

Rhode Island School of Design | RISD

As diversas disciplinas de desenho desta escola referem o domínio dos instrumentos de representação e de passagem da ideia ao projecto, a sua componente experimental.

Parsons The New School for Design

Drawing Studio enfatiza o campo perceptivo, analítico e experimental do processo de design. *Elements of Space, Tech & Surface* tem a finalidade de "usar meios digitais como ferramenta, fornecendo uma introdução abrangente ao vocabulário formal de design de interiores e arquitetura a partir de sólidos e vazios (...) incluindo o formZ e 3D Studio Max" Contudo, além das disciplinas de *Drawing Studio* 1 e 2, orientadas para "desenvolver a compreensão teórica, histórica e prática dos alunos de desenho em relação aos sistemas de medição e análise de formas e espaços". Nestas UC "os alunos concentram-se na evolução dos conceitos de tempo em arte e design e na forma como estes conceitos alteram a experiência humana e a nossa compreensão do mundo. Desenvolvem estruturas de narrativas e experiências de utilizador em projectos que vão da performance a peças audiovisuais." Em *Visual Narrative* e *Moving Narrative* introduz-se "o vocabulário básico, conceitos, práticas e contextos de contar histórias através de uma ampla variedade de meios visuais" em 2D e 3D.

1 e.g.: Edited by Pascal Schöning, Julian Löffler and Rube, Cinematic Architecture); Tobias Klein, Prototypes of the Informational Revolution: Synchronicity; Hawking, Stephen, Space-Time Reality

Haute école d'art et de design - Genève

No domínio das Artes Visuais, a HEAD oferece: *Dessin – Figuration*, ajuda os alunos a "encontrar o seu próprio meio e transformá-lo em linguagem pessoal. A re-apropriação dessa ferramenta básica que é o desenho através de várias experiências, como a observação (objectos, memória, espaço-tempo, referências"; *Dessin – Expérimentation* "ajuda a desenvolver um trabalho pessoal (...), concentra-se no espaço e no corpo em movimento, com o tempo, tentando desaprender, a olhar de forma diferente". *Dessin – Observation* convida a um percurso sobre a paisagem. *Dessin – Recherche* questiona o desenho como elemento de mediação". Nalguns seminários de *Culture graphiques* aparecem "as narrativas e imagens figurativas produzidas em diversos campos: desenhos animados, desenho e pintura, imprensa, cartazes políticos, publicitários, fanzines" O *Master Département Arts visuels* está orientado para a prática artística, permitindo ao aluno "dedicar totalmente um longo período de tempo a trabalhar. Estruturar o tempo de acordo com a sua pesquisa, pensando apenas no projecto em que quer mergulhar, tomar distância, reavaliar, especular (...) o desconhecido alimenta a ensino e a experiência. Está nessa responsabilidade partilhada a originalidade do programa" que pensa a arte como "acção e movimento."

Universidade de Basileia

A Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW oferece um curso específico de *Design in Time*. Basileia foi uma das poucas escolas que reconheceram a necessidade dos designers gráficos obterem uma compreensão fundamental do projecto e do tempo [movimento e ritmo]. A metodologia didáctica desenvolvida durante a década de 1970 [Peter von Arx, Vynes, etc.] tornou-se ainda mais relevante no ambiente digital."(Baudson, 1996) O curso de *Image and temporality* "centra-se no "princípio da colagem [montagem]", entendida como combinação de fragmentos de imagens heterogéneas numa nova constelação em que o significado icónico-visual emerge nos intervalos intrínsecos à imagem. A montagem implica camadas e conduz a partir do plano da imagem tridimensional (…) a montagem produz uma estrutura espacio-temporal quebrada, multi-dimensional. O espaço tradicional monocular da imagem em perspectiva é substituído por uma constelação heterotópica de fragmentos incompatíveis de imagem".

The MIT

O MIT não oferece UC de desenho no curso de *Art, Culture and Technology* nem no *Visual Arts Program*. Contudo, *Introduction to Video & Related Media* analisa "conceitos estruturais de tempo, espaço, perspectiva e som, com base no legado histórico arte específica para a imagem em movimento e vídeo", fomentando um "olhar multi-facetado nas transmutações do cinema ao longo do tempo" fundamental para aceder aos programas avançados de Art, Culture and Technology. *Drawn Animation*s pretendea contrariar a "estaticidade da representação arquitectónica", "explorar a noção de duração do momento de percepção, o conceito de "agora" enquanto período de tempo, em vez de ponto no tempo." Tem como objectivo produzir "animações desenhadas" que decorrem ao longo do tempo "com a linguagem de programação Python (...) [através de] projectos de "extensão do corpo" e de *Time Shaping* com vídeo.

Columbia University - NY

Introduction to Architectural Design and Visual Culture centra-se na "análise e invenção. Em projectos que exortam os alunos a ampliar o pensamento conceptual sobre o espaço, reaprender a ver e compreender o ambiente". Os temas de investigação variam em escala e grau, desde o corpo humano a espaços urbanos. Em *Design = Time* **"**examina-se a fabricação de espaço em duas ou três dimensões". Os alunos mantêm um caderno (*Sketchbook*) no qual possam desenhar, pensar, tomar notas, com a obrigação de fazer entradas diárias nesse livro. "O caderno é um método de trabalho que ajuda a descobrir um processo pessoal e melhorar o desenvolvimento de sua linguagem visual." *Drawing I* "examina o potencial do desenho como ferramenta expressiva laborando sobre conceitos e técnicas diversos. A prática de estúdio enfatiza a atitude individual, a par dos conhecimentos obtidos a partir de antecedentes históricos e culturais. *Drawing II - Mixed Media* incentiva os alunos "a desenvolver parâmetros de desenho. Colagem, aglutinação e foto-montagem, em combinação com abordagens mais tradicionais do desenho. Explora o papel da imaginação, memória, linguagem, mapeamento e texto em desenho. As viagens de campo têm um papel importante no curso."

3. Síntese Crítica

Esta extensa recensão de 156 programas de desenho de 44 instituições de ensino superior espalhadas por vários continentes, permite-nos concluir com alguma segurança que, nos exemplos analisados:

Existe grande homogeneidade nos programas de desenho ao nível da sua estrutura, léxico, objectivos, metodologias, unidades programáticas, critérios de avaliação e mesmo referências bibliográficas, sendo relativamente simples identificar do ponto de vista formal as excepções;

Existe igualmente grande uniformidade na falta de clareza e objectividade dos propósitos, meios e fins, bem assim da gradação entre diversas UC consecutivas;

Ainda que na prática tal se não verifique, a gene-

ralidade dos programas consultados denotam maior proximidade com a tradição académica das Escolas Superiores, ou seja, aproximam-se mais de uma abordagem oficinal, que projectual, artística, teórica ou mesmo experimental, própria do domínio universitário;

A necessidade de diferenciação dos programas de desenho é mais evidente nas escolas de curriculum aberto, sendo que um conjunto destas dedicam módulos ou unidades específicas ao factor temporal;

Perpassa a tensão entre conteúdos e tecnologias do e para o desenho. Problema premente nas UC de cariz projectual, em que amiúde se confunde a aprendizagem do software com a aquisição de competências disciplinares.

Apesar das frequentes alusões à quarta dimensão no domínio teorético, especulativo e crítico, constatamos que os programas de desenho, na generalidade, estão longe de entender e de explorar de modo sistémico o parâmetro Tempo, tanto em sentido dialéctico e conceptual como operativo. Facto que, atendendo à preponderância do Espaço, denota uma certa secundarização dos fenómenos da experiência, ou pelo menos uma tensão entre o parecer, o estar e o ser.

Bibliografia

Baudson, Michel (1996), *Zeit die vierte Dimension in der Kunst* (*Time the Fourth Dimension of Art*). Weinheim: Acta Humaniora.

país > universidade > faculdade > link

pt, LISBOA, belas-artes, http://mestradoemdesenho09.blogspot.pt/2010/07/programa-de-desenho-editorial.html

pt, LISBOA, arquitectura, http://www.fa.utl.pt

pt, PORTO, belas-artes, http://d1fbaup.wordpress.com

pt, MINHO, arquitectura, www.arquitectura.uminho.pt

pt, COIMBRA, arquitectura, www.uc.pt/fctuc/darq

pt, UBI, design, www.ubi.pt/curso.aspx?codigocurso=33

pt, UBI, arquitectura, www.ubi.pt/curso.aspx?codigocurso=72

pt, AVEIRO, design, www.ua.pt/deca/pagedisc.aspx?id=2311

pt, EUAC, artes, www.arca.pt

pt, ÉVORA, artes visuais, www.estudar.uevora.pt/oferta/licenciaturas/curso/(codigo)/142

pt, ÉVORA, arquitectura www.estudar.uevora.pt/oferta/mestrados_integrados/curso/(codigo)/209

pt, MADEIRA, design, www.uma.pt/portal/modulos/disciplina/index.php

pt, IPBRAGANÇA, ensino www.ipb.pt/guiaects

pt, IST arquitectura, https://fenix.ist.utl.pt

sp, BARCELONA, bellas-artes, www.ub.edu/bellesarts

ch, ECAL, artes, www.ecal.ch

sp, VALLADOLID, arquitectura, www.arq.uva.es

sp, UPV-EHU, belas-artes, www.bellasartes.ehu.es/p239-content/es

sp, SEVILHA, belas-artes, www.departamento.us.es/ddibujo

sp, MADRID, belas-artes, www.ucm.es/data/cont/docs/

sp, FBABARC, belas-artes, www.ub.edu/grad/

sp, ETSAB, arquitectura, www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=2&m=inicio&c=inicio

ch, ETH-ZURICH , arquitectura, www.ethz.ch/index_en

ch, ECAL, art design, www.ecal.ch

uk, AALONDON, arquitectura, www.aaschool.ac.uk

uk, RCA art design, www.rca.ac.uk

fr, BORDEAUX, belas-artes, www.u-bordeaux3.fr/fr/formations/offre_de_formation.html

fr, BORDEAUX, belas-artes, www.ebabx.fr

usa, YALE, arte, http://art.yale.edu/114ab

usa, YALE, arquitectura, http://yalecollege.yale.edu/sites/default/files/ycps2012-13.pdf

usa, CALIFORNIA, artes, www.cca.edu

usa, SCIA, architecture, www.sciarc.edu

se, KONSTFACK, art design, www.konstfack.se/en

ca, EMILY CARR, art design, www.ecuad.ca/faculties

ch, ZhDK, fine arts, www.zhdk.ch

uk, UAL, wimbledon, www.wimbledon.arts.ac.uk/courses/courses-by-level/undergraduate-fine-art/

uk, UAL, csm, www.arts.ac.uk

usa, RISD, arquitectura, www.risd.edu

usa, PARSONS, arte des arq, www.newschool.edu/parsons

au, RMIT, arte des arq, www.rmit.edu.au/programs/c4281

fi, AALTO, arte des arq, arts.aalto.fi/en

ch, GENEVE, arte design, www.artandeducation.net/client/geneva_university_of_art_a

ch, BASILEIA, visual com., www.fhnw.ch/hgk/ivk/summer-workshops-en-en/design_in_time/design_in_time

no, HIOA, arte des arq, www.hioa.no/eng/research

usa, MIT, Culture tech, http://architecture.mit.edu/art-culture-and-technology/subject/introduction-visual-arts-4

usa, COLUMBIA, architecture, www.columbia.edu/cu/archprogram/pdfs/s13%20schwartzman%20intro%20to%20arch.pdf

Nota Biográfica

Francisco Tiago Antunes Paiva (Covilhã, 1973), Professor Auxiliar da Universidade da Beira Interior, onde dirige o 1º Ciclo de estudos em Design Multimédia. Doutor em Belas Artes, especialidade de Desenho, pela Universidade do País Basco, licenciado em Arquitectura pela Universidade de Coimbra e licenciado em Design pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Investigador-visitante na Universidade de Bordéus3. É Investigador integrado do LabCom na linha de Cinema e Multimédia, tendo como interesse principal de pesquisa os processos espacio-temporais nas artes. Autor de diversos artigos sobre arte, design e arquitectura e dos livros *O Que Representa o Desenho? Conceito, objectos e fins do desenho moderno* (2005) e *Auditórios: Tipo e Morfologia* (2011).

Critical Limits: Drawing's Ground

Laura Lisbon
lisbon.1@osu.edu

Abstract

How might drawing retain its criticality in universities? The paper argues that drawing's criticality appears in the questioning of what constitutes the disciplinary *limits* of drawing. One place we might find those limits is in the search for a ground that drawing performs, both *as* drawing and, in light of the conference theme, as dispersed across disciplines. The historical and curricular pairing of drawing *and* painting offers rich territory for critical analysis in relation to drawing across the university.

Daniel Buren's essay, "Critical Limits," from 1970 demonstrates the way in which critical thinking in relation to the discipline of painting reveals the frames and limits of the discipline. Painting reveals its relationship to *papiers collés* through Buren's formal and cultural analysis. Additionally, *papiers collés* can be deduced from their relation to "the system of the cut-out" to which Manet's *The Fifer* arguably belongs. The ground is challenged by its rapport with the figure in *The Fifer*, as it is between the "base paper" and pasted paper in *papiers collés*. In both instances, Buren and Manet's respective painting practices engage *papiers collés* as a critical limit which in turn implicates *ground* as a further limit condition of painting. What might the question of the ground, discovered through painting's relationship to *papiers collés*, offer to drawing as its own critical limit? What kind of ground does drawing share with painting, to which it is historically related? Furthermore, how might critical analyses of disciplinary limits within and between disciplines like drawing *and* painting exemplify a critical function of disciplinary development and reflection within the university?

Keywords: critical limits, discipline, drawing, ground, *papiers collés*

I want to argue that drawing's criticality appears in the questioning of what constitutes the disciplinary *limits* of drawing. One place we might find those limits is in the search for a ground that drawing performs, both *as* drawing and, in light of the conference theme, as a practice dispersed across disciplines. In terms of the dispersal of drawing across disciplines in a university—often presented in the name of "cross-disciplinarity"—one might ask: where *isn't* there a relationship to drawing when we recognize it as a way of thinking and writing, or as a practice joined with the body and mind? As relevant as these connections to drawing may be between disciplines, the more critical task—if drawing is to be a discipline—is to engage in a process of self-criticism that involves locating its limits, at the same time recognizing drawing's positioning within the various frames and limits of the university. Indeed, I would argue that this process of self-criticism is an integral function that should be performed by all disciplines across the university.

Such processes of disciplinary self-criticism offer an opening toward the *structuring* of disciplines, with the promise of productive alignments and realignments located at the cross-structural intersections *within* disciplines. This would offer a different way of understanding disciplinarity, less as a loose congregation of shared interests than as a practice of disciplinary self-criticality in which the question of limits remains at stake. To look, for example, at a critical limit shared by both the disciplines of painting and drawing reveals a shared yet divergent concern for the *ground*. This cross-structural intersection around the problematic of the ground provokes both practices in different ways.

As in many other universities, The Ohio State University, composed of over 65,000 students, has just undergone a realignment of its colleges. The College of the Arts is now part of the College of Arts and Humanities, which is one of five colleges within the much larger College of the Arts and Sciences. The realignment gives us all an opportunity to re-investigate our relationship to—and distinction from—other fields, all now situated under the umbrella of research, scholarship, and teaching. On a more local level, "Painting and Drawing" is the program area in which we find the discipline of drawing at the University. The "and" is not insignificant. It locates drawing within

the curriculum, both as an historical practice with a long tradition and in terms of the shared critical limits drawing holds in relation to painting. It allows us to ask: what can drawing and painting discover from each other, particularly in relation to the question of the ground? And what might the question of the ground, discovered, as I will argue, through painting's relationship to *papier collé*, offer to drawing as its own critical limit? Furthermore, how might critical analysis of disciplinary limits within and between disciplines like drawing *and* painting exemplify a critical function of disciplinary development and reflection within the university? As we will see, these questions pass by way of the work of Daniel Buren, Edouard Manet and *papier collé*.

Daniel Buren, "Critical Limits" (1970)

Before looking at drawing's own ground as a question of its critical limits, I would like to investigate what an emphasis on limits can reveal through a reading of Daniel Buren's 1970 essay, "Critical Limits" (Buren 1973). In the essay, Buren discusses painting in relation to the elements that "reveal" themselves as the processes, "contradictions," or limits at the heart of the practice. His complex diagrams reflect some of painting's key limits including stretcher, support, museum, cultural limits/knowledge, painting ("in the sense of what one paints"), and object, among other terms. These elements or limits are transformed in relation to three frames of reference, which Buren defines as: 1) "Canceling Discourses (Art as it is perceived)," 2) "What Really Goes On (Art where it takes place)," and 3) "Critical Work (The limits of our work—the points of view—what is attempted)." It is clear that Buren understands painting to be a discipline that hides or camouflages its limit conditions. Even the relationship of the support to the stretcher is one of covering and concealing. The process of applying paint is a further covering of a support. Additionally, the limit of the stretcher provides a back or underneath of painting, indicating that there is always something kept from view, which would all suggest a different way of thinking painting's limits.

As we work through Buren's three frames of reference, with particular attention to the third, we find that painting has revealed itself to be capable of exposing the frame or "limit" of and for the work. Surprisingly, *papiers collés* or pasted papers appear in the third section of Buren's diagrams, where he claims they "play the role of 'painting.'" They are characterized by their unique ability to acknowledge their support—the street wall, museum wall, subway, billboard, etc.—and thereby "shatter" the single viewpoint or unique framework of the museum or gallery as institutions.

Extending Buren's diagrams further, one might ask: how could drawing function to reveal the frames or limits of the university? Through an attention to critical limits in the overlapping contexts of a painting and drawing area, situated within an art department which is inside a College of Arts and Humanities, which is itself situated within the larger framework of the university, the nature of each frame or limit becomes increasingly apparent. As Buren states: "Art whatever it may be is exclusively political," which suggests for him the need for "the *analysis of formal and cultural limits* (and not one *or* the other) within which art exists and struggles" (Buren 1973: 52). While Buren's essay might offer a useful framework for analyzing the university in terms of its own frames and limits, it also offers an avenue into the "formal" limits of drawing in two ways. First, through the relationship between painting and its discovery of *papier collé*, and second through the proximity of drawing to *papier collé* and painting. Both avenues point toward finding a ground for drawing, where ground is understood as an initial measure of locating drawing's own critical limits.

Papier Collé and Drawing

In his essay, "Terminology" (Buren 1987), published in the exhibition catalogue *Metamorphosis*, Buren speaks of the striped and glued paper works that were begun in 1967 and which function for him precisely as drawings, among other things: "Painting at degree zero, the ultimate limit of experience and maximal critique of painting, overflowed its own framework, to pass from its status as finished critical object to that of interrogating visual tool. In other words, all the shows without exception . . . from October 1967 are among other things DRAWINGS, as well" (Buren 1987: 5-6). At this point, Buren's work incorporates what he calls a "visual tool" (8.7cm stripes of alternating color and white) that "once positioned in its site, will define it, demarcate it, DRAW it (and also color it, emphasize it, illuminate it, decorate it, critique it, politicize it, etc.), just as much as the place (space) in question will give it its form, its DRAWING" (Buren 1987: 6). If Buren acknowledges that the *papiers collés* operate here as drawing, then the turn from the critical limits of painting to drawing is revealed through the process of self-criticality. Or rather, the physical cohesion of the figure or striped papers to the wall or ground liberates the figure/ground negotiation so decisively that the "visual tool" moves as a unit out of the framework of painting to intersect with drawing. The "interrogating visual tool" now becomes a figure that searches for its ground. Furthermore, for Buren, drawing is the boundary or periphery of the object in the place that both demarcates it and is demarcated by it: "Curiously, as decisive as it is, the peripheral drawing is nevertheless seldom taken into account, even though this un-made drawing (that is, already made), inherent in all works, confines them, is their destiny" (Buren 1987: 8).

My own drawings exhibited in relation to this conference are produced as residual traces of my paintings. In this way, the production of the ground of painting opens a ground for drawing. Working through different senses of interference and periphery, the paintings search for their ground and completion always in relation to drawing. The operation of painting through the technique of spraying paint also opens drawing to its *temporal* limits. The drawing can happen all at once, nearly ephemerally. It can also happen after the central form or figure within the apparatus, *dispositif*, or "set up" is removed, producing a space for—or the spacing of—the residual. Take away the painting and the drawing is there—it exists "after" the painting, even though it is produced simultaneously.

Originating in the residual overspray, finding drawing at the edges and "beyond" the canvas resists the ease of locating drawing. Furthermore, folding and cutting reminds drawing of its rapport with collage—the way collage opens the ground toward its reserve as a pocket or volume. "Set ups" for drawing and painting open the ground in a similar way through interference, screens, and distance. Through the apparatus, *dispositif*, or "set up" that incorporates the technique and timing of the spray, drawing is thus structured outside of painting as "not painting," which we come to understand as having a structural relationship to the "inside" of painting. The production of the ground of painting opens a ground for drawing.

Ground/ "Fifer" /Figure

If Buren's work reveals the ground as a constitutive part of the *papiers collés*, where the "visual tool" and ground (wall, subway, billboard, etc.) coexist as one, another reading of the ground can be offered around a more conventional approach to painting's figure/ground negotiation. Ground is a term that incorporates a sense of architecture—or *foundation*—as well as its counterpoint figure, as in figure/ground. "Picture plane" might replace the term ground, as might "visual field," while foreground, middle ground, and background are all sections of a ground. When I speak of *ground* here, I mean something more negotiable, less known, yet to be discovered, or yet to be produced, like a place or *lieu* (in the sense of Mallarmé's "Nothing will have taken place but the place"). As a ground or place to be produced, Manet's *The Fifer* serves as an example of painting in which the relation of edges to the figure and non-figure "negotiate" the ground, or where the figure detaches itself *on* the ground.

In the catalogue for the 1883 Manet retrospective, Françoise Cachin cites a review from 1866 in which Emile Zola describes Manet's painting: "On a luminous gray background, the young musician is detached [*se détache*] . . . [Manet] delineates his figures sharply, not shrinking from the abruptness of nature; he passes from black to white without hesitation, presenting objects in all their vigor, detached on one another [*se détachant les uns sur les autres*]" (Cachin 1883: 244). In 1884, the art critic Paul Mantz also writes of the figure of the fifer in the painting: "He is applied on a ground [*il est appliqué sur un fond*] of monochrome gray—nothing underfoot, no air, no perspective; the poor unfortunate person is plastered [*collé*] to an invisible wall. The notion that there really is an atmosphere behind bodies and surrounding them never occurs to Manet; he remains true to the system of the cut-out [*découpure*]" (cited in Cachin 1983: 246). This detachment "on" the ground and the invocation of "the system of the cut-out" in painting articulates a certain limit condition of the ground as a place where something—the production of the ground—does not necessarily happen as a *continuity* of figure and ground. In this way, engaged in a dialogue of edges, "the system of the cut-out" both challenges the limit of the ground while simultaneously situating itself at the threshold of the production of the ground.

Papier Collé and Ground

Related to this sense of a "detachment on" in *The Fifer*, which implicates both *papiers collés* and the "cut-out", the first *papiers collés* by Picasso and Braque in 1913 offer much to think about for addressing the ground of drawing. For what does the act of sticking a paper onto another piece of paper produce? It is a strange, abrupt, and brusque act. Or as Jean Paulhan suggests in his book, *La peinture cubiste*, it is "a curious encounter between insistence and inachievement [*inachèvement*]" (Paulhan 1990: 131). This implies an incompletion of the work, but it takes the form of an insistence nonetheless. Paulhan further claims that *papiers collés* are not exactly "tableaux," with the implication that they are not complete or fully achieved like tableaux. Above all, they are "machines à voir" or "machines for seeing," much in the same way as Brunelleschi's perspective apparatus or the chamber claire are "machines for seeing." (Paulhan 1990: 130). That the *papiers collés* have the status of a "machine for seeing" is quite an extraordinary claim, begging the question: a machine for seeing *what?* Completion? Coherence and adhesion? The ground? Or, perhaps another kind of ground for painting, which seems to be the answer from a more art historical perspective. And if *papiers collés* challenge painting's structuring of space, what in turn does it offer to drawing?

Or, put another way, we know that *papiers collés* were produced initially from paper or cardboard "set-ups" constructed by both Braque and Picasso. We could understand these paper or cardboard "set-ups" as "machines for seeing" as well. In this way, they constitute a *dispositif*, a term which we are translating here

as "set-up" or "apparatus." We also know that there are questions about the chronological ordering of certain *papiers collés*—whether they preceded the painting or the painting preceded the *papiers collés*. In the latter case, the painting becomes the *dispositif* or "set up" for the *papiers collés*. But in the former, how might the *papiers collés* function as the *dispositif* for drawing instead of painting? In either case, an opening of space and chronology is initiated through these "machines for seeing." In a letter to Braque, Paulhan offers a compelling reading of the space that the *papiers collés* open:

> This space is double. Of our own will, it creates itself out of the base paper (*papier de base*) *towards* us: or, originating from the *papier collé* on the base paper, *far* from us. Thus, it comes closer or distances itself according to our liking. Of this moving space that we arrange, it would be easy to move toward a turning space. (Paulhan, 1990: 167)

The "ground" of a *papier collé* is displaced by the paper adhered on top. It is distanced and rediscovered as a place, created from a dislocation, and opposed to any continuity. The movement of *to and fro* that Paulhan notes opens a ground in which a *turn or return* articulates a ruptured folded interiority of the ground, all the while bounded by the limits of the support.

Additionally, we have the concept of the "turn" extended in Rosalind Krauss' seminal essay, "The Motivation of the Sign" (Krauss 1992) which was published from a symposium on Picasso and Braque. Not only is her reading of Picasso's *Violin* (1912) as a *papier collé* pivotal for any discussion of the linguistic in the structuring of the visual; she also raises the question of the "turn" in the visual field that is ushered into the image by Picasso's literal turning over of the piece of newspaper. This would work against Mallarmé's bias for the book as the primary site of the turning of pages. Picasso's cut and turn of the newspaper pasted on top of a "base paper" *produces* a ground. Drawing from Krauss's reading Picasso's painting, one could ask: what kind of ground does a turning of the newspaper or pasting of cut paper open for drawing? Perhaps nothing. Perhaps a stable ground is never achievable in drawing, hence Paulhan's initial appeal to the concept of "inachievement."

Ground/Image

While Buren's terminology never includes "ground" per se, it is synonymous with a number of other terms he uses for thinking about frames or limits, including the museum, gallery, and canvas. For the pasted papers, the ground becomes locked in, as it were, within the "visual tool." The visual tool then acts as figure seeking a ground that draws on, and is drawn by, another more contingent ground. The drawing becomes a peripheral demarcation of the "visual tool," whether it be a wall edge or cut boundary, inside or outside of the museum. An analysis of the formal and cultural limits of Buren's pasted paper works reveal their contingency as drawing *in situ*.

As a more contemporary counterpoint, Sherrie Levine's presidential collage, *Untitled (President 5)* (1979) offers an extremely efficient combination of two images created through the cut. The edges of the cut out pose an intertwining of the two images to such a degree that we do not know what is figure and what is ground. Both come and go, further complicated by the form of projection that this work has taken (see *Presidential Profile* from 1978). The cut out work offers a way of understanding a cutting together of two images, resulting in a joining of figure to ground and ground to figure.

Here we might recall Buren's striped wall papers in order to grasp how the ground becomes coterminous with the figure, and vice versa. Buren's "visual tool"—which demarcates as well as is demarcated by the wall—implies an extension beyond its space, whereas the Levine collapses figure and ground through a cutting together—figure demarcates ground while ground demarcates figure. However, when Levine projects the work in the gallery space, the work is offered to an experience of scale and subject that exceeds its frame. As its ground becomes more contingent, and as Buren's work suggests, the projection becomes a drawing.

Painting and drawing share a limit of the ground. When the location of figure and ground are displaced in Buren, Levine, and *papiers collés* to different degrees, it is revealed as a critical limit for both disciplines. For Buren, drawing is is found within the discipline of painting. In turn, it's critical limit becomes the periphery which, read back across painting, might be considered a negotiation of edge. This structuring of painting and drawing through the negotiation of ground is an example of how a close analysis of one discipline can open onto another. Structural overlaps appear and produce reinterpretations. In the same way, the University needs to continually address its critical limits, particularly during moments of realignment, but also in relation to an ongoing demand to continually rethink our disciplines, to rethink them as both self-critical and relational, to other disciplines and to larger cultural limits. The University becomes the cultural limit in Buren's diagram.

Bibliography

Buren, Daniel (1973), Critical Limits. *Five Texts*. New York: John Weber Gallery.

Buren, Daniel (1987), Terminology. *Metamorphosis: Works In Situ*. University of Massachusetts at Amherst: University Gallery.

Cachin, Françoise and Charles S. Moffett. eds., (1983), *Manet 1832-1883*. New York: Metropolitan Museum of Art.

Krauss, Rosalind (1992), The Motivation of the Sign. *Picasso and Braque: A Symposium*. New York:: Museum of Modern, pp. 261-305.

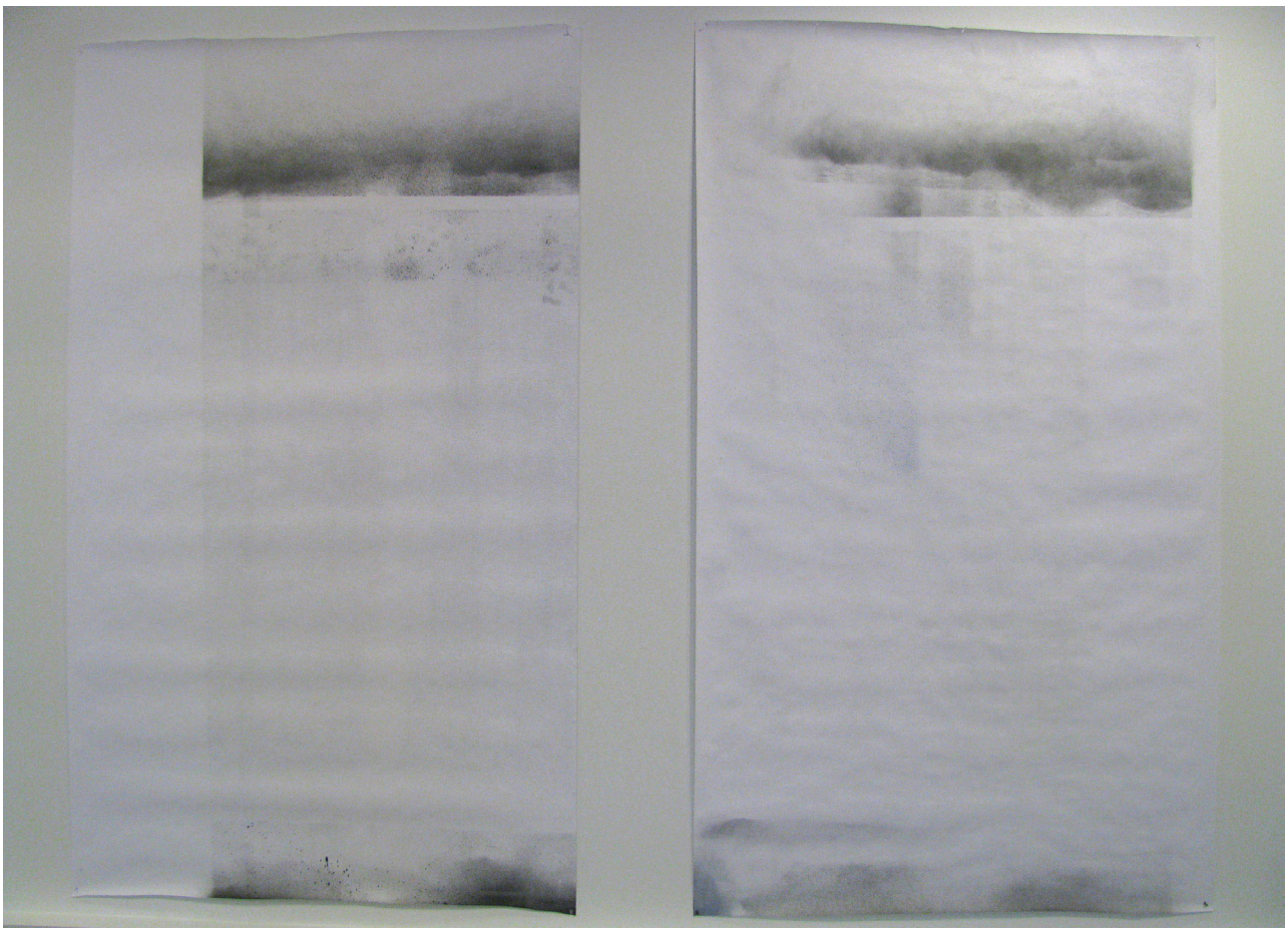
Paulhan, Jean (1990), *Le peinture cubiste*. Paris: Gallimard (Folio).

Biographical Outline

Laura Lisbon is a painter and Associate Professor in the Department of Art at The Ohio State University. Her work has been exhibited internationally, most recently in "Picture, Tableau, Screen," in Canterbury, England, (2012) as well as "Drawing in an Expanded Field" at the l'Académie royale des Beaux-Arts in Brussels, Belgium (2011). In 2010, her paintings were exhibited at the Tanneries and Galerie L'Agart in Amilly, France as part of "Le paradoxe du diaphane et du mur" exhibition. Her most recent essay, "Notes on the *tableau*," is included in the forthcoming issue of the *Journal of Visual Art Practice* dedicated to the *tableau*. Lisbon co-curated *As Painting: Division and Displacement* with Philip Armstrong and Stephen Melville at the Wexner Center for the Arts (2001) (catalogue with MIT Press).

Wall Division 9 and Wall Division 10

Laura Lisbon
lisbon.1@osu.edu



Wall Division 10, 2010, acrylic on paper, 96”x60”
Wall Division 9, 2010, acrylic on paper, 96”x60”

For these large works, the operation of drawing through the technique of spraying paint opens drawing to its temporal limits. The drawing can happen all at once, nearly ephemerally. It can also happen after the central form or figure within the apparatus, dispositif, or set up is removed, producing a space for – the spacing of – the residual. Take away the painting and the drawing is there – it exists "after" the painting, even though it is produced simultaneously.

Originating in the residual overspray, finding drawing at the edges and "beyond" the canvas resists any ease of drawing. Furthermore, folding and cutting reminds drawing of its rapport with collage – the way collage opens the ground toward its reserve as a pocket or volume. "Set ups" for drawing and painting open the ground in a similar way through interference, screens, and distance. Through the apparatus, dispositif, or "set up" that incorporates the technique and timing of the spray, drawing is thus structured outside of painting as "not painting," which we come to understand as having a structural relationship to the inside of painting. The production of the ground of painting opens a ground for drawing.

Biographical Outline

Laura Lisbon is a painter and Associate Professor in the Department of Art at The Ohio State University. Her work has been exhibited internationally, most recently in "Picture, Tableau, Screen," in Canterbury, England, (2012) as well as "Drawing in an Expanded Field" at the l'Académie royale des Beaux-Arts in Brussels, Belgium (2011). In 2010, her paintings were exhibited at the Tanneries and Galerie L'Agart in Amilly, France as part of "Le paradoxe du diaphane et du mur" exhibition. Her most recent essay, "Notes on the tableau," is included in the forthcoming issue of the Journal of Visual Art Practice dedicated to the tableau. Lisbon co-curated As Painting: Division and Displacement with Philip Armstrong and Stephen Melville at the Wexner Center for the Arts (2001) (catalogue with MIT Press).

Drawing Matters / Drawing matter

Luísa D'Orey Arruda
luisa.capucho@gmail.com

Abstract

In this paper I propose a debate about materials and procedures involved in the act of drawing and theirs relationship with the draftsman matters. Exploring this kind of subject brings together different and perhaps inexhaustible arguments: exploring supports, investigate drawing materials and techniques. A key factor to understand drawing matters are the conditions where the drawing takes place and how a drawing is produced.

As a Son of Saturn the Portuguese sculptor António Lagoa Hernriques (Lisbon, 1923 -2009) uses to draw in much the same way as he breathes. He drew in his studio and everywhere. Lagoa Hernriques drawings on restaurants and taverns paper towels evoke firstly the act of drawing scenario and within it all the people around him, from companions to servants and to other clients. Also a poet and a poetry reader Lagoa Hernriques draws poems. Poetry and drawing encounters at the table.

The drawing situation and its surroundings rule the drawing and the draftsman. In this kind of work Lagoa Henriques makes decisions and acts randomly. He uses restaurant paper towels with textures imitating cloth as a support to his drawings, pen and ink or pencils. After the first strokes, he adds wine or coffee, fruit juices, fat stains all as operative materials. We must ask what kind of drawing language survives at the table chaos at the end of a meal, what the participation of people around the artist, what drawing subjects are chosen. We see in his woks references to food, sensuality, facts of life and facts of everyday life. Lagoa Henriques, always a pedagogue, draws and teaches, approaching Portuguese poets and culture as well as classic antiquity as a philosophical guide to life, as a cultural statement.

Lagoa Henriques' drawings on restaurant and tavern paper towels are sometimes a graphic secret and intimate diary, openly sexual as Jean Cocteaux drawings or on contrary a solar graphic diary, an optimistic testimony on the belief of the best of human qualities.

Keywords: Drawing/material/technique/support/theme

This contribution proposes a debate about drawing materials and the procedures involved in the act of drawing and their relationship with the artist's subjects and intentions.[1] The primary questions are what surfaces, what drawing materials and what kind of techniques are used: the nature of drawing itself and the expansion of all these issues in contemporary drawing.[2]

But a meaningful look at contemporary drawing also means asking where and under what conditions drawings are produced (cf. Petherbridge, 2010).

Drawing Matters/drawing matter was first presented at the first semester seminar of the Lisbon Fine Arts PhD Course and here at the international conference *Drawing in The University Today* again, with important changes.

As *Saturnine* (cf. Wittkower and Wittkower, 1985), the Portuguese sculptor António Lagoa Hernriques (Lisbon, 1923-2009) draws in much the same way as he breathes. He drew at his studio and everywhere. A particular selection of his drawings shall conduct us in this *drawing matters/ drawing matter* argument.

Lagoa Henriques was a drawing teacher at the Lisbon Fine Arts School (and also at the Oporto School for a period of time), and he bequeathed his works to the Lisbon Faculty, the modern name for his old School. The legacy includes his Drawings and Sculptures, his library, fine art collection, African sculpture collection, musical instruments collection, Portuguese folk art collection, among other works and collections, which are currently being organized, with an inventory being made.

Lagoa Henriques' art and collection could be enjoyed by students and the public and be open to research. The

1 For a view on contemporary drawing inevitably see Tadeusz Kantor: The sharing line, / must always be drawn and everywhere, / rapidly and without hesitation, /because anyway and some regardless of our intentions/ it works on its own / leaving us one side or the other automatically/ and inexorably/. (Cit. in Bock, 2008: 45)

2 Historians and artists are interpreting the text of Rosalind Krauss (1979:30-44) about the expanded field of contemporary sculpture and applying this concept to other arts. For traditional techniques, see James Watrous (1957). For contemporary techniques, see Mick Maslen and Jack Southern (2011)

Fig. 1 *Two male faces*, drawing, coffee on paper table cloth (FBAUL)

Fig. 2 *The Secret* , sculpture, bronze, 1954 (FBAUP)

idea is not to transform the reserve into a museum but to design an open multipurpose space with some works on display and which is accessible to the public.

An important ongoing project on the sculptor's studio and art & life relationships is being led by two teachers from the Lisbon Fine Arts School, Maria João Gamito and Pedro Saraiva, under the subject: *Lagoa Henriques' Studio as a work in progress*,

Lisbon Fine Arts Master's students, some under my guidance, are now working on Lagoa Henriques' drawings. A PhD student began her research on poetry and drawings by the artist. I'm working on this vast subject too, as his former student and close friend myself (cf. Arruda, 2010).

Lagoa Henriques studied sculpture at the Lisbon Academy and, considering it too academic and restraining, he went to Oporto Academy were he felt freer with Salvador Barata-Feyo's (1898-1990) sculpture classes. Later, he was Marino Marini's (1901-1980) disciple in Milan and travelled all over Italy. In the gardens of Oporto Fine Arts Faculty, we can admire a concrete statue *The Secret*, 1954, his final student thesis. A new edition of this work, in bronze, is now at the Lisbon Fine Arts Faculty, again in the gardens.

Many of his sculptures are present in Portuguese cities, including Lisbon, and the *Statue of the poet Fernando Pessoa* sitting at his coffee table, at *The Brasileira do Chiado,* is one of his famous works.[3]

3 For a Dictionary entry and bibliography of Lagoa Henriques, see Fernando António Baptista Pereira (2005). See also Rogério Ribeiro (1988).

Researching Lagoa Henriques' drawings, we can observe several stylistic periods, corresponding to different drawing media, different drawing paper, different scales, and different subjects.[4] In this paper, we look at drawings dating from the *Portuguese Carnation Revolution* (1975) until the artist's last days, made on restaurant paper tablecloth using traditional drawing media, with food and drink also used as drawing media.

The Portuguese seventies were a decade of desire for social and personal freedom in Portugal, culminating in the revolution. One could see many new things happening in daily life, in clothes, hair fashion, music. Prohibited films, books and newspapers became public. At the cafés, taverns and restaurants, people could speak and act more freely. The old napkins and table cloths were substituted by paper ones, as things became easier and less formal.[5]

Fig. 3 Lagoa Henriques (drawing with coffee) and Carlos Amado (FBAUL)

Lagoa Henriques' drawing practices came out of his studio and were instead made in broad daylight. His drawings on restaurant and tavern paper tablecloth evoke firstly the act of drawing scenario and, within it, all the people around him, from companions to servants and other customers.

Also a poet and a poetry reader, Lagoa Hernriques drew poems. Poetry and drawing come together at the table. The drawing situation and his surroundings in some way rule the drawing and the draftsman's ideas. In this kind of work, the artist makes decisions or sometimes acts randomly.

Restaurant paper tablecloths are textured to imitate cloth, a strong and enduring kind of paper, which is excellent as a drawing surface. Lagoa Henriques' marks on the paper are at first made with pen and ink, black chalk and whatever kind of writing pen he was carrying at the time, as he explores the interpretative and expressive resources of contour lines made with all kind of chalks, pens, and brushes.

After the first strokes, he adds wine or coffee, fruit juices and fat stains as operative materials, adding a little colour to his drawings or enhancing light and shadow. Sometimes his drawing starts with a stain, as Lagoa Henriques rediscovers creative methods invented by Leonardo da Vinci: to find new ideas looking at stains and forms on walls, in marble or in clouds.[6]

Also important to these kinds of drawings is the idea of *Col sporcar si trova*[7], a Piranesi motto that was adopted by Lagoa Henriques in this new drawing practice.

Fig. 4 *Restaurante Porta bandeira*,
pen and black ink and coffee on paper table cloth, 2007, FBAUL

We must ask what kind of drawing style survives in the table's chaos at the end of a meal, what role the people around the artist play, what drawing subjects are chosen. In paper restaurant tablecloth drawings, references to food, sensuality, facts of life and facts of everyday life are presented. Portraits, group portraits at the table and the illustration of old expressions are themes he uses often.

But Lagoa Henriques, always a pedagogue, draws and teaches at the same time, introducing Portuguese poets and culture and classic antiquity as a philosophical guide to life, as well as a cultural statement. The artist creates his drawings not only for self-expression as an artist but literarily experiencing his work.

After the meal, he carefully collects his drawings, taking them to his studio or giving them away as gifts. Although other artists also draw on paper placemats I have never seen so large a collection of this kind of work; his studio has more than two thousand drawings, some of them mounted and framed for displaying at exhibitions, as in 1993, at a solo exhibition at a now closed gallery in *Tomar*, a Portuguese city, entitled: *Sobre as mesas. Lagoa Henriques. 12 Desenhos e um poema.* An artist's book with photos of these drawings was published at the time. (Henriques, 1993)

4 For drawing media I always come back to James Watrous (1957).

5 For portuguese changes in society from 1968 to 1974, see Helena de Matos (2013).

6 cf. Leonard Da Vinci (1641).

7 For Piranesi motto *Col sporcar si trova* Rosand (2002: 338).

Fig. 5 *Desenhando* , pen and black ink on paper table cloth, 2004, (FBAUL)

Lagoa Henriques' drawings on restaurant and tavern paper tablecloth are sometimes a graphic secret and intimate diary, as openly sexual as the poet, artist and filmmaker Jean Cocteau's (1889-1963) drawings. In the Portuguese sculptor's library, a *hors serie* on Cocteau's death, published by the *Liberation* newspaper, with texts by specialists, photos and an extensive bibliographical note, indicates the influence of Cocteau.[8]

Fig. 6 *Erotic collage*, cut paper(table cloth) pasted on blue cardboard (FBAUL)

Nevertheless, Lagoa Henriques' drawing style is different from Cocteau's. The French artist uses powerful contour lines and new image arrangements, like illustrations for magazines and books, as an artist from a *modernist* background (Emboden, 1989).

Even more important for Lagoa Henriques' drawings is the impressive influence of Pablo Picasso (1881-1973) on European drawing in the first half of the 20th century (Rosand, 2002). After the cubist revolution and the invention of collage, namely in the period of *Post Cubist classicism,* Picasso used drawings as projects for other art forms, but also, and primarily, as independent art statements.

Picasso's *Volard suite*, a sequence of prints and one of his major graphic works, represents, as David Rosand interprets it, a rehearsal of Hogarth, Piranesi, Goya and Tiepolo´s *capricci, scherzi di fantasia, divertimenti.* These particular graphic works are pure inventions for the public and the artists' own delight. The collection of Lagoa Henriques' drawings we are studying can be interpreted as *capricci, scherzi di fantasia, divertimenti.*

The Portuguese artist profoundly studied drawing as an art and published his own research in a television series regarding the art of drawing, under the title *Risco Inadiável.* One of the programs was devoted to Picasso.

Lagoa Henriques' drawings from the restaurant table can be interpreted as a public graphic diary, set on a new kind of support with all kinds of media, as a collection of *capricci,* and always an optimistic testimony of his love for art and life.

Fig. 7 Two nude couples on a landscape,
drawing, pen and black ink on paper table cloth (FBAUL)

8 Lagoa Henrique's library is not open to researchers. We find the publication *Cocteau* in *Libération,* Numéro hors serie, Paris: Octobre 1983, among the artist's drawings.

Bibliografia

Arruda, Luísa (2010), *Lagoa pedagogo.* In (2010), *Mestre Lagoa Henriques. Um percurso de Vida.* Exhibition Catalogue, Lisbon: Fundação Liga

Bock, Jürgen (ed.) (2008), *Drawing a Tension,* Exhibition Catalogue. Lisbon: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cocteau in *Libération,* Numéro hors serie, Paris: Octobre 1983

Da Vinci, Leonardo (1641), *Trattato della pittura di Leonardo da Vinci.* Paris: éd. Raphael du Fresne, 1641.

Emboden, William S. (1989), *Jean Cocteau ; dessins, peintures, sculptures,* Paris, Nathan.

Henriques, Lagoa (1993), *Sobre as mesas. Lagoa Henriques. 12 Desenhos e um poema.* Tomar: A. Godinho, S. Nobre.

Krauss, Rosalind, *Sculpture in the Expanded Field. October*, Vol. 8. (Spring,1979),

Maslen, Mick and Southern, Jack, *Drawing Projects* (2011)*, An exploration of the language of drawing*, London: black dog publishing.

Matos, Helena de (2013), *Os filhos do Zip Zip*, Lisboa: Esfera dos livros.
Pereira, Fernando A. B. (2005), *Lagoa Henriques.* In Pereira, José Fernandes (2005), *Dicionário de Escultura portuguesa*, Lisboa: Caminho.

Petherbridge, Deanna (2010), *The Primacy of Drawing. Histories and Theories of Practice*. London: Yale University Press. Ribeiro, Rogério (1988), *O risco inadiável. O Caderno de Desenho*, Lisboa: Escola Superior de Belas Artes.

Rosand David (2002), *Drawing Acts*. Cambridge: Cambridge University Press

Watrous, James (1957), *The craft of Old Master Drawings*, Madison: University of Wisconsin Press.

Wittkower, Margot and Wittkower, Rudolf (1985), *Les enfants de Saturne:Psychologie & comportement des artistes de l'Antiquité à la Revolution Française*, Paris: Macula.

Biographical Outline

Luísa D´Orey Capucho Arruda, Artist, Art Historian, Art Teacher

Associated Professor Fine Arts Faculty, Lisbon University (FBAUL)

Coordinator of the Museology and Museography Master, Fine Arts Faculty, Lisbon University (FBAUL)

Coordinator of The Drawing specialization at the Fine Arts PhD, Fine Arts Faculty, Lisbon University (FBAUL)

Member of the National Fine Arts Academy

Fine Arts PhD (2000) Fine Arts Faculty, Lisbon University

Art History Master (1989) Social and Humanities Faculty, Nova University (Lisbon)

Painting Master (1978) Lisbon Fine Arts School (Former Fine Arts Academia)

Robert Smithson: "Spiral Jetty" como um Desenho Geológico

Robert Smithson: 'Spiral Jetty' as Geological Drawing

Manuel Gantes
manuelgantes@gmail.com

Resumo

Tomando como exemplo a obra de Robert Smithson, neste texto pretendemos mostrar o modo como as fronteiras do desenho se diluíram no final do século XX, passando de uma bidimensionalidade processual para o espaço e o tempo reais. O *corpus* da obra deste artista, na sua ubiquidade, inclui como um todo o desenho tradicional, a fotografia, a escrita, as intervenções perenes na paisagem real bem como o filme e a exposição nos espaços tradicionalmente consagrados à arte. Tendo como exemplo maior a sua obra multimédia "Spiral Jetty", indagamos a dialética existente entre os *Sites* e os *Non-sites*, no sentido de lançar pistas para a compreensão do desenho como um campo multidimensional que engloba e preside a todas as artes. Robert Smithson foi uma figura artística determinante para a expansão do campo do desenho, com implicações para o século XX que não se encontram de todo esgotadas. Um desenho na Terra e um desenho no tempo e no espaço que questiona verdades adquiridas, levantando dúvidas frutíferas para a manutenção do campo do desenho como um espaço de liberdade e de investigação nunca isento de rigor. Trata-se também de compreender o desenho como o campo director de qualquer criação artística sólida. Ainda na convicção de que o desenho não é apenas o desenhado mas também o pensado e o sentido, sem nunca excluir o lugar espiritual da criação de formas e cores e ambientes que questionem qualquer forma de conformismo e submissão a todas as formas de coação da liberdade fundamental ao ser humano de que a arte deve ser apanágio.

Palavras-chave: Tempo, espaço, desenho, lugar.

Abstract

Taking as example the work of Robert Smithson, we want to demonstrate the disappearance of any kind of frontiers to drawing during the xx century, opening its field to time and real space. The *corpus* of this artist's *oeuvre* in its ubiquity belongs to traditional drawing, photography, writing, the interventions in real space and time, the movie and traditional galleries. Starting with "Spiral jetty" the artists masterpiece, we question the dialectics between *sites* and *non-sites*, in the sense of launching a starship in the direction of understanding drawing as the king of all arts. Robert Smithson was a key artistic figure to the expansion of the field of drawing during the xx century and beyond. It's a drawing in the planet and a drawing in time and space that questions self indulgent truths, a space of liberty. In the conviction that drawing is not only the drawn but mainly the sensed and thought, without ever excluding the spiritual place of creating shapes colors and environments that questions any conformism and submission to any kind of limitation to the liberty essential to the human being.

Keywords: Time, space, drawing, place.

1. O Desenho Enquanto Diagrama

Os desenhos de Smithson têm, sobretudo, características diagramáticas. É notório o uso recorrente de diagramas (que permitem relacionar simultaneamente dados díspares) ao longo de toda a sua obra.

O diagrama é uma via do desenho que abre múltiplas dimensões de leitura, ajudando a sintetizar em termos de linguagem visual a complexidade e opacidade do mundo.

A lógica diagramática ajudou a conferir sentido e coesão à enorme diversidade de interesses implícita numa obra como a de Smithson.

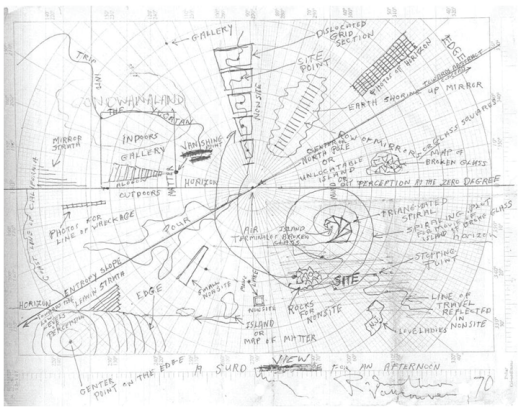


Fig. 1 Robert Smithson, "A surd view for na afternoon", 1970
tinta sobre papel impresso, 21.25 x 27.5 cm.

No desenho intitulado "A surd view for an afternoon", de 1970, Smithson relacionou diagramaticamente, numa imagem-lógica (o desenho), os diferentes diagramas que constituem a sua obra. Existe neste desenho um claro reposicionamento da relação do artista com a sua prática.

2. O Filme Desenhado.

No seu filme "Spiral Jetty", construído em torno (e sendo parte integrante e constitutiva) da sua obra homónima, Smithson, através da montagem, torna palpáveis as técnicas de ligação entre diferentes elementos normalmente apenas perceptíveis nos diagramas gráficos convencionais.

O filme carece de aparente sequência narrativa. Trata-se de uma possível representação da tensão entre a ordem ideal e o inevitável caos entrópico, da integração e desintegração vitais, em contínuo movimento (a espiral pode ser vista como uma *representação* aceitável do infinito). Também aqui o desenho, entendido num sentido tradicional, assume papel determinante através do *story-board*, qual diagrama da sequência fílmica, imagem bidimensional lógica e estática do movimento fictício do cinema.

No filme a ideia de simetria encontra-se presente, quer na movimentação das máquinas durante o processo de construção da escultura de terra, água, ar, rocha e cristais de sal, quer, numa perspectiva simbólica, na fusão da imagem da espiral concluída com a de uma galáxia distante. A simetria bilateral é acentuada pelos cristais de sal que a tingem de branco, em contraste com o vermelho cambiante do lago. No entanto, apesar de toda a simetria formal, ou por causa dela, é um desenho permanentemente mutável, instável. Desenho entrópico, *natural*.

O desenho tradicional teve, para ele, um papel organizativo, projectual se quisermos, do grande desenho conjunto, constelação de diagramas que é a totalidade do que realizou.

3. O Lugar da Escrita.

O conjunto dos textos de Smithson, entendido enquanto parte integrante da sua obra, ajudou-o a articular, de modo particularmente estruturado, a complexidade ubíqua da mesma.

> "(...) the whole site tends to evaporate. The closer you think you're getting to it and the more you circumscribe it, the more it evaporates. It becomes like a mirage and it just disappears. The site is a place where a piece should be but isn't. The piece that should be there is now somewhere else, usually in a room. Actually everything that's of any importance takes place outside the room. But the room reminds us of the limitations of our condition. (Writings, 177)"
>
> (Shapiro, 1997: 76).

Smithson coloca, neste texto, a questão do *contexto* de uma obra de arte de um modo particularmente acutilante, questionando a própria noção corrente[1] do que pode ser arte. Uma das suas ideias centrais aparece aqui resumida: a arte não tem de existir apenas dentro do espaço consagrado do museu, pode, simultaneamente, existir fora dele.

O seu interesse pelas transformações permanentes do planeta Terra, pela entropia, resulta numa aparente negação da artificialidade da arte, embora possa também ser visto como tentativa de conciliar cultura e natureza. Conciliação tornada possível, na sua obra, por meio do desenho.

Através da sua obra aprendemos que ao artista importa, sobretudo, ser descobridor de *sítios* e lugares virtuais, algures entre a natureza e a cultura.

> "(...)for too long the artist has been estranged from his own 'time'….The mental process of the artist which takes place in time is disowned, so that a commodity value can be maintained by a system independent of the artist" (Writings)
>
> (Shapiro, 1997: 76)

Smithson compreendeu o tempo enquanto parte maior, necessariamente integrante de todo o objecto artístico. No entanto a percepção dessa importância (do tempo contido na obra de arte) fica dependente do observador:

> "When a thing is seen through the consciousness of temporality, it is changed into something that is nothing. This all-engulfing sense provides the mental ground for the object, so that it ceases being a mere object and becomes art. The object gets to be less and less but exists as something clearer. Every object, if it is art, is charged with the rush of time even though it is static, but all this depends on the viewer." (Writings, 90)
>
> (Shapiro, 1997: 76)

Smithson desde cedo admitiu o fascínio pelos processos de desintegração, entrópicos, inerentes a tudo o que existe, nesse sentido chegou a manifestar uma preferência pelo caos face à ordem:

> "I'm interested in collaborating with entropy. Some day I would like to compile all the different entropies. All the classifications would loose their grids. Lévi-Strauss had a good insight; he suggested that we change the study of anthropology into entropology. It would be a study that devotes itself to the process of disintegration in highly developed structures. After all, wreckage is often more interesting than structure."
>
> (Writings, 181) (1997: 83)

O espaço é como que um resíduo do tempo, na medida em que, ao contrário deste, tem dimensões:

1 Instituída pelo *mundo da arte* como legitimação do *fingimento*.

"Space is the remains, or corpse, of time, it has dimensions. 'Objects' are 'sham space', the excrement of thought and language. Once you start seeing objects in a positive or negative way you are on the road to derangement. Objects are phantoms of the mind, as false as angels" (Writings, 96)

(Shapiro, 1997: 103-104).

Os objectos artísticos mais não são que veículos derivados e construtores de pensamento.

A escrita de Robert Smithson é caleidoscópica, na sua multiplicidade de referências culturais, capaz de relacionar o aparentemente irrelacionável de um modo sustentado:

"In Night and Fog, Resnais contrasts a pastoral site (shot in technique colour) of a concentration camp overgrown with grass and flowers, with black and white photographs of horrors from its past. This suggests that each landscape, no matter how calm and lovely, conceals a substrata of disaster (…)."

(Shapiro, 1997: 92)

Este texto recorda-nos a frase do filósofo Theodor Adorno (1903-1969), segundo a qual, depois dos campos de extermínio nazis, como o de Auschwitz, a poesia não era mais possível[2].

"The enclosed society that makes abstract art has become an aesthetic slave to its own fear of nature. Today the artist can uphold the failure of Modernism with its pretence of closed, immobile hierarchical values by being a slave to all its compromises or he can choose to be a terrorist. Savage forces makes isolation doubtful."

(Shapiro, 1997: 87)

Na melhor das hipóteses o artista idealiza a partir da realidade.

A escrita de Smithson não é, apenas, reflexão sobre o *trabalho artístico*: é, acima de tudo, sublinhamos, parte integrante da construção artística e do seu desenho multifacetado. (Fig 2)

Um dos desenhos associados, ainda que de modo indirecto, à produção de "Spiral Jetty", "A Heap of Language", consiste numa acumulação gráfica de palavras e frases que assumem vagamente a forma de um triângulo ou de uma montanha. Sob essa forma dominante, encontramos a escrita enquanto desenho, é uma reflexão sobre a materialidade da linguagem. O desenho é linguagem, a escrita esculpe.

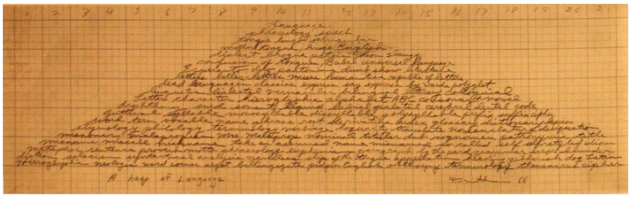


Fig. 2 Robert Smithson, "A heap of Language", 1966
grafite sobre papel quadriculado, 16.25 x 55 cm..

Tal como sempre sucede na escrita, existe uma primazia da linha nas esculturas de Smithson: a linha, através do desenho, é criadora de linguagem.

4. Sites e *Non-Sites*

A definição de *natureza* de Blaise Pascal[3] (1623-1662) era cara a Smithson, que sabia que a linguagem pode conduzir a reverberações sem sentido. A definição de Pascal tem ainda a vantagem da sua visualidade, a sua geometria simbólica, que permite sintetizar a ideia de infinito:

"(…) Todo esse mundo visível não é mais que um traço imperceptível no amplo seio da natureza. Nenhuma ideia se aproxima dela. Por mais que ampliemos as nossas concepções para lá dos espaços imagináveis, só átomos geraremos, em comparação com a realidade das coisas. É uma esfera infinita que em toda a parte tem o centro e em parte alguma a circunferência. (…) "

(Pascal, 2003: 88)

Cremos importante insistir em que o trabalho de Smithson, na sua aparente diversidade, deve ser visto como um todo, enquanto obra única de dimensão ubíqua: os desenhos e as pinturas do início do seu desenvolvimento enquanto artista, os *sites* e os *nonsites* dos últimos anos, os textos, os filmes e o próprio sentido de *produção* da sua obra, enfim, todos estes aspectos, aparentemente divergentes, funcionam em regime de complementaridade. Entendemos a sua obra como um grande e multifacetado desenho.

"The entropic, chaotic, irreverent, and yet deeply commited spiritual relation to the earth as a site of pollution, of disintegrated industrial waste, of human-produced impurity, all surface as concern of an artist who had tipically been conceived of as abstractally formally, with the most elemental forms of natural geometry, with a Minimalist rejection of the gallery and institutional site, and with a heroic purity of intention and struggle."

(Tsai, 1991: xiv)

A entropia e o caos encontravam-se em claro antagonismo face à harmonia e balanço preconizados pelos dogmas modernistas, ainda que, eventualmente, criando uma harmonia e balanço mais consentâneos com os ciclos cósmicos, os quais apenas podemos vislumbrar.

2 Evidentemente autores houve que, como Paul Celan (1920-1970), tendo passado pela experiência do horror, não deixaram de escrever poesia. A arte é uma profunda necessidade humana.

3 Físico, matemático, filósofo moralista e teólogo francês, cuja obra "Pensées", incompleta à data da sua morte e inicialmente intitulada "Apologie de la religion Chrétienne", aborda paradoxos filosóficos tais como o nada e o infinito, a razão e a fé, a alma e a matéria, a vida e a morte, o sentido e a vaidade. Culminando com a aceitação da graça, da humildade e da ignorância enquanto únicas *certezas*.

Pode-se afirmar que a relação com a arquitectura foi determinante para o desenvolvimento da obra de Smithson, mais especificamente através da sua colaboração com um gabinete de arquitectura, ao longo de 1966, na qualidade de consultor artístico para o projecto de um terminal de aeroporto[4]. Dessa colaboração resultou uma maior capacidade de planear os seus projectos futuros. Usando a cartografia (os mapas tiveram presença recorrente, no seu trabalho, a partir de 1967, como elementos de desenho, colados ou apenas dobrados de modo não convencional), bem como a fotografia.

A fotografia é parte integrante destes desenhos projectuais que não manifestam qualquer forma de virtuosismo. Importam, sobretudo, para o que remetem: as esculturas *site-specific* (concebidas para localizações específicas), ou seja os *Sites*.

Os *Sites* e os *Non-Sites* são construções complexas que existem, em simultâneo, sob diversas formas: fotos, desenhos, mapas, lugares físicos, fragmentários, conceptuais. São obras que só podemos apreender tendo em atenção os seus diversos e atomizados componentes.

A reprodução fotográfica do local, o material deslocado da natureza para o interior da galeria de arte e de novo fragmentado pelos espelhos e seus reflexos: são diferentes facetas de *uma* peça, que não podemos nunca apreender na sua simultânea totalidade.

Trata-se, sublinhamos, de um imenso desenho projectado no espaço e no tempo.

Considerando "Spiral Jetty" (1970) a obra mais emblemática de Smithson, a especificidade da sua localização (*site-specific*), no seio da *paisagem natural*, e os materiais naturais com que foi construída, reforçam a entropia inerente aos pocessos naturais, ao mesmo tempo questionando a suposta eternidade dos objectos conservados nos museus.

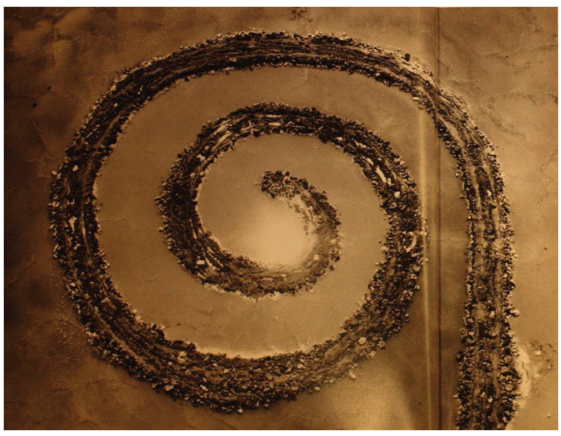


Fig. 3 "Spiral Jetty", fotografia de Gianfranco Gorgoni, 1970.

Nesta medida é importante citar o seu autor, sobre a relação entre a exposição na galeria e na natureza:

> "I think that we all see the landscape as coextensive with the gallery. I don't think we're dealing with matter in terms of a back to nature movement. For me the world is a museum. Photography makes nature obsolete. My thinking in terms of the site and the non-site makes me feel there's no need to refer to nature anymore. I'm totally concerned with making art and this is mainly an act of viewing, a mental activity that zeroes in on discrete sites. I'm not interested in presenting the medium for its own sake. I think that's a weakness of a lot of contemporary work."
>
> (Flam, 1996: 246)

O mundo é um museu sempre em aberto, em permanente entropia, novas estruturas tecnológicas substituem as pré-existentes.

> "All technology is matter built into ideal structures."
>
> (Flam, 1996: 249)

Existe a percepção do lugar central ocupado pelo desenho no centro do conhecimento: desenho é gesto, sim, mas é, sobretudo, pensamento.

O problema central colocado por Smithson residiu na passagem da representação para o espaço real, concreto, sem abandonar a narrativa artística. E, para essa passagem, o papel do desenho, pela capacidade que este tem de dar forma às ideias, foi determinante.

A possibilidade de existência de um *desenho tridimensional* surge com a transformação da *paisagem natural* em *paisagem artificial*. Em função das tecnologias e dos pontos de vista implicados, a paisagem começa a parecer-se com um mapa tridimensional: com um desenho que coincide com o espaço real.

A importância da viagem, assumida como parte integrante da obra, reflecte-se no uso recorrente de mapas enquanto referência oblíqua a uma *visão interior*, ou remetendo para o espaço real. O desenho tradicional é assumido, deste modo, como projecto para o *desenho* final na paisagem.

A prática artística, depois de Smithson, não se encontra confinada aos espaços fechados, passou a ter no planeta Terra o seu limite físico, mas com a secreta ambição de transcender os limites de tempo e de espaço. Nessa medida, Smithson cria um paradigma pós-Duchamp, devedor que era do seu pensamento artístico.

Os *sites* e os *non-sites* são forças complementares da mesma obra, as primeiras existem na paisagem selvagem, natural, as segundas transportam para o espaço da galeria amostras dos materiais naturais com os quais os *sites* foram *desenhados*:

4 A ligação de Smithson a esse projecto, viria a revelar-se determinante para a sua evolução artística, não apenas quanto à concepção futura das suas obras, mas também quanto ao modo de as dar-a-ver, através da fotografia e filmagem das mesmas a partir de aeroplanos, que ele próprio acompanhava.
Faleceu num acidente de avioneta enquanto filmava a sua última escultura na paisagem natural ("Amarillo Ramp", 1973), fechando o círculo iniciado com a sua colaboração no gabinete de arquitectura para um terminal de aeroporto.

"I developed a method or a dialectic that involved what I call site and nonsite. The site, in a sense, is the physical, raw reality – the earth or the ground that we are not really aware of when we are in an interior room or studio or something like that – and so I decided that I would set limits in terms of this dialogue (it's a back and forth rhythm that goes between indoors and outdoors), and as a result I went and instead of putting something on the landscape I decided it would be interesting to transfer the land indoors to the nonsite, which is an abstract container."

(Flam, 1996: 36)

O *non-site* é uma abstracção sintética, no espaço interior da galeria, do *site*, que se encontra no exterior, e que é matéria em bruto da realidade natural, organizada segundo um desenho abstracto linear, uma espiral, no caso de "Spiral Jetty".

"(...) the maps relating to the piece are like drawings, and they relate to the piece in the same way like a study for a painting would refer to the painting. They are not the same thing but they all refer."

(Flam, 1996: 104)

Os mapas são, no contexto da obra de Smithson, desenhos preparatórios para *pinturas*, neste caso *pinturas tridimensionais*.

5. "Spiral Jetty", um Desenho *Natural*.

É notório o carácter icónico de "Spiral Jetty" desenho natural de carácter entrópico, em clara ligação com um vasto entendimento da complexidade infinita do universo que é, de modo simbólico, reduzido a uma linha que se enrola e desenrola sobre si própria.

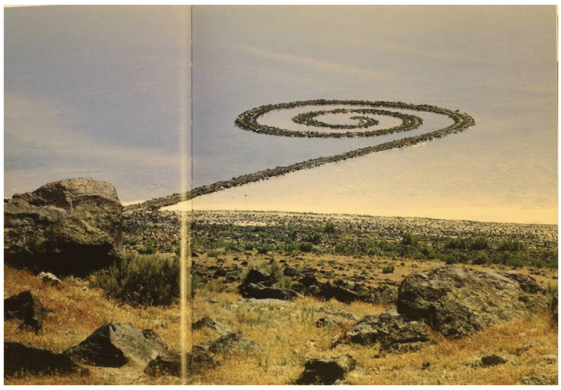


Fig. 4 Gianfranco Gorgoni, fotografia de "Spiral Jetty", 1970.

De notar a primazia da linha nas esculturas e desenhos de Smithson, também "Spiral Jetty" é fundamentalmente uma linha (Flam, 1996: 228). E, no entanto, a linha é uma invenção do espírito humano. A linha constrói linguagem:

"Smithson's view of language as a material also disclose the absolute congruence, and hence interchangeability, of writing and sculpture."

(Shapiro, 1997: 43).

O ponto de vista determina a obra, e a escala dessa obra. Apenas o ponto de vista (ou a miríade de pontos de vista necessários) determinam a existência infinita da obra, como um todo mutável.

A fotografia desempenhou um papel determinante para a fortuna crítica e historiográfica de "Spiral Jetty", tornando-se parte integrante do seu *desenho*. Destacamos as fotografias iniciais dessa obra, da autoria de Gianfranco Gorgoni (1941-), encomendadas pelo próprio Smithson. São imagens icónicas, responsáveis, em grande parte, pela mitificação e ressonância de "Spiral Jetty" na imaginação de um público que nunca teve contacto físico com esse *site*. As fotografias de Gorgoni *substituem* a experiência física do lugar, inacessível para a maioria das pessoas.

A concisão, elegância e simplicidade de "Spiral Jetty" garantem perenidade, desenho na paisagem ou paisagem enquanto desenho?

O texto "The Spiral Jetty", escrito em 1971, foi assumido pelo artista como uma obra de arte, parte integrante das obras homónimas que formam um conjunto ubíquo: a escultura na paisagem, o filme, os desenhos e a teia de disseminações das imagens-fotos. Podemos afirmar que se tratava de um grande desenho em processo: entropia enquanto material de criação.

No texto surge a frase *Et in Utah Ego*, referência trágico-cómica à frase clássica *Et in Arcadia Ego*: também no seio da natureza idílica, paradisíaca, se encontra a presença da morte. Recordamos a pintura de Nicolas Poussin (1594-1665) "Os pastores de Arcádia", onde no centro do quadro encontramos a representação de uma pedra com essa frase gravada.

A obra multimédia (no sentido mais abrangente do termo) "Spiral Jetty" foi o maior investimento artístico de Smithson. Através do desenho, do filme, do texto e da escultura desenhada na paisagem (*Site*) homónimos, ou das já referidas fotografias, antecipou muita da ulterior diluição das fronteiras entre disciplinas artísticas.

Existe em "Spiral Jetty" a ideia de suspensão da passagem de tempo, ideia essa que atravessa toda a obra de Robert Smithson, clarificada através do filme com referência à ficção científica, aos dinossauros, ao movimento de filmagem, a partir de um avião, da espiral no seu *Site*[5] , ao correr do sentido dos ponteiros do relógio ou inversamente. Também o mecanismo clássico do relógio é uma espiral, que se enrola e desenrola.

A espiral foi objecto de pesquisa do autor na perspectiva da simbologia mítica, da geometria e da psicanálise:

"(...)A spiral; a winding staircase in the tower of Babel; a path of an airplane rising aloft in circles – Such is the way of art (…) I want my work to be a part of the

5 Ao contrário dos *sites* (lugares) virtuais do ciber-espaço, as obras de Smithson têm uma existência concreta. No caso de "Spiral Jetty", *também no seio da paisagem natural.*

world rather than to withdraw from it into some kind of abstract idea."

(Cooke and Kelly, 2005: 151)

Sendo um desenho na paisagem real, "Spiral Jetty" é, também, um desenho que nos coloca fora dessa paisagem:

"(...) The constriction or concentration exists within the inner coils of the Jetty, whereas on the outer edge you're kind of thrown out, you're aware of the horizons and how they echo through the Jetty. So it exists both inside and outside in terms of the actual experience of being on it."

(Cooke and Kelly, 2005: 158)

A dialética entre *sites* e *non-sites* encontra-se, assim, sintetizada na obra mais conhecida de Smithson. Numa versão *profana* dos relicários medievais, os *non-sites* artificiais guardam fragmentos dos *sites* naturais. Ou como gabinetes de curiosidades.

Nos seus diversos modos de *apresentação* (o texto, o filme, os desenhos e as fotografias, *non-sites*; a escultura-desenho-na-Terra, *site*) a espiral de Smithson constitui-se como uma imagem aberta para reflexão sobre o nosso próprio lugar no mundo.

"Spiral Jetty" é uma obra multidimensional, passível, para a maioria dos interessados, apenas de uma experiência virtual através do filme, das fotografias e das descrições, que não substituem e até iludem, a experiência real, *in loco*, da escultura. Coloca-se, deste modo, a questão do lugar real ou imaginário de um modo perene e entrópico.

O interesse de Smithson por locais imaginários (Atlântida, Lemuria) e pelas mudanças de configuração dos continentes resultantes dos movimentos tectónicos, será confirmado no momento em que a espiral deixar de existir enquanto facto físico, passando a sua existência a depender apenas de uma descrição, real ou imaginária.

Um lugar mental. Como no Desenho.

Bibliografia

Cooke, Lynne; Kelly, Karen (eds.) (2005), *Robert Smithson: Spiral Jetty – True Fictions, False Realities*. Dia Art Foundation, Nova Iorque.

Flam, Jack (1996), *Robert Smithson: The collected writings*. University of California Press, Los Angeles.

Shapiro, Gary (1997), *Earthwards: Robert Smithson and Art after Babel*, University of California Press, Los Angeles.

Pascal, Blaise (2003), *Do Espírito Geométrico e da Arte de Persuadir,* Porto Editora, Porto.

Tsai, Eugenie (1991), *Robert Smithson unearthed*, Columbia University Press, New York.

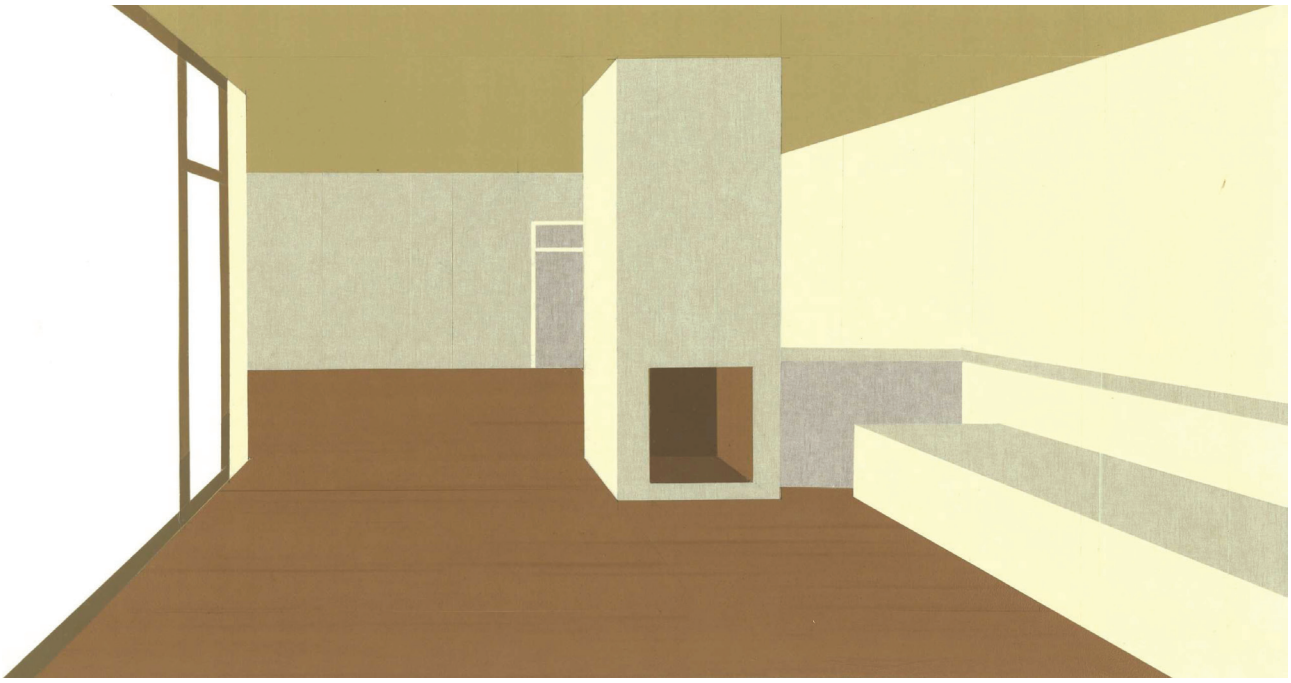
Nota Biográfica

Manuel Gantes Gonçalves da Costa nasceu a 18 de Janeiro de 1967 em Figueira de Castelo Rodrigo, Portugal. No âmbito da sua actividade artística participou em diversas exposições individuais e colectivas no país e estrangeiro, encontrando-se representado em colecções públicas e privadas. Mantém e aprofunda uma intensa prática criativa, sobretudo em desenho e pintura. Docente de Desenho na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa desde 2001, encontra-se em fase de defesa de Tese de Doutoramento em Belas-Artes, especialidade de Desenho, por essa mesma Faculdade.

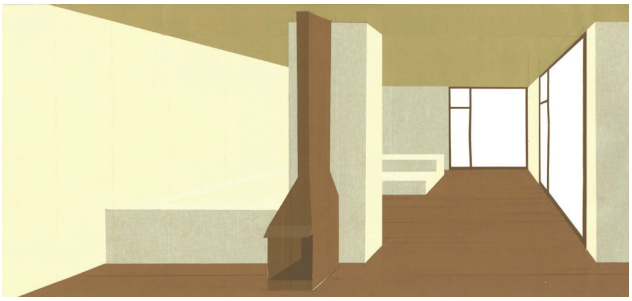
O Desenho como Instrumento de Análise - Três casas de Coderch

Drawing as Analytical Tool – Three Houses of Coderch

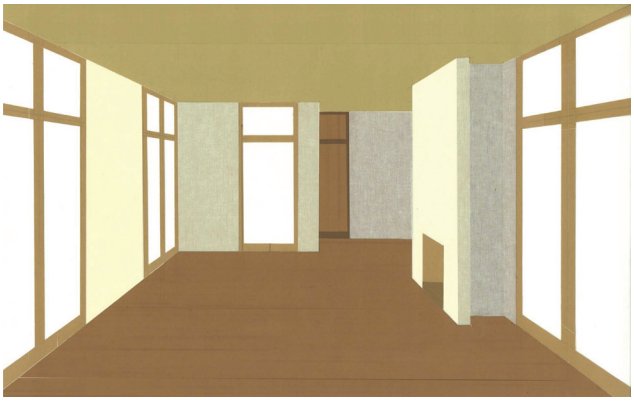
Mariana Carvalho
marianamartinscarvalho@gmail.com



Perspectiva 3. Casa Uriach, vista da sala de estar, colagem sobre papel, 28x50cm, 2011.



Perspectiva 2. Casa Uriach, vista da sala, colagem sobre papel, 25x56cm, 2011.



Perspectiva 7. Casa Rozès, vista da sala de jantar, colagem sobre papel, 28x42cm, 2011.

A arquitectura, na sua multiplicidade de formas, pode ser dada a conhecer através da linguagem escrita ou falada, mas nada supera a eficácia da linguagem gráfica. Esta é, sem dúvida, o meio de transmissão de conhecimento que ultrapassa qualquer outro quando "falamos" de espaço. Este não se pode definir como é, mas sim como se percebe. Isto faz com que a arquitectura seja, fundamentalmente, uma arte visual, que não se identifica com a realidade figurativa, mas com a qualidade de relações que organiza o espaço e são a razão da sua estrutura.

O desenho é fundamental para "ler" e escrever" sobre arquitectura e responde, com a sua expressividade, a vários tipos de situações; pois pode ser trabalhado segundo uma intenção propositiva, ou seja, pode querer dizer aquilo que pretendemos, adaptando a linguagem à forma que se deseja evidenciar.

Nesta investigação[1] procurei encontrar esses métodos operativos do desenho. Realizou-se um reconhecimento das formas de operar e de como estas se adaptam a diferentes metodologias.

O projecto está intrínseco no desenho de arquitectura. Coderch surge assim pela sua "actividade projectual intensa". Este autor já estudado[2] regressa agora com um propósito diferente. A sua obra é analisada privilegiando o discurso gráfico, em detrimento do discurso teórico, como anteriormente aconteceu. O presente estudo permite então fazer um percurso através de três obras e nesse percurso conhecer e reconhecer a sua arquitectura.

Propus, deste modo, realizar um "percurso imaginado", convertendo-me em espectadora, em experimentadora das visões subjectivas que cada projecto apresenta. E ao fazê-lo houve uma revelação, descobri que as suas obras, para além de uma enorme qualidade plástica ao nível do exterior, o são também pelo interior. Nada acontece ao acaso, todos os elementos arquitectónicos, surgem perfeitamente alinhados, proporcionados e ordenados. A depuração dos volumes que compõem a casa também se expressa intramuros. O interior caracteriza-se pela sobriedade e austeridade, mas sem nunca perder o seu carácter de conforto, pois a arquitectura trata de servir as pessoas

Na sua obra tudo é um fazer e um desfazer em torno da dupla questão, que é como relacionar a casa com o exterior, sem que esta perca a sua privacidade, e como conseguir na sala uma fusão entre espaços abertos e fechados, sem que esta perca a sua memória. Usa-se sempre a mesma metodologia, mas cada casa é diferente, pois sempre aparecem matizes, devido à especificidade de cada lugar e família.

É o desenho foi construído segundo um processo de reconhecimento e de registo de todas estas análises topológicas, morfológicas, tipológicas e construtivas que caracterizam o tratamento do espaço doméstico.

Este recurso ao desenho surgiu também pelo meu percurso académico, pois frequentei nos últimos seis anos, o curso de artes plásticas, Pintura, na FBAUP. Esta formação permitiu-me complementar e especializar-me na área do desenho. Por essa razão não recorri a ferramentas informáticas para a concepção da perspectiva. Estes desenhos integram de algum modo o trabalho já desenvolvido em artes plásticas, mas agora numa vertente de maior rigor compositivo. Pretendeu-se que estes desenhos reflectissem a própria arquitectura de Coderch, que dizia "*há que saber escutar o desenho*".

O arquitecto precisa ver e fazer graficamente; mediante uma espécie de dualidade sobre a análise da arquitectura e a sua síntese gráfica, cuja íntima interação nasce da visão arquitectónica, como unidade.

> "Eis como, de uns pobres riscos, se pode passar para o espaço iluminado."
>
> (Távora, 2002: 46)

Bibliografia

Távora, Fernando (2002), "Pensando", in Tàvora, F., Carneiro, A., Moreno, J. (2002), *Desenho projecto de desenho*. Lisboa: IAC.

Nota Biográfica

Mariana Carvalho (Porto, 1979) é mestre em Arquitectura, pela Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, FAUP 2011, e licenciada em Artes Plásticas – Pintura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, FBAUP 2011.

Actualmente é bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia e encontra-se a desenvolver o Doutoramento na FAUP, pesquisando sobre o desenho da ruína, como método e instrumento de análise da cidade romana,

Está integrada no grupo Património da Arquitectura, da Cidade e do Território (PACT), dedicando-se à linha de investigação do Atlas das Vias e Cidades Antigas de Portugal (AVCAP), do Centro de Estudos de Arquitectura e Urbanismo (CEAU) da FAUP.

Desenvolve no âmbito das artes plásticas trabalhos de desenho, colagem e gravura. Expôs recentemente na Galeria dos Leões, Porto, na Galeria de Exposições Temporárias no Lugar do Desenho - Fundação Júlio Resende, Porto, no Hôtel de Guînes - Quai de la Batterie, Arras e no Espaço Gesto, Porto.

1 Este projecto expositivo resulta da investigação desenvolvida no âmbito da Dissertação de Mestrado: *O Desenho como Instrumento de Análise. Três casas de Coderch*, apresentada à Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, em 2011.

2 Mariana Carvalho. *Coderch: a poética da casa*. Prova Final de Licenciatura apresentada à Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (policopiada) 2004.

Quando os Escritores Desenham

When Writers Draw

Maria de Lurdes Cardoso
nuchacardoso@hotmail.com

RESUMO

As oscilações entre duas actividades – desenho e escrita – que plasmam iniciaticamente o conceito mental ou reinterpretam o mundo, através de uma indagação interna ou mediação externa, está patente num universo distendido habitado quer por autores de mérito reconhecido quer pelo cidadão mais descomprometido.

É neste campo flutuante, *do desenho e da escrita*, que situaremos os *desenhadores escritores*, assaz reconhecidos, e os *escritores desenhadores* com uma obra particular ainda relativamente desconhecida, muitas vezes documentos onde se patenteia um balancear ou hibridismo entre a escrita e o desenho.

Um conjunto de procedimentos e consequentes produtos materiais que não surgiram primeiramente sob o signo de se tornarem obras de arte *per se*, não existindo outras intenções de permeio entre o puro pensamento e a sua revelação, e que só os desvios de paradigma encetados pelo pós-modernismo, assim como a pulverização de sentidos assumidos pelo desenho contemporâneo, lhes dão na actualidade outro significado.

Uma zona laboratorial onde se privilegiam experimentações e deambulações na área do desígnio gráfico, actos especulativos cujo "descomprometimento" e carácter provisório reflecte sobretudo a necessidade de desbravar, organizar e operacionalizar o pensamento.

Este trabalho, assentando nas premissas da transversalidade do desenho a todas as áreas científicas e competência devida ao ser humano, pretende demonstrar através de uma amostragem significativa de um número inusitado de escritores que desenham e das intenções que os movem, a fragilidade de uma fronteira entre uma linguagem reduzida a signos e uma linguagem imagética, e a debilidade dos encapsulamentos no território do conhecimento, procurando clarificar, em simultâneo, a acção do desenho nos processos mentais cognitivos e criativos, logo o papel que merece no ensino universitário.

Palavras-chave: desenho; escrita; transversalidade; pensamento.

ABSTRACT

The oscillations between two activities - writing and drawing - that primarily model the mental concept or reinterpret the world through an internal inquiry or external mediation, is reflected in a distended universe inhabited either by authors of merit recognized both by citizens more uncompromising.

It is in this floating field, of drawing and writing, that we will place *drawers-writers*, rather recognized, and the *writers-drawers,* these ones with a private work still relatively unknown, often where documents with a balance or hybridism between writing and drawing is patent.

A set of procedures and consequent material products that did not arise primarily under the sign of becoming works of art *per se*, with no other intentions interposed between pure thought and its revelation, and that only the shifting of paradigm initiated by postmodernism as well as the spraying of diverse directions envisioned by contemporary drawing, in the present, give them a different meaning.

A laboratory zone where one privileges trials and wanderings in the area of graphic purpose, speculative acts whose "disengagement" and provisional character mainly reflects the need of exploring, organizing and operational thinking.

This work, relying on the assumptions of transversality of drawing to all areas of knowledge and competence due to humans, will aim to demonstrate through a significant sample of an unusual number of writers who draw and the intentions that makes them wander, the fragility of a boundary between a language reduced to signage or a imagery language, and the frailness of containments in the territory of knowledge, seeking to simultaneously clarify the action of drawing on cognitive and creative thought processes, thus its deserved role in university education.

Keywords: drawing; writing; transversality; thought.

1. Do desenho e da Escrita

Começaremos esta comunicação com uma crónica trivial, contada na primeira pessoa e sem grandes consequências, porém representativa do quotidiano num mundo alargado, além muros universitários, espelhando a formação dos que os transpõem, uma preparação que parece ainda menorizar o desenho, nas suas diversificadas actuações e finalidades, como competência fundamental devida a todo o ser humano. Proficiências que merecem ser tão cuidadas como aquelas que implicam a escrita e oralidade de uma língua ou qualquer outra. Situação inatendível numa época em que assistimos a uma inusitada emergência do *Desenho*, reclamando já o estatuto de ciência autónoma e acentuando a tónica numa transversalidade a todos os saberes.

> *…Na escola onde exerço a minha profissão, como professora de Artes, programou-se uma actividade interdisciplinar entre as disciplinas do 9º ano de Português e Educação Visual. Consistia na criação, pelos alunos, de mensagens escritas ou visuais, ou ambas em simultâneo, suportadas em post-it's e a serem expostas aquando do encontro com um escritor.*
>
> *A primeira fórmula aventada foi a de se realizar o texto escrito na aula de Português e posteriormente ilustrado nas minhas aulas. Rebelei-me com o conceito. Porquê o desenho subsidiário da escrita? Porque não o inverso ou os dois em sincronia? Dispus-me a trabalhar ambos os modos de corporizar uma ideia mental.*
>
> *Anuiu-se, então, que eu assim faria e que as professoras da língua materna trabalhariam só a mensagem textual. Justificação das duas professoras: nós não percebemos nada de desenho!*
>
> *Mesmo assim, nas mensagens advindas de motivação exclusivamente linguística emergia subtilmente o desenho, tal como o meu sorriso quando as dispus no placard. O tema era, sem dúvida, aliciante para estes jovens criadores: o Amor. E, como alguns me explicaram, a palavra era insuficiente para o resumir…*

O *Amor* que enferma um desígnio, termo derivado em tradução literal do latino *Disegno*, ascendente directo de *Desenho*, palavra que, como na poesia japonesa Haiku, pode conter múltiplos significados: intenção, propósito, ideia, desejo… Mas também o acto de designar, indicar, chamar, expresso no prefixo *de/di* justaposto a *segno/sígnio* que deriva no signo. Nomes e verbos, atributos do desenho.

O *Amor* que convoca o mito da invenção do desenho, pela mão da filha de Butades, oleiro de Sycione, riscando na parede a sombra, projectada pela luz de uma candeia, do seu amado que se apartava. Diegese de Plínio "o Velho", incluída na sua *Naturalis Historiae* (Calvo Serraller, 1981:77), fundamento da origem do Desenho. Um curto e singelo episódio que, ao longo dos tempos, foi referenciado, metaforizado e dissecado exaustivamente. Dialéctica de desejo e privação, de luz, sinónimo de clarividência e sombra, fluida e fugidia, obrigando a uma contínua e obsessiva perseguição. Racionalidades, mesmo que improváveis, e impossibilidades. Antinomias próprias do desenho.

Amor, de irresoluta definição, tal como o desenho. Se, por um lado, o Desenho é tautológico, isto é, dispensa apresentações, tal nos parece fácil identificar um desenho e dissociá-lo de outras expressões artísticas, sobretudo pelos materiais mais tradicionais que lhe estão associados, o papel como suporte e os meios riscadores mais elementares, assim como pelo seu procedimento de fazer fluir uma linha definindo um espaço por oposição do negativo e positivo, construindo formas planificadas, por outro lado, ao se radicar, na nossa contemporaneidade, em atitudes performativas, ao se constituir em exclusivo pensamento, ao se assumir num campo expandido com a inclusão de materiais que não lhe são os habituais, entramos no paradigma da indefinição, ou melhor, de um "*tópico à espera de formulação*" (Petherbridge, 2008:27-39).

> *" […] Falar de desenho é tão difícil, parece que estamos a descrever o que já está descrito da maneira mais económica, mais sóbria, mais "inteligente"*
>
> (Caldas, 2008: 19)

Esta tautologia, na sua essência, é também aplicável à poesia ou escrita poética. Borges coloca-nos esta diáspora no seu modo de dizer muito particular:

> " […] *conhecemo-la tão bem que não sabemos defini-la por outras palavras, assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, do ódio, do nascer ou do pôr-do-sol, ou do nosso amor à pátria. Estas coisas estão tão fundas em nós que só podem exprimir-se mediante esses símbolos vulgares que partilhamos.*"
>
> (Borges, 2010: 18-19).

2. Entre a Escrita e o Desenho

Retomando o relato do confronto com que iniciamos este texto, ilustrativo de um senso comum que tendencialmente encapsula duas áreas do saber numa fórmula distintiva, cabe-nos considerar, em primeiro lugar, que apesar de a nossa época ter assumido um conhecimento *rizomático*, sem pontos de partida ou chegada, em detrimento de um positivismo, estruturalismo ou outra distribuição arbórea, continua a verificar-se uma extrema especialização num determinado assunto sem contemporizar a fragilidade dos limites e as falácias que daí podem ocorrer. Vivemos na ambiguidade de situações paradoxais, entre a pulverização de fronteiras reais e virtuais, do que se diz transcultural, e uma apurada particularização, quer a nível do ontológico quer a nível do conhecimento do mundo. Este estarrecimento é apaziguado por recorrentes estereotipias ou necessárias classificações ao serviço de múltiplos interesses.

Parece-nos, assim, sempre oportuno contrapor territórios aparentemente delimitados, reflectir sobre as suas correlações e, sobretudo, aferir a sua zona de miscibilidade onde se podem radicar novas descobertas. E, quiçá, derrubar algumas barreiras de pura ficção. É o caso das linguagens escrita e visual ou, especificamente, da escrita e do desenho.

Assunto que não é novo, de modo algum, se pensarmos nas afinidades genéticas, sobejamente reconhecidas, de primeiros signos substitutos do referente mundo evoluindo mais tarde na pura abstracção da palavra, numa etimologia comum como *gráphein* derivado na grafia, ortografia, grafismo ou gráfico. Na Grécia antiga as *graphicen in buxo* denominavam as artes gráficas, escrita e desenho, sobre madeira, as usuais, à época, tabuinhas finas enceradas ou revestidas com pó de osso triturado, anteriores ao benefício do papel. Se atentarmos, também, na arte dos calígrafos orientais, ostentando declaradamente uma fusão da caligrafia, escrita, desenho e pintura num único conceito.

E se de uma história universal derivarmos para a nossa história individual, encontramo-nos em bancos da primeira escola, fazendo exercícios lineares, iniciando-nos na caligrafia e no grafema, chegando às primeiras palavras que nos livros de aprendizagem têm o seu referente iconográfico justaposto. Aliás, é comum dizer-se: "Do mesmo modo que se aprende a escrever, aprende-se a desenhar", frase que nos reporta ao célebre *slogan* da escola parisiense A.B.C. dedicada, essencialmente, ao ensino por correspondência de artes plásticas para amadores, em grande voga nas décadas de 1930 e 40, "Si vous savez écrire, vous savez dessiner*",* aproveitado pelos escritores surrealistas Jean Lescure e Raymond Queneau, ambos desenhadores, como título da primeira exposição subordinada ao tema *desenho de escritores* na Galerie de la Pléiade, 1946.

Ao longo de toda a história da arte e da cultura visual esta coexistência é também mais ou menos visível: nas citações de Horácio "*ut pictura poesis*"[1] ou de Simónides de Céos "*a pintura é poesia calada e a poesia, pintura que fala*"[2], numa época em que o desenho ainda não tinha sido resgatado como progenitor de todas as artes por Vasari; na introdução da palavra como um enclave nas representações iconográficas primitivas e medievais ou na pintura modernista do século XX, recorrendo à colagem no cubismo e dadaísmo ou à inscrição caligrafada no surrealismo, na banda desenhada e na caricatura de crítica ideológica ou social que começaram a ser profusamente difundidas na imprensa escrita a partir do séc. XIX; na referência à leitura de um desenho ou ao desenho de um texto (Rawson, 1969).

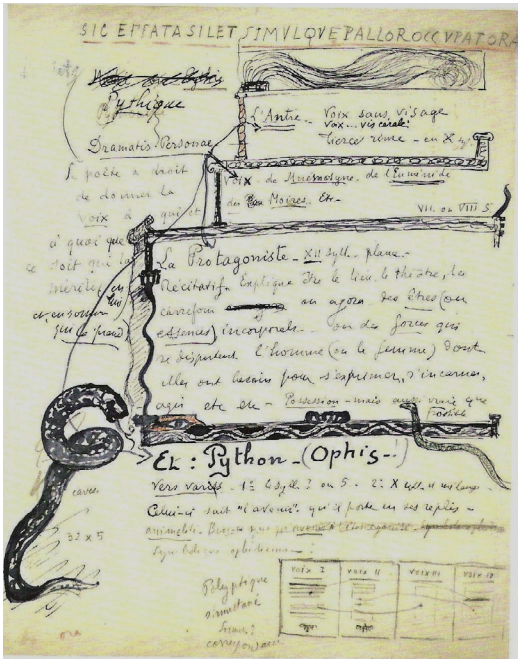


Fig. 1 Paul Valéry,
manuscrito de projecto teatral, tinta e lápis de cor sobre papel, s. d

No entanto, localizámos o momento iniciático, de síntese e de dissolução, na proto-poesia visual de Mallarmé, *Un Coup de dés jamais n'abolira le hasard,* 1897, acentuando a ideia de que a página impressa é também uma imagem (Valéry, 1934: 17), gesto posteriormente apropriado por artistas contemporâneos como Marcel Broodthaers, 1969; na destruição sintáxica de Marinetti, mentor do futurismo, nas suas *parole in libertà*, 1913, ou no seu *Zang Tumb Tuum*, 1914, uma espécie de *glossolalia* inspiradora de toda uma polifonia dadaísta, manifesta na poesia fonética e sonora de Hugo Ball, Emmy Hennings, Tristan Tzara, Huelsenbeck; nas reverberações inevitáveis do construtivismo e da Bauhaus; na reconstrução lírica de Apollinaire com os seus *calligrammes*; nas experiências de escrita e desenho automáticos, assim como em toda uma série de jogos surrealistas, encetados por Breton e Soupault sob a égide dos estudos de Freud; na miscigenação paradoxal das escritas desenhadas de um Antonin Artaud ou nas experiências *mescaliniennes* de Henri Michaux.

A grafia ou a palavra entram assim, de modo abrupto, nas ditas artes visuais, em movimentos como o *Fluxus*, derivando na seriação minimalista, consumando-se nas tautologias da arte conceptual ou nas atitudes intervencionistas, recorrendo ao hibridismo dos *mass media*, da década de 90. Na escrita, nomeadamente na poesia, a imagem iconográfica incrusta-se numa panóplia de derivas: a poesia gráfica, visual, fonética, sonora, letrista, concreta e muito recentemente a *blackout poetry* ou o *livro alterado*, que aparece na sequência do livro de artista e do anti-livro.

A gestualidade imanente no desenho e a sua associação à caligrafia tornam-se evidentes em trabalhos de cariz grafológico como os de Ana Hatherly, Emerenciano ou Cy Twombly.

1 "Como a pintura, é a poesia", dito de Horácio na sua *Ars Poetica* (c. 18 a. C.).

2 Referenciado por Plutarco em *De gloria Atheniensium*, inserido na *Moralia* (Séc. I).

A palavra, dissociada do seu referente, com a introdução da semiótica de Saussure, e o desenho, sendo em simultâneo índex e ícone, serão um meio privilegiado para desestabilizar todo um conjunto de relações preconcebidas, como em *Language to be Looked at and/or Things to be Read* de Smithson, 1967.

Nesta breve contextualização, incompleta certamente, procuramos evidenciar algumas das afinidades do desenho e da escrita. Resta-nos apontar uma última. Aquela que fundamentalmente justifica o teor deste ensaio.

Sabemos ser sobejamente conhecida a obra escrita de muitos autores "classificados", essencialmente, de artistas plásticos – Da Vinci, Miguel Ângelo, William Morris, Ruskin, Van Gogh, Gauguin, Beardsley, Kandinsky, Paul Klee, Kokoschka, Malevitch, Mondrian, Giacometti, Asger Jorn, Rothko, Beuys, Serra, Smithson, Bochner, só para citar alguns – ou daqueles que exercendo a escrita, o desenho e a pintura de modo exemplar, são muitas vezes referidos prioritariamente como escritores em determinado contexto, como os portugueses Almada Negreiros, Al Berto, Ana Hatherly, Álvaro Lapa, Mário de Cesariny, os internacionais, William Blake, Tzara, Picabia, Max Jacob, Alfred Jarry, Jean (Hans) Arp, Bruno Schulz, Artaud, Michaux, Burroughs, o insubmisso instaurador da *Beat Generation*, em conjunto com Ginsberg e Kerouac, John Berger…

Mais surpreendente será encontrar as mesmas preocupações em artistas denominados primeiramente de escritores cujas experiências de *escrita desenhada* ou *desenho escrito* só muito recentemente começam a conhecer uma mediatização em exposições ou publicações[3].

Bastam-nos uns quantos exemplos impressivos de uma caixa de Pandora que abrimos, para demonstrarmos a pertinência de um tema que urge ainda ampla reflexão[4]: Apollinaire, um dos grandes teóricos do cubismo que aplicou a sua estética à literatura e desenvolveu o lirismo visual já referenciado, Baudelaire, crítico de arte fundador e autor do imprescindível *Les Fleurs du mal*, Barthes, Breton, Carroll e, os seus pares no fantástico, Swift ou Poe, cuja *escrita negra* inspirou autores como Odilon Redon, Dostoiévsky, o aventureiro Dumas *filho*, Goethe que nos legou uma teoria da cor a considerar, Gogol, Henry Miller, Huxley, Hugo, Ibsen, Ionesco, Kafka, cujos desenhos possuem a estilização de uma caligrafia, Lorca, D. H. Lawrence, o poeta da revolução russa Mayakovsky, Proust, Rimbaud, autor do poema *Voyelles*, opondo às cinco vogais cinco cores, Verlaine, Valéry, Victor Hugo, precursor ignorado do experimentalismo e gestualismo, William Blake, os contemporâneos, Austin Kleon, Douglas Coupland, Mark Strand, Umberto Eco, e entre os laureados com o Prémio Nobel da literatura, Buck, Churchill, Dario Fo, Elytis, Faulkner, Gao Xingjian, Grass, Hesse, Kipling, Shaw, Tagore, Walcott e Yeats, ou os portugueses António Maria Lisboa, Alexandre O'Neill, Fernando Namora, José Régio, Manuel Tiago (pseudónimo de Álvaro Cunhal), Mário Dionísio, Melo e Castro, Teresa Jardim … Independentemente de uma obra visual mais ou menos consistente, todos eles desafiaram as ténues fronteiras de diferentes modos de expressão.

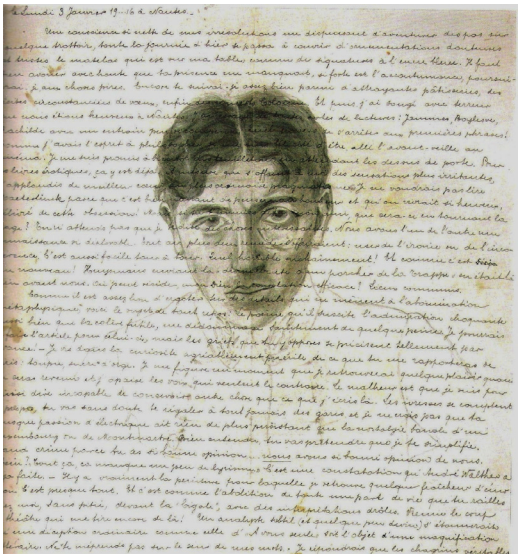


Fig. 2 André Breton, *carta a Théodore Fraenkel com auto-retrato*, 1916, lápis e tinta sobre papel.

Em muitos destes artistas estas experimentações ou deambulações na área do desígnio gráfico foram actos intimistas que só a sua morte e o olhar voyeur de uma época que esfolia à exaustão o privado, permitiram desvelar. Não surgiram sob o signo de se tornarem obras de arte *per se*. Este é o seu carácter mais entusiasmante. Não existem outras intenções de permeio entre o puro pensamento e a sua revelação. Como nomeá-los então? Artista plástico/desenhador ou escritor? Uma divisão fictícia?

> " *[…] Œuvres singulières, à contre-courant des tendances du marché, témoignant d'une activité artistique souvent expérimentale, difficilement homologable. Il s'agit d'un entre-deux flottant, mal cartographié, situé sur des territoires autonomes,*

3 Exceptuam-se as exposições *Si vous savez écrire, vous savez dessiner*, Galeria Pléiade, Paris, 1946, sob a égide de Jean Lescure, já referenciada, abarcando desenhos de Baudelaire, Musset, Prévert, Aragon, Queneau, e *Dessins de Poètes*, galeria le Bateau-Lavoir, Paris, 1966, compreendendo obras gráficas de Victor Hugo, Baudelaire, Mallarmé, Verlaine, Germain Nouveau, Rimbaud, Laforgue, Valéry, Alfred Jarry, Max Jacob, Apollinaire, Éluard, Breton, Artaud, Prévert, Robert Desnos, Raymond Queneau, René Char.
A partir do período cronológico supra referido, as mostras *Dessins d'écrivains français du XIXe siècle*, Maison de Balzac, Paris, 1983-84, *Poésure et Peintrie*, Centre de la Vieille Charité, Marseille, 1993, *La Paraula Pintada. Pintors-Escriptors*, Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, Palma de Mallorca, 2006, *The Writer's Brush : Paintings and Drawings* by Writers, Galeria Anita Shapolsky, Nova Iorque, 2007, *L'un pour l'autre, les écrivains dessinent*, Abbaye d'Ardenne, Caen, Museu Berardo, Lisboa, Musée Communal d' Ixelles, Bélgica, 2008-9, comissariada por Jean-Jacques Lebel e promovida pelo L'IMEC; estas quatro últimas exposições contemplavam quer os escritores do séc. XIX quer nomes icónicos do séc. XX e XXI.

4 Escolhemos uma apresentação por ordem alfabética.

peu fréquentés, donc peu étudiés et mal vus des spécialistes de l'art ou de la littérature"[5]

(Lebel et al., 2008:11).

3. Porque Desenham os Escritores

A *mão* que balança entre o desenho e a escrita… O que a motiva?

Para além de razões que se prendem com uma formação artística inicial de alguns autores, como no caso de Bruno Schulz e E. E. Cummings, e de ligações conviviais que naturalmente se formam pelas inerentes afinidades entre artistas de várias áreas, o que permite também intercâmbios experimentais, nalguns momentos temporais paradigmáticos, como nos casos da irmandade pré-rafaelita, dos simbolistas, dos dadaístas e surrealistas ou do modernismo português, começaríamos por dizer que todos desenhamos. Logo, será óbvio que os escritores também desenhem. E se manejam com mestria a palavra, não podem ser alheios ao que a originou, o desenho.

O desenho nasce em nós de um modo natural, do mesmo modo que despertou no mundo. Presumivelmente, de um timbre de mão humana deixada na parede húmida da caverna, de um deslizar de dedo na areia, de um pedaço de carvão rolando em linha errática na superfície. Emergindo da observação do próprio corpo, dobras e rugas, gestos e movimentos, sombras próprias e projectadas, num reconhecer, reconhecer-se, exprimir e comunicar, maravilhar-se, compreender e descobrir e, sobretudo, atingir o desconhecido numa dramática consciência de uma limitação mental, física e espacial. Surgindo, também, da observação do natural, do rasto dos répteis, da perseguição de uma trilha de pegadas, da silhueta marcada na relva ainda húmida e quente da besta que esgotara o seu repouso, de "*presenças de ausências*" (Bonnefoy, 2005: 192).

Declarando-se, também, como em todas as crianças de uma forma espontânea, actividade essencialmente háptica, logo intrínseca ao próprio corpo na necessidade de prolongar um gesto através do seu registo. Um jogo mediador entre o *self* e o outro, forjando papéis sociais, capturando o desejo e desenrolando o imaginário. Porque todos desenhamos até àquela idade em que nos apercebemos, inconscientemente, que esta actividade nos expõe ficando, depois e aparentemente, o desenho nas mãos do colega de turma especial, do mago, do xamã, do artista. Restando em nós, já não cientes disso, num percurso que decidimos, na realização de um

Fig.3 Antonin Artaud, *sem título*, c. 1948, lápis sobre papel.

diagrama ou cartografia, no *doodle* indiferente realizado ao telefone. Permanecendo nos nossos sentidos, olhar e tacto, no modo como mediamos com o mundo.

Se recuarmos dois séculos, não pareceria invulgar que o escritor desenhasse. Tempo onde era de bom-tom, social e culturalmente, dominar a habilidade da escrita e da caligrafia, do desenho e da música. Artes que se evidenciavam num convívio cortesão. Inúmeros escritores, sobretudo românticos, enunciam-no nas suas narrativas escritas ou desenhadas, como George Sand, amiga de Delacroix, e um dos seus amantes Alfred de Musset, ou as arrebatadas irmãs Brontë.

Comunicava-se por carta onde uma grafia cuidada enfatizava o conteúdo, sendo este, muitas vezes, apimentado com pequenos desenhos acoplados, como uso de Thackeray ou de Marcel Proust. Viajantes destemidos, curiosos, artistas, biólogos e antropólogos, cuidavam os seus diários com descrições escritas e desenhadas. A portabilidade do pequeno suporte e a imediaticidade dos meios riscadores permitiam um registo atento do mundo circundante ou a sempre inerente auto-representação.

Bastava um pequeno gesto para que a pena do escritor se transformasse, com o mesmo volteio cuidado e langoroso, no instrumento do desenhador. Seria, portanto, natural que a muitos escritores, homens ou mulheres, a arte do desenho aparecesse associada à da escrita, por vezes justificando somente um puro prazer.

Poderemos pensar que, nos nossos dias, este balancear intuitivo e facilitado entre a grafia e o desenho, com o advento de novos meios tecnológicos, foi desvirtuado, não servindo já como razão ao que aqui se visa explanar. Paradoxalmente, assiste-se a um crescimento paralelo de métodos analógicos, e só para citar um exemplo,

5 " […] Obras singulares, em contracorrente das tendências do mercado, testemunhando uma actividade artística muitas vezes experimental, dificilmente homologável. Trata-se de um intermédio flutuante, mal cartografado, situado sobre territórios autónomos, pouco frequentados, por isso mal estudados e mal vistos por especialistas da arte ou da literatura". Tradução da responsabilidade da autora.

vejam-se os diários gráficos, o seu uso individual e a sua partilha em colectivo, verdadeiros safaris, como o fenómeno dos *Urban Sketchers*.

Gass fala-nos da perda da materialidade da folha de papel e da palavra com o processador de texto, acentuando o carácter conceptual da linguagem, retirando-lhe espaço e tempo (Gass, 1997). Numa obra mais recente e de título motivador – *Inspiring Writing in Art and Design: Taking a Line for a write* – baseado na célebre definição de desenho de Klee *"Uma linha activa que se desenvolve livremente, um passeio pelo passeio, sem objectivo"* (Klee, 2001:103), a autora propõe um método de desenvolvimento de competências em escrita criativa baseado no desenho, relevando a indispensabilidade dos materiais analógicos: as suas texturas, densidades e suportes (Francis, 2009).

Talvez seja uma das razões porque Umberto Eco, nas suas *Memórias de um jovem escritor,* alude, como processo de pesquisa e preparatório para as suas obras narrativas, a prática do desenho. A de aferir a materialidade ou a espessura dos seres, das coisas e dos espaços, e de reinventá-los.

> "*O que faço durante os anos de gestação literária? Recolho documentos; visito locais e desenho mapas; observo a configuração dos edifícios, ou talvez de um navio, como no caso de A Ilha de Antes; e desenho esboços do rosto das personagens. Para O Nome da Rosa desenhei retratos de todos os monges sobre os quais estava a escrever. Passei esses anos de preparação numa espécie de castelo encantado – ou se preferir, num estado de alienação autista.*"
>
> (Eco, 2012:17)

Não lhe conhecemos os seus desenhos, actos íntimos e certamente só operacionais para o seu autor. O seu legado também ainda não mergulhou numa instituição para que possa ser entregue ao escrutínio da curiosidade[6].

Do mesmo modo que Eco, também Stevenson desenhou o mapa da sua *Ilha do Tesouro* e de Dostoiévsky são notáveis os manuscritos, complexos diagramas, onde uma grafia por vezes vertiginosa e de excessivas espirais se mistura com personagens e lugares, estudados pelo desenho antes do relato da palavra.

"Early one morning I decide to draw a cluster, perhaps to understand better why I repeatedly say 'handful'" escreve John Berger (2011:1) na abertura de *Bentos Sketchbook*, obra reverencial ao filósofo Espinosa que, segundo consta, manteve um diário gráfico entretanto desaparecido. A ideia obsessiva da "mão cheia" de um cacho de ameixas pendendo em generosa fartura das árvores do jardim de Berger, só se poderia consubstanciar através de um desenho, de dois, de três… de uma "handful" de desenhos. De um olhar apalpando.

"Il y a une immense différence entre voir une chose sans le crayon dans la main, et la voir en la dessinant"[7] (Valéry, 1938:57). Um olhar especular entre nós e "as coisas que nos olham" (*Ibid.*). Um olhar e gesto que não captam só a aparência, procuram-lhe uma profundidade. O desenho deixa de ser a forma, passa a ser a "maneira de ver a forma" como reclama Degas (Valéry, 1938:143). O desenho contorna, escava, disseca, vai dentro, inscreve mais do que descreve. Já não é visão mas também cegueira capaz de apreender o mundo na escuridão e de dela o resgatar. A de um cego que *"avança a mão na noite"* (Giacometti, 2007:106). Aí o desenhador passa a ser um "visionário" (Derrida, 1991).

Fig. 4 Gao Xingjian, *Recolhimento (meditação)*, 1997, tinta sobre papel.

O desenho tem esse poder de ver externa e internamente, de *traher*, trazer à tona, traçar… O desenho despoleta, acciona, desembraia. É uma sonda inquisidora do pensamento e, respondendo aos anseios de todo o criador, um modo de iluminar o *"funcionamento real do pensamento"* (Breton, 2007:19).

Todos estes protocolos de experiência encetados pelos escritores poderão, enfim, ser uma premente necessidade de libertar as palavras, de as resgatar de uma prisão, de as desordenar, com a aguda consciência da sua insuficiência. Com a consciência do poeta que diz: *"o total das minhas palavras é mudo"* (Valéry, 1999:59).

4. Em Conclusão

Assumimos o desenho e a escrita como as duas ferramentas privilegiadas do pensamento. Isto é, o modo mais imediato de corporizarmos as primeiras ideias e de as transmitirmos. No entanto, o desenho como ligado embrionariamente ao intuitivo e emocional, menos

6 Uma das dificuldades de quem quer investigar nesta área, a de analisar o desenho de autores ainda vivos. Recordamos, por exemplo, que Victor Hugo só mostrava os seus desenhos a amigos íntimos, nunca expôs em vida, e a obra gráfica de Kafka foi resgatada do caixote do lixo pelo seu amigo Max Brod.

7 "Há uma imensa diferença entre ver uma coisa sem o lápis na mão e vê-la desenhando". Tradução da responsabilidade da autora.

aculturado que a palavra portanto, trará mais rapidamente à superfície o que está em reserva na memória, já processado pelas inúmeras vivências, logo um desconhecido a que chamámos inovação.

Pela naturalidade com que o desenho nasceu connosco e está em nós, nem sempre lhe damos a importância devida. É como procurarmos os óculos pela casa toda quando estão na ponta do nariz. Outros houve que se aperceberam da sua poderosa eficiência, de primordial instrumento da inteligência, e que o quiseram guardar só para si. Fechá-lo num reduto com muitas prerrogativas. Que o viram como um instrumento poderoso, logo político, logo perigoso. Hoje há aqueles que o entendem como uma competência devida a todos e que deve ser integrado na formação do indivíduo. Não só num ensino preparatório ou básico, e mesmo aqui a precisar de séria formulação, mas também no ensino especializado, o universitário. Não só na faculdade que lhe é, por inerência histórica e cultural, um espaço familiar, mas em todas as instituições de ciências diversas.

Escolhemos como exemplo o desenho dos escritores. Poderíamos ter escolhido o desenho dos matemáticos, dos físicos, dos biólogos…

Esta amostragem factual serve-nos para demonstrar a transversalidade do desenho a outra área do conhecimento e da comunicação, território que diríamos em comunhão quase simbiótica, com argumentos que, afinal, se tornam extensíveis a todos os outros domínios do saber.

Na crença de que um dia as gavetas necessárias se abrirão, os espartilhos desaparecerão e conseguiremos sobreviver ao que tememos, para já, ser caótico. E então, de uma entropia nascerá um pensamento onde poderemos viajar sem fronteiras.

Bibliografia

Berger, John (2011). *Bento's Sketchbook*, London, Verso.

Bonnefoy, Yves (2005). *La Vie errante suivi de Remarques sur le dessin*, S. l., Gallimard.

Borges, Jorge Luis (2010). *Este Ofício de Poeta*, Lisboa, Teorema.

Breton, André (2007). *Manifestes du surréalisme*, Paris, Gallimard.

Caldas, Manuel Castro (2008). *Dar Coisas aos Nomes: escritos sobre arte e outros textos*, Lisboa, Assírio & Alvim.

Calvo Serraler, Francisco (1981). *La Teoría de La Pintura del Siglo de Oro*, Madrid, Cátedra.

Derrida, Jacques (1991). *Mémoires d'aveugle, l'autoportrait et autres ruines*, Paris, Louvre, RMN.

Eco, Umberto (2011). *Confissões de um jovem escritor*, Lisboa, Livros Horizonte.

Francis, Pat (2009). *Inspiring Writing in Art and Design: Taking a line for a write*, London, Intellect Books.

Friedman, Donald (2007). *The Writer's Brush: Paintings, Drawings, and Sculpture by Writers*, Minneapolis, Mid-List Press.

Gass, William H. (1997). 'La maison d'en face or That Other Art', in Cuoco, Lorin, Neidhardt and Jane E. *The Dual Muse: the Writer as Artist, the Artist as Writer*, St. Louis, Washington, University Gallery of Art, The International Writers Center.

Klee, Paul (2001). *Escritos sobre Arte*. Lisboa, Edições Cotovia.

Lebel, Jean-Jacques et al. (2008). *L'un pour l'autre: les écrivains dessinent*, Paris, Buchet-Chastel, L'IMEC.

Petherbridge, Deanna, 'Nailing the Liminal: the difficulties of Defining Drawing', in Garner, Steve, ed., (2008). *Writing on Drawing: Essays on Drawing Practice and Research*, Bristol, Chicago, Intellect Books, University of Chicago Press.

Rawson, Philip (1969). *Drawing*, London, Oxford University Press.

Thevenin, Paule (1986). *Artaud: Dessins et portraits*, Paris, Gallimard.

Valéry, Paul (1934). *Pièces sur l'art*, Paris, Gallimard.

Valéry, Paul (1938). *Degas, Danse, Dessin*, Paris, Gallimard.

Valéry, Paul (1999). *Alphabet*, Paris, Librairie Générale Française.

Nota Biográfica

Estudante de doutoramento em Arte e Design na Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto.
Mestre em Arte Contemporânea pela Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa.
Licenciada em Pintura pela FBAUP.
Professora de Artes do 3º Ciclo e Secundário.

Artista plástica, assinando com o nome *Nucha Cardoso.*

Peircean Semiotics: a Philosophical Foundation for Teaching Drawing as Thinking in the University

Seymour Simmons, III
simmonss@winthrop.edu

Abstract

Drawing in the university is at a tipping point with the outcome uncertain. Threatened with obsolescence in art and design programs dominated by digital media, drawing is, at the same time, increasingly acknowledged by researchers for its contribution to cognition. This paper supports that conception, arguing for teaching "drawing as thinking" based on Peircean semiotics, which offers a philosophical explanation for how drawing facilitates creative, critical and reflective thought applicable to various fields in and beyond the arts. Similarly, Charles Sanders Peirce is presented as exemplifying this conception in several ways. As a scientist, his early research provided evidence of drawing's cognitive dimensions. As a philosopher, his system situates drawing among other symbol systems serving cognitive ends. And, as a visual thinker, he used drawing for cognition even in "left-brained" disciplines like mathematics and logic. Peirce's philosophy is initially introduced by reviewing pragmatism and its emphasis on knowledge derived from forming and testing hypotheses (abduction). Here, different modes of "drawing as thinking" are aligned with different philosophical traditions: rationalism, empiricism, and pragmatism. A brief review of Peirce's semiotics follows, contrasting his 'triadic' conception of sign, object, and interpretant with Saussure's dyadic conception of signifier and signified. Next, Peirce's famous formulation, "Icon, Index, and Symbol", is situated within his general system, indicating the depth of that system and inviting others to investigate further. The paper concludes with criteria for university drawing curricula fostering drawing as thinking based on Peircean semiotics, with examples of similar curricula, past and present. As I argue, semiotics not only provides *theoretical* support for drawing as thinking, it serves *practical* purposes, like reconnecting drawing with design, and linking drawing to STEM subjects. Readers are encouraged not only to understand and apply semiotics to teaching drawing, but to do so explicitly, insuring that learners understand the principles involved.

Keywords: semiotics, cognition, pragmatism, Peirce, thinking

As evidenced by the present conference and similar events over the past several years, university level art programs across Europe and the United States face the same dilemma: what to do about drawing. Some programs even ask whether drawing still needs to be taught at all (e.g., Yale, 2012). Nor are questions like this new. In fact, concerns about whether and how to teach drawing have plagued visual art education at least since the modernist era began over a century ago. If anything, the problem has gotten more worrisome in the post-modern era due to the unprecedented pluralism in contemporary art and design, combined with the proliferation of digital media. In this paper, I argue that the solution to "the problem of drawing" is to restore the Renaissance understanding of "drawing as thinking," applicable across the visual arts and to every academic and practical discipline. Drawing so conceived is, of course, most fully exemplified in the notebooks of Leonardo da Vinci, (Kemp, 2006) but it is equally demonstrated by other creative minds in and out of the arts (McKim, 1972). It has also been affirmed by a growing body of research from fields like cognitive science and neurobiology (Kantrowitz, Brew & Fava, 2012). Complementing such examples and evidence, this paper offers a philosophical explanation of drawing as thinking based on the pragmatism and semiotics of American logician, scientist, and mathematician, Charles Sanders Peirce. Those in the visual arts know Peirce for his formulation of the terms, "Icon," "Index," and "Symbol." Less well known is his personal stake in our domain as a self-confessed visual thinker and inveterate drawer (Engel, Queisner, & Viola, 2012).

In the following sections, I will briefly introduce the field of semiotics and Peirce's position in it,[1] then provide some background about Peirce focusing on his interest in drawing and suggesting ways his philosophical ideas concerning pragmatism and semiotics may relate

1 Peirce chose to spell the word 'sem*eiotic*' to align with the original term in Greek, but many authors writing about Piece (e.g., Jappy, 2013) prefer to use the more common spelling.

to drawing. I will conclude with theoretical and practical implications of these ideas for teaching drawing in the university today.

Semiotics in Brief

Semiotics is the branch of philosophy that addresses signs and symbols, their use and interpretation. According to Smith-Shank, "The earliest semioticians are said to have been the Greek physicians who looked to signs of illness to identify particular diseases." (2004: x). Despite such 'naturalistic' origins, however, most modern semioticians focus on culturally-determined signs like words and pictures. By contrast, Peirce's view encompasses both human-made and natural signs. In fact, as Shapiro (1983) explains, Peirce's theory of signs is intended to apply *"in the most general manner possible, to everything capable of being a sign, which is to say everything that can be interpreted – by a feeling, an action, or a thought. His 'general Semeiotic'…articulates a compass for the analysis of signs which is as large as the universe itself, for, according to Peirce, 'all this universe is perfused with signs, if it is not composed exclusively of signs.'"* (1983: 25) One reason Peirce could develop so comprehensive a vision was because of his own broad knowledge, interests, and experience.

Peirce in Brief

Fig. 1 *Labyrinth.*
Houghton Library, Harvard University. MS Am 1632 (1537).

C. S. Peirce (pronounce 'purse') was born in 1839 and died in 1914. The second son of Benjamin Peirce, renowned Harvard professor of mathematics and astronomy, Charles spent his youth tutored by his father in science, mathematics, and logic, then completed undergraduate and graduate degrees at Harvard. Afterwards, he taught logic briefly at Johns Hopkins where his students included the philosopher John Dewey and the psychologist Joseph Jastrow. Most of Peirce's working life, however, was spent with the U.S. Coast and Geodetic Survey where he made important contributions to the study of measurement (Scheffler, 1974).

Alongside such occupations, Peirce wrote constantly on philosophy as well as *"an immense range [of different topics] from mathematics and the physical sciences at one extreme, to economics, psychology, and other social sciences at the other extreme"* (Stanford, 2010). Addressing these subjects, Peirce, like Leonardo, peppered several of his notebooks with drawings of various kinds, including whimsical imaginings like a minotaur in a labyrinth (Fig. 1), rigorous mathematical models, complex diagrams, observational studies, travel sketches, and caricatures. Perhaps most intriguing is a series of abstract images called "existential graphs" (Fig. 2), many of which resemble "mini-Kandinsky's" (Stjernfelt, 2012), but whose purpose was to work out problems in logic. Leja (2012) explains the impetus behind making such images, saying that "…*Peirce felt a strong orientation in his natural patterns of thought and reasoning toward graphic representation and visual symbols…As he put it, 'I do not think I ever reflect in words: I employ visual diagrams, firstly, because this way of thinking is my natural language of self-communication, and secondly, because I am convinced that it is the best system for the purpose.*' (MS 619, 1909.)." (2012: 139)

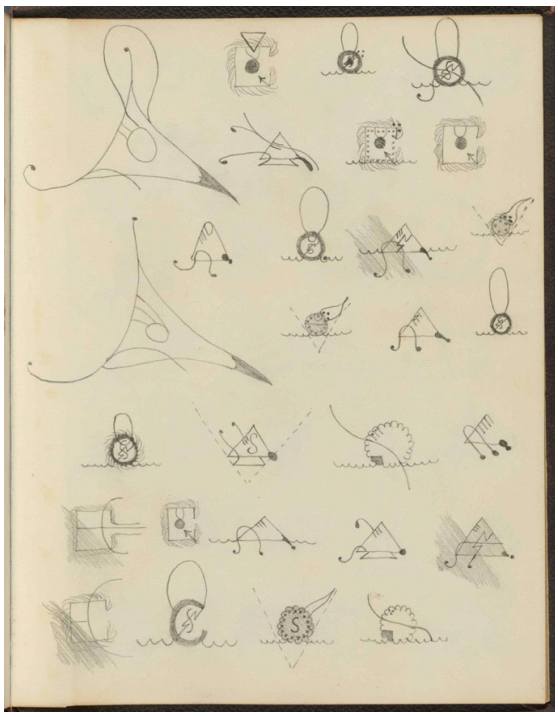


Fig. 2 *Existential Graphs.*
Houghton Library, Harvard University. MS Am 1632 (725)

Peirce's visual orientation was also reflected in his claim that science, mathematics, and even philosophy are essentially observational enterprises. Similarly, semiotics for Peirce starts, not with concepts, but with percepts and feelings, which are then "represented"

by signs, including drawings. In fact, Peirce initially referred to signs themselves as 'representations' (Short, 2007). Views like this led Peirce and Jastrow to do early experimental research on a type of drawing known as bi-stable images, pictures like the famous "duck-rabbit" and the "Schröder stairs" that seem to transform as you look at them (Viola, 2012). In 1903, Peirce used a similarly ambiguous drawing to explain an essential principle of pragmatism during a lecture on the subject at Harvard.

Peirce's Pragmatism

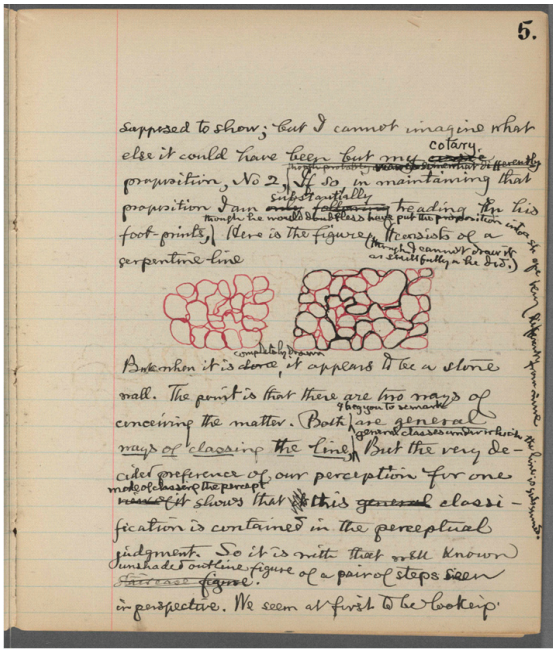


Fig. 3 *Serpentine Line/Stone Wall.*
Houghton Library, Harvard University. MS Am 1632 (315).

The drawing (Fig. 3) consisted of a single "serpentine" line that, winding ever back on itself, ended up resembling a stone wall. According to Viola (2012), Peirce actually made the drawing in front of his audience to demonstrate the epistemological difference between pragmatism and empiricism. Both philosophies, Peirce explained, assume cognition begins with sensory perception. However, for empiricism, knowledge is acquired through passive intake of sensory data imprinted on the 'blank slate" of the mind, while pragmatism holds that sensory data is taken in actively and is actively *interpreted* through forming hypotheses which must then be tested out. The process was demonstrated as his audience watched Peirce draw, wondering what he was trying to represent. Consciously or not, they formed hypotheses about the answer and compared these hypotheses to previous encounters with drawings and objects. Then, at some point they reached a conclusion, interpreting the line as representing a stone wall.

Peirce called the logical process of thinking through hypothesizing 'abduction,' distinguishing it from the more common systems of logic, deduction and induction. Compared to the *necessary* conclusions drawn from deduction, and even the *probable* conclusions drawn from induction, abductive conclusions are extremely fallible and must be tested out, revised, retested, often for quite some time. In drawing, we see the working out of abductive hypotheses in *pentimenti*, the traces of previous drawn ideas that underlie more finished drawings. This is, admittedly, a messy and uncertain process. However, Peirce actually celebrated abduction's "fallibilism," claiming abduction was the only system of logic than yields new knowledge and creative solutions. Examples include the 'happy accidents' that lead to unplanned but fruitful directions in art making.

Like pragmatism, rationalism and empiricism each put a premium on distinct ways of knowing, which Scheffler (1965) aligned with different academic disciplines. Rationalism is exemplified by mathematics, empiricism by natural science, and pragmatism by experimental science and the scientific method. Similarly, I aligned each system with a form of "drawing as thinking," (1988, 1992). For rationalism, the paradigmatic method of teaching drawing is the "academic method," which was explicitly associated with the philosophy of Descartes (Pevsner, 1973). In this system, as well as in contemporary 'how to draw' books, drawing is a systematic process of reducing perceived or imagined objects to simple geometric shapes or forms which are then developed in a step-wise manner from simple to complex. Empiricism, based on the passive imprint of sensory data on the mind, has its analogy in Ruskin's drawing instruction as seeing with an "innocent eye" (1912), and more recently, in Edwards' *Drawing on the Right Side of the Brain,* (1979). In both cases, drawing involves faithfully recording exactly what the eye beholds.

The association with pragmatism for me is gesture drawing usually done from the human figure. As described by Kimon Nicolaides (1941), the process begins by putting down in 5 seconds something that represents the pose as a whole, then spending the remaining time (one minute or longer) correcting and developing that initial sketch by gathering additional information from observation. Each stage of development from the first to the last would, in Peirce's view, involves hypothesizing through sketching about what position the model is in, what he or she is expressing, where the weight or action is, etc. Returning now to Peirce's semiotics, the initial marks are signs of what we see, based on interpretation.

Peirce's Semiotics

Actually, the drawing demonstration used to distinguish pragmatism from empiricism can also distinguish Peirce's semeiotics from that of his contemporary and fellow founder of modern semiotics, the Swiss linguist, Ferdinand de Saussure (2002). Saussure saw semiotics as a two-part relationship between a sign (*signifier)*

and its object (*signified*) e.g., the word 'dog' (sign) and the canine creature we call a dog (object). Signs such as these are culturally determined, and often arbitrary, conventions. By contrast, Peirce's theory extended well beyond culture-based signs to include natural signs, such as smoke signaling a possible fire, as well as non-conventional human signification as often found in the visual arts. He can do that in large part because of his tripartite conception of symbolization integrating the sign, its object, and an interpretant, i.e., the effect of the sign on the receiver..

Moreover, where Saussure's signifiers are generally interpreted conceptually, with widespread agreement about what each sign means, Peirce's interpretants could equally take the form of a feeling or an action, while interpretation could vary from person to person, and with the same person from moment to moment. Certain drawings can serve Saussure's system, mostly those that are "conventional," that is, whose meaning is commonly agreed upon and whose form is relatively static. Examples include the schemata used in architectural graphics, as well as more playful symbols used to express action, emotion, etc., in comics and cartoons (Walker, 2000; McCloud,1993). Peirce's system, however, accommodates a full range of drawings, from conventional to highly individualized, from representational to abstract.

The Categories

In order to accommodate the innumerable forms of signification, Peirce elaborated upon each facet of his formula, so that any given sign had two objects and three (or four) interpretents, while signs themselves were divided according to their own individual nature, their relationship to their objects, and their relationship to their interpretants (Jappy, 2013: 11). Ultimately, the system evolved to include 10 sets of trichotomies, of which Icon, Index, and Symbol was one.

Each trichotomy was, in turn, a manifestation of three fundamental categories. These, Peirce derived from his research in logic naming them: firstness, secondness, and thirdness. Firstness refers to an abstractable quality or attribute; in other words, a characteristic in and of itself apart from any particular embodiment. For example, the color, red, is a 'first' because it is quality that can be found in many different red objects, but, as a quality, it has a separate nature distinct from particular red forms. Secondness refers to something actually existing in the world that manifests or exemplifies various qualities, for example, a red Ferrari or a cardinal. Thirdness is a law, principle, or habit, which binds the quality to the object and will do so in the future. As examples, male cardinals are, by definition, always going to be red, and Ferraris are typically red.

Signs in Themselves

The three categories manifest themselves in different ways throughout Peirce's entire semiotic system, which he referred to either as a "phenomenology" or "phaneroscopy." Initially, they show up in the division of signs themselves. Firstness is manifest in *Qualisigns:* "a sign…of the nature of appearance:" e.g., qualities that could manifest in particular types of line, such as smoothness or roughness, thickness or thinness, lightness or darkness. They are called *quali*-signs because they "act through their qualitative character." Secondness manifests through *Sinsigns, meaning* "[a]n actual existent thing or event which is a sign:" e.g., an actual drawing or a demonstration of a drawing technique. They are called *sin*-signs because they act *"through their occurrence in some single place at some single time as singular objects or events."* Thirdness acts through *Legisigns: "a law that is a sign."* Examples include established projection systems like isometrics or linear perspective. They are called *legi*-signs because they *"act in their character as laws, principles, or type."* (Words in quotes are from Peirce as cited in Jappy, 2013.)

Objects of Signs

There are two types of objects to which such signs pertain. One is the "Immediate Object" meaning "The object as represented in the sign:" This is the aspect of the object that is depicted in the drawing, which is evidently not the object as a whole. For example, one can usually only see one side of an object, and even a cubist drawing cannot capture every facet, let alone the internal core of the object itself, its essential nature. These factors are part of the "Dynamic Object," "The object outside the sign:"

Here we can situate Peirce's most famous trichotomy within the general system: it represents three ways a sign can relate to its dynamic object. The icon exemplifies firstness. The index is an example of secondness. And a symbol represents thirdness. David Savan sums up this trichotomy as follows:

A relation of likeness or resemblance between sign and object is an *iconic* relation. A sign is an *icon* if (1) it resembles its object, and (2) the quality or character on which this resemblance is grounded belongs to the sign whether or not the object actually exists. A sign is an *index* if (1) both the sign and the object do exist now or have in the past, and (2) the sign is related to its object through the dynamic action of the object upon the sign. A sign is a *symbol* if (1) both the sign and its object are laws (i.e. necessitants or Third), and (2) the relation between the sign and object is also a law or general rule. In sum, then, the relation of sign to object may be first, one of iconic resemblance; second, of indexical dynamic action; and third, of symbolic law or rule. (1976: 34.)

In drawing, a representational image demonstrates an iconic relationship because the drawing has similar qualities to those of the dynamic object, indexical relationships within the drawing include evidence of marks made by the artist, and symbolic relationships are what the image comes to stand for by general agreement. A drawing may be primarily one or the other.[2] An example of an iconic drawing would be a copy of a photograph with no symbolic content and minimal evidence of the way the marks went down. An abstract expressionist, or "action", drawing is primarily indexical, indicating the actions taken to bring it into existence, while a design drawing, say of a Nazi swastika or a big red stylized heart, would primarily be symbolic, standing for something beside itself. The most effective drawings, however, involve all three types of signification. One example is Shepard Fairey's image of Obama during the 2008 U.S. presidential campaign, with its resemblance to the man himself, the evidence of how the image was originally made (a screen print?), and what Obama stood for, at least for many at the time: 'Hope.' The facts that different people could interpret the image in different ways and that what it symbolizes for various people could change over time simply prove the usefulness of Peirce's theory in understanding how drawings mean, and in therefore making them more meaningful.

This leads to a brief discussion of Peirce's types of interpretants: Here again, there are three main types, but also a fourth. (Words in quotes are from Peirce as cited in Jappy, 2013.)

- Immediate Interpretant: This is "…the fact that each Sign must have its particular Interpretability before it gets any Interpreter," e.g., simply the capacity of a drawing to be 'read' and understood.

- Dynamic Interpretant: "…that which is experienced in each act of interpretation and is different in each from that of any other (effect on the mind)," e.g.., how different people interpret a drawing differently.

- Final Interpretant: "…the one result to which every interpreter is destined to come if the Sign is sufficiently considered," e.g.., convergence of expert opinion about a drawing's meaning.

- Ultimate Interpretant: "The deliberately formed, self analyzing habit," e.g.., self-directed, self-reflective drawing.

The last two interpretants recall the connection between semiotics and pragmatism, notably the Peircean conception of truth and reality, and his view of the relation of thought to habit. In the first case, Peirce held that, "The opinion which is fated to be ultimately agreed to by all who investigate is what we mean by the truth, and the object represented in this opinion is the real.'" In the second, he claimed that, *"The whole function of thought is to produce habits of action."* (quoted in Scheffler, 1976: 79)

Conclusion

In conclusion, I return to the questions I began with: should drawing be taught in the university today and, if so, how? To the first part, I answer 'yes' for the following reasons: the exponential expansion of visual information and the consequent value of visual information-processing and production; the need for cross-disciplinary creativity in response to unprecedented challenges like global warming; and the importance, in addressing such problems, of communication across cultural and linguistic divides. In all these ways, drawing has proven its worth, and, together, these factors may well make drawing skill, along with 'graphicacy', i.e., thinking in images, (Garner, 2011), cognitive necessities for everyone in the years to come.

Considering these conditions, the answer to the second part of the question must be: drawing should be taught as "thinking," in multiple modes with applications to many fields, in and beyond visual arts. Toward that end, I suggest modeling university curricula on Peircean semiotics and pragmatism (taking into account program needs and student populations, of course). Following semiotics, instruction and assessment might address a drawing's iconic, indexical, and symbolic content. Similarly, foundation courses could begin with "firstness," involving non-representational explorations of fundamental qualities (i.e., elements of art) to build skill and develop creative problem-solving strategies. "Secondness" would then be addressed through drawing specific objects of experience and imagination to capture their qualities using various media and techniques (gesture, schematics, etc.). In terms of "thirdness", such practices would eventually yield principles of form and space as well as habits of action. An example of one such habit following pragmatism, drawing study would involve reflective thinking (Dewey, 1910): confronting authentic problems, gathering data, making hypotheses, testing them out, and undergoing the consequences -- assuming further iterations until the problem is satisfactorily solved.

Drawing, so conceived, should incorporate fine arts and design skills, and apply these to interdisciplinary projects, thereby linking the several "languages of drawing" to symbol systems used in science, mathematics, linguistics, etc. Early examples of such a comprehensive approach were the drawing courses taught by Josef Albers at Black Mountain College and Yale (Albers, 1969; Horowitz and Danilowitz, 2007). Though semiotics may not have been specifically mentioned, it was implied as Albers defined drawing as a 'graphic idiom' (1969: 25). New York's Pratt Institute requires a similarly comprehensive contemporary course of drawing as part of its current foundation program (Fig. 4).

2 Note that, as an existing object, a drawing must be a sinsign, thus it could be an iconic sinsign, an indexical sinsign, or a symbolic sinsign.

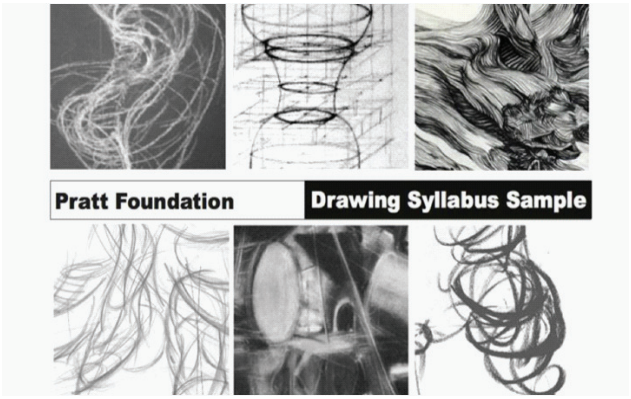


Fig. 4 "Pratt Foundation Drawing Syllabus Sample." Permission of authors.

Along with the general benefits of teaching "drawing as thinking" in the university as mentioned above, there is at least one reason for specifically promoting a semiotics-based approach, especially when the principles are explicitly articulated. That is the fact that designers, as well as artists, are increasingly called upon to collaborate and communicate with others outside the arts and from different cultures. Considering the growing interest in semiotics across domains and around the world, familiarity with its vocabulary and principles may help facilitate interdisciplinary and cross-cultural dialogue. But teaching semiotics in the context of drawing means that we as teachers must take philosophers like Peirce to heart. In other words, we must go beyond the sound-bites (as "icon, index, and symbol" has become) in order to grasp the deeper structures within which such ideas take their meaning, and without which they can never fully be understood.[3] Introducing semiotics in our classes need not, however, be thought of as adding something new or something merely theoretical. Rather, it is simply making drawing students conscious of what they are already doing and its implications. For, as Carl Goldstein says, "the artist [with his or her first mark] is already operating in a semiological field" (1996: 160).

Bibliography

Albers, J. (1969), *Search versus research*. Hartford: Trinity College Press.

Dewey, J. (1910), *How we think*. Boston: D.C. Heath.

Engel, F., Queisner, M., & Viola, T. (eds.) (2012), *Das bildnerische denken: Charles S. Peirce*. Berlin: Akademie Verlag.

Edwards, B. (1979), *Drawing on the right side of the brain*. Los Angeles: Tarcher.

Garner, S. (2011), "Understanding Graphicacy." Forward, in Norman, E. & Seery, N., *Idator online conference: Graphicacy and modeling*. Loughborough: Design Education Research Group.

Goldstein, C. (1996), *Teaching art: Academies and schools from Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horowitz, F. A. and Danilowitz, B. (2009), *To open eyes*. London: Phaidon.

Jappy, T. (2013), *Introduction to Peircean visual semiotics*. London: Bloomsbury.

Kantrowitz, A., Brew, A., & Fava, M. eds., (2012), *Thinking through drawing: Practice into knowledge*. New York: Teachers College.

Kemp, M. (2006). *Leonardo da Vinci: Experience, experiment, and design*. Princeton: Princeton University Press.

Leja, M. (2012). "Peirce, Visuality, and the Semiotics of Pictures." Engel, F., Queisner, M., & Viola, T. eds. (2012). *Das bildnerische denken: Charles S. Peirce* (2012). Berlin: Akademie Verlag.

McCloud, S. (1993). *Understanding comics*. New York: Harper Collins

McKim, R.H. (1972). *Experiences in visual thinking*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Nicolaides, K. (1941). *The natural way to draw*. Boston: Houghton Mifflin.

Pevsner, N. (1973). *Academies of art, past and present*. New York: De Capo.

Ruskin, J. (1912). *The elements of drawing & the elements of perspective*. London: Dent.

Saussure, F. (2002). *Writing in general linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Savan, D. (1976). *An introduction to C. S. Peirce's full system of semeiotic*. Toronto: Victoria College in the U

Scheffler, I. (1974). *Four pragmatists*. London: Routledge & Kegan Paul.

Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

Shapiro, M. (1983). *The sense of grammar*. Bloomington: Indiana University Press

Short, T. L., (2007). *Peirce's theory of signs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simmons, S. and Winer, M. S. (1977). *Drawing: The creative process*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Simmons, S. (1988). *Bringing art to mind*. Doctoral dissertation. Cambridge: Harvard University.

Simmons, S. (1992). "Philosophical Models of Drawing Instruction," chapter in *Drawing: Research and development,* David Thistlewood, ed., London: Longwood Press.

Smith-Shanks, D., (2004) "Introduction." Smith-Shanks, D., ed. *Semiotics and visual culture: Sights, signs, and significance*. Reston: National Art Education Association

Stanford. 2010. Stanford Encyclopedia of Philosophy. [ONLINE] Available at: http://plato.stanford.edu/entries/peirce/. [Accessed 11 March 13].

Stjernfelt, F. (2012). "Cows, Red Cows, and Red Herrings. A Graphical Experiment Addressing Natural Classes in the Young Peirce." Chapter in Engel, F., Queisner, M., Viola, T. eds. (2012). *Das bilnerische Denken: Charles S. Peirce* (2012). Berlin: Academie Verlage.

Viola, T. (2012). "Pragmatism, Bistable Images and the Serpentine Line. A Chapter in the Prehistory of the Duck-Rabbit." Chapter in Engel, F., Queisner, M., Viola, T. eds. (2012). *Das bilnerische Denken: Charles S. Peirce* (2012). Berlin: Academie Verlage.

Walker, M. (2000). *The lexicon of comicana*. Bloomington: iUniverse.

Yale (2012). "Is Drawing Dead?" Yale School of Architecture Symposium. [ONLINE] Available at: http://www.youtube.com/playlist?list=PL79A5264A0ADED746. [Accessed 31 March 13].

Biographical outline

Seymour Simmons is an Associate Professor of Fine Arts at Winthrop University, Rock Hill, SC, where he teaches foundation drawing and figure drawing, and coordinates the art education program. Previously, he taught at Massachusetts College of Art and did research at Harvard Project Zero. His education includes a B.F.A. in printmaking from Colorado State University, as well as an M.Ed. and Ed.D. from Harvard University where his focus was philosophy of education. His dissertation addressed the history and philosophy of drawing instruction in the education of artists and in art education (1988). During the 2011-2012 academic year, he was on sabbatical doing research on drawing and cognition as a visiting professor at Teachers College, Columbia University, and a visiting scholar at Project Zero. He was co-author of *Drawing: The Creative Process* (1977), and is an active artist working primarily in drawing and watercolor.

3 Due to the difficulties of Peirce's ideas as well as his style of writing, I recommend starting with secondary sources. For those in the visual arts, Jappy (2013) provides an excellent introduction, while treating several key topics in depth. Additional references I relied on here include: Savan (1976), Scheffler (1974, 1965), Shapiro (1983), and Short (2007).

‘Modes of Conception: Reports on Practice’

Alice De Smet Annelies

Ana Linhares

Ana Lúcia Duque

Antonio Álvaro, Carlos Montes

Conceição Abreu

Flávia Costa

Francisco Providência

Helene Aerts / Robin Schaeverbeke / Ann Heylighen

Joana Pereira

Jolanta Wagner

Jorge Jular, Fernando Zaparaín

Manuel Ferreira

Marta Calejo

Miguel Luiz Ambrizzi

Nuno Sousa

Pedro Leão Neto/Miguel Pinho/Rui Neto

Sónia Carvalho

An Architecturally Bricolaged Narrative of Transit

Alice De Smet Annelies
annelies.desmet@luca-arts.be

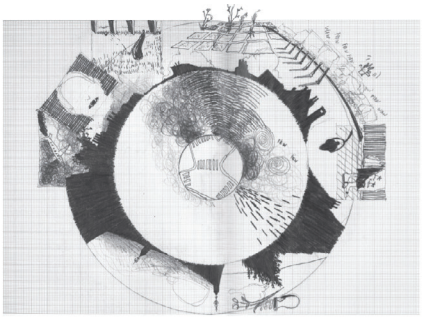


Figure 1

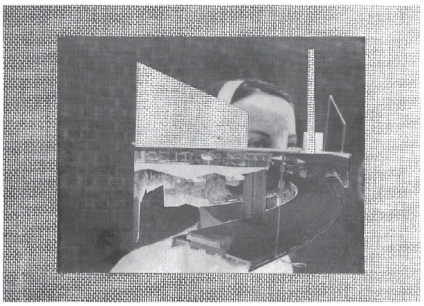


Figure 2

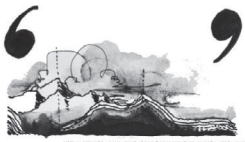


Figure 4

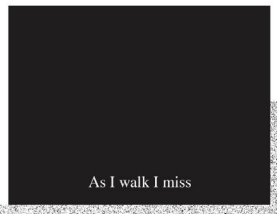


Figure 6

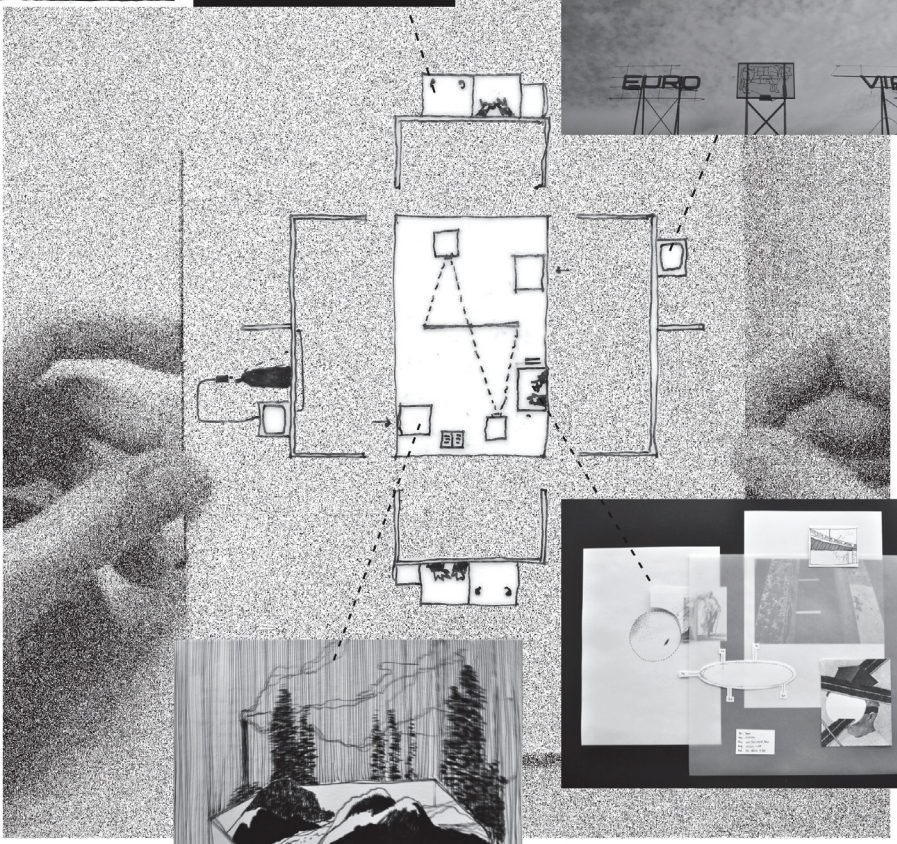


Figure 3

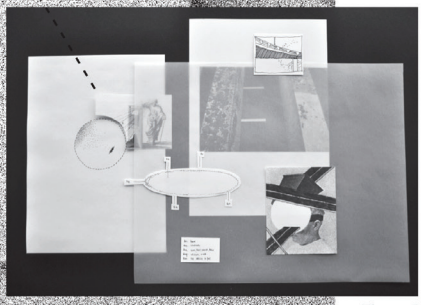


Figure 5

Figure 7

Huberman, D. 2010, 'Atlas. How to Carry the World on One's Back?', MNCARS, Madrid

Abstract

The drawing-event at 'Drawing in the University Today' gives me the opportunity to present a part of my ongoing research. The research project 'When I walk I register' is practice based, experimental and situated on the intersection of Architecture and Visual Art. By means of a hybridized production I wonder how we can experience and dialogue about 'the everydayness' in urbanisation as that what we usually pass by and overlook. In order to bring supressed aspects into account I conceive walking and drawing as the driving forces for this research. For the drawing-event at 'Drawing in the University Today' I will test an artistic/design communication-model based on drawing that includes the communication of its reflections. In other words, I will illustrate how important drawing is in my research concerning "seeing the everydayness in urbanisation".

Description

Is it not a characteristic of the environment to make us experience, to subject us, whether we like it or not? (see fig.1) Starting from this awareness I am currently working on a specific artistic/design communication-model called 'An Architecturally Bricolaged Narrative of Transit'. This model combines and mixes autobiographical, fictional and documental perspectives on the 'experience of transit by walking' in urbanisation. The model operates by the use of different media (i.e. drawing, writing, photo, video, sound, animation, modelling, video-performances of live drawing) and is a form of low-tech assembling and analogue-poetic thinking (see fig. 2). Above all the model is elaborated in order to bring more sensuous, tactile, ephemeral and imaginative aspects of urbanisation into account by dialoguing about it with an audience.

For this drawing-event I would like to optimize the model and test it for the second time in a research context (the first presentation was held in 2012 at the Presentation weekend/Graduate Research Conference at Sint-Lucas School of Architecture Ghent, Belgium (see film fragment). By means of a videoperformance/installation (of 20 minutes around one t able; see fig.3) I will create an experiential and experimental environment that communicates 'the experience of transit' in four intertwined parts:

- visual and oral text part: as a dialogue in-between myself and a critical alter-ego; (see fig. 4; projected and stereo)

- screened-performance part: by making live collages and drawings as dialogue with the audience; (see fig.5; projected while videotaped)

- video-fragment part: on walks through urbanisation as interrogation of aspects of 'everydayness'; (see fig. 6; played on a monitor & dvd)

- animation part: as expression of a meta reflection on the role of drawing and the model itself. (see fig. 7; played on a monitor & dvd)

This bricolaged environment is as a whole based on a 'spatial montage' (Huberman, 2010) as: a spatial form and a knowledgeable form of space. As spatial 'Atlas', based on drawing, this model is challenged to reveal insights on the role of drawing (within this research project) while establishing an intimate dialogue with the public in real time and space and on scale 1:1.

Biographical Outline

My name is Annelies, Alice, De Smet I am researcher and teacher at Luca school of Architecture Brussels and Ghent. I have a master degree in Visual Arts and Architecture. Some early multidisciplinary professional experiences are: a theatre production 'Sick Souls', De Veenfabriek Leiden (2006); scenographic project for 'L'Atelier' of Mira Sander for 'Prix de Jeunne Painture', Bozar, Brussel (2007); a research project to the empty site in collaboration with Mira Sanders in the format of a publication 'Wasteland', at FLACC, Genk (2009). Some early solo exhibition experiences: 'Onthemende waarneming', Dr. Guislain Museum, Ghent (2006) and the exposition of the publication 'uitwaaien', The Royal Danish Academy of Fine Arts, School of Architecture, Denmark (2010).

DUT

Smultronstället

Ana Linhares
miguelirou@gmail.com

Sinopse

O Atlas 'Smultronstället' foi apresentado recentemente integrando uma exposição individual com o mesmo nome, no Lugar do Desenho, na Sala 3, a nova sala de exposições da Fundação. Smultronstället, que literalmente designa um lugar onde crescem morangos silvestres, possui uma outra conotação simbólica, referindo-se em simultâneo a um lugar ideal, com uma ligação sentimental, livre de inquietações ou tristeza. Como título da exposição, o conceito desta palavra sueca é entendido e explorado neste atlas como um estudo da paisagem e o entendimento de uma noção de pertença ao lugar. O interesse pela exploração da paisagem manifesta-se pelo carácter hibrido e estranho dos lugares. Este atlas é composto por 1000 peças construídas a partir de arquivos de imagens que fui construindo através de arquivos como o Prelinger Archives, o Tumblr, desenhos e imagens de referência, corografia e vistas aéreas, mapas, stills de vídeos e fotografias de lugares tiradas por mim em diversos lugares, submetendo posteriormente as imagens a uma variedade de processos de edição, entre eles a fragmentação e descontextualização da imagem, alteração de escala, saturação, ocultação de informação, entre outros processos. O projecto resulta de um interesse pelo conceito de atlas e pela construção de um 'arquivo experimental' em constante desenvolvimento. As metodologias e práticas implementadas resultam numa saturação de processos de edição da imagem que nos leva irremediavelmente para outros aspectos da imagem daí resultantes, nomeadamente, o ruído. Os métodos e tecnologias utilizadas conferem ao projeto um caracter experimental e 'laboratorial'. O acto de coleccionar e submeter a imagem a uma intervenção e saturação de vários processos de edição, leva a uma abstracção, por vezes, quase total da imagem. No seu conjunto, as várias imagens remetem-nos inevitavelmente para lugares pessoais e memórias de lugares e eventos, entre a compreensão, o mistério e a nostalgia.

Palavras-chaves: atlas, desenho, fotografia, imagem digital, paisagem, arquivo, ruído, memória.

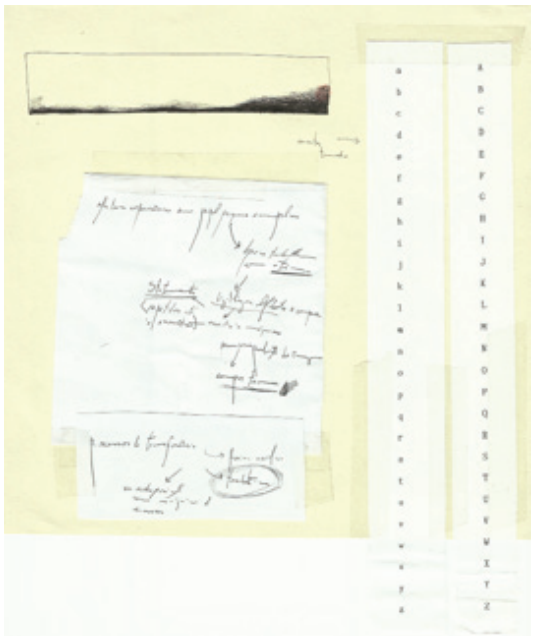
Nota Biográfica

Ana Linhares (1990), Póvoa de Varzim. Vive em Vila do Conde e trabalha no Porto. Licenciou-se em Artes Plásticas (Pintura) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em 2012. Efetuou estudos na Facultat de Belles Arts em Barcelona ao abrigo do programa Erasmus em 2012. Integra projectos e exposições regularmente desde 2011. Atualmente colabora no projeto Atlas & Vocabulário do Desenho, desenvolvido pela Sub-Unidade Orgânica de Desenho (SOD) da FBAUP.

www.cargocollective.com/analinhares

Take me there once again: Estudo #1, #2, #3

Ana Linhares
miguelirou@gmail.com



Sinopse

Take me there once again: Estudo #1, #2, #3 integram uma instalação de desenhos e diagramas desenvolvidos no âmbito de pesquisas e experimentações em torno da paisagem e da abstração da imagem, assim como do conceito de atlas, como uma forma de organizar e estruturar informação, articular práticas e discursos. Este trabalho desenvolveu-se aquando do último ano de estudos na FBAUP, incorporando os projetos desenvolvidos. Os desenhos apresentados integram um vasto e consistente conjunto que pretende a exploração do espaço, da corografia e das representações do lugar, da imagem, ruídos e processos, formando um 'arquivo experimental' sempre em exploração, consulta e desenvolvimento. Refletem metodologias que pretendem entender a construção do lugar e a abstração da imagem, optando por dispor desenhos, diagramas, provas de contacto e 'testes' de imagem, associando-os de acordo com as várias fases e caraterísticas. As metodologias e tecnologias utilizadas trazem um caráter experimental e laboratorial. Existe uma preocupação em entender e explorar a imagem, levando-a a enfrentar vários processos e mutações desde a fragmentação, condensação, sobreposição, simplificação da informação, saturação, associação de referências e experiências anteriores e testes de imagem, entre outros processos, recorrendo a tecnologias analógicas e digitais em simultâneo. O interesse no estudo da paisagem manifesta-se pelo caráter híbrido do espaço e dos lugares. Os desenhos pretendem articular o discurso e a investigação dos processos que constroem as paisagens, formando uma 'rede' de imagens surgindo lugares indefinidos, entre a compreensão e o mistério. O Estudo #1 é composto por desenhos, diagramas, anotações livres sobre processos e técnicas a refletir, experimentar e desenvolver, deixando que o desenho nos transporte pelos pensamentos e estratégias adotadas. O Estudo #2 é composto pelos vários testes, desenhos e provas de contacto. O Estudo #3 é composto por estudos onde a sintetização da informação leva à abstração do lugar por completo.

Nota Biográfica

Ana Linhares (1990), Póvoa de Varzim. Vive em Vila do Conde e trabalha no Porto. Licenciou-se em Artes Plásticas (Pintura) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em 2012. Efetuou estudos na Facultat de Belles Arts em Barcelona ao abrigo do programa Erasmus em 2012. Integra projectos e exposições regularmente desde 2011. Atualmente colabora no projeto Atlas & Vocabulário do Desenho, desenvolvido pela Sub-Unidade Orgânica de Desenho (SOD) da FBAUP.

www.cargocollective.com/analinhares

A Escrita Enquanto Desenho - Narrativas Morfológicas do Signo e do Referencial Alfabético

Writing as Drawing: Morphological Narratives of the Sign and the Alphabetical Reference

Ana Lúcia Duque
analuciaduque@vodafone.pt

Resumo

O signo grafado é a unidade de um discurso sistematizado, traduzido na percepção e aquisição de um processo de desenho específico, operacionalizado nos diferentes modos e suportes de inscrição. A escrita enquanto desenho tem uma dimensão concreta, materializada, pensada e definida na respectiva sequência e organização do traçado dos diferentes signos. O desenho encontra-se na fundação da prática gráfica. A correspondência entre desenho e escrita atinge o seu expoente na arte caligráfica, uma vez que o resultado final da acção entre escrevente e instrumento de escrita, tem como principal objectivo a excelência gráfica. O cálamo, a pena e o estilete, eram os instrumentos utilizados para o desenho das letras. A matéria subjectiva mais comum era o papiro, tábuas enceradas, cerâmica e lâminas em metal. Reportamo-nos aos escribas da Idade Média e, particularmente, aos da Renascença, na época em que se estudavam e propunham diferentes formas de *escrita-desenho*. Na Renascença, a compreensão do desenho como ferramenta específica da grafia e da arte caligráfica, atingiu o auge, assistindo-se ao aparecimento de formas de grafias mais livres que a dos séculos seguintes, durante os quais se foi verificando uma institucionalização ao nível dos seus parâmetros formais. Na actualidade, a escrita grafada manualmente não se rege por qualquer padrão gráfico ou cânone artístico. O sentido da visão exacerbou-se nesta era. Hoje, a mão funciona apenas como o interlocutor mecânico entre pensamento e acção, exercendo a força física necessária na ponta dos dedos para tocar écrans tácteis ou premir teclas. Escrever com a ponta dos dedos. Deste modo, analisa-se o fenómeno da *vídeo-escrita*, referenciado por Roland Barthes, facto que, não só levou à alteração da relação entre o corpo e o acto de escrever, como transformou radicalmente uma das limitações que definiu a *escrita-desenho* durante séculos: a irreversibilidade dos registos gráficos, a dificuldade em alterar, transformar o que havia sido desenhado e grafado.

Hoje, a escrita pode ser infinitamente ensaiada no suporte, modificada, enfim, o erro pode ser sempre corrigido, sem qualquer prejuízo. A escrita digital é um acto absolutamente reversível, a*pagável* num instante, perdurando *alterável* eternamente.

Palavras-chave: desenho, signo, escrita, caligrafia.

Abstract

The graphic sign is the unit of a systematized speech, translated in the perception and acquisition of a process concerning a specified drawing, that operates through different ways and different medium of recording. Writing as drawing has a concrete dimension, materialized, thought and defined in the respective sequence and organization of the trace of the different signs. The drawing is in the foundations of the writing graphic practice. The correspondence between drawing and writing reaches his exponent in the calligraphic art, once the final result of the action between writer and instrument of writing, achieves graphic excellence. The cálamo, quill, and the stylet, were the instruments used for the drawing of the letters. Papyrus, wood tablets, ceramic, and blades in metal, were the significant medium.

We report to the writers of the Middle Ages and, particularly, to the ones of the Renaissance, the period in which, calligraphers, through drawing, studied and proposed different forms of writings. In the Renascence, the comprehension of drawing, as a unique tool in the proper use of the ars scribendi, reached the peak. At the same time, graphic forms became more informal and free, opposite to those that occurred in centuries afterwards, noticing that the formal parameters were much more institutionalized. At the present time, there is no rules or graphical canon to handwriting. In this era, the sense of vision is exacerbated, so that our hands, in our days, are a mechanical interlocutor between thought and action, just operating the necessary physical pressure with the tip of the fingers on touchscreens or keyboards. To write with the tip of the fingers.

In this sense, it is relevant to do the analyses of this phenomenon of video-writing, referred by Roland Barthes, fact that led to a profound modification in the relation between body and the essence of the act of writing. It also altered one of the most restrictive limit that constraint writings along centuries: the irreversibility of the marks on medium. Today, regarding loss factors as, error, time and medium, writing can be essayed and repeated, infinitely. Digital writing is an absolutely reversible act, it can be changed in an instante, it can last *changeable* forever.

Keywords: drawing, sign, writing, calligraphy.

Quando as Letras eram Desenho

Existe uma dimensão inerente à escrita manual, que é o seu modo de inscrição, enquanto processo de desenho. A escrita tem uma dimensão concreta, materializada, definida através de traços, explícita nos registos de uma qualquer superfície.

Acerca das ciências que analisam o fenómeno gráfico, Roland Barthes (Barthes, 2009) assinala a falta de estudos sobre a escrita moderna, e refere o aparecimento de uma neografia, sendo que a única ciência que estuda a escrita é a Paleografia, cuja baliza temporal de análise se esgota no século XVI. Na verdade, a relação natural entre o corpo e a escrita sofreu alterações profundas, sendo plausível uma sensação de embaraço ou mesmo culpa e nostalgia, que Barthes referencia quando explica o abandono da escrita manual, pois que esta é ainda uma extensão do nosso próprio corpo. Como tal, justifica-se que exista uma nova relação que envolve o escrevente, o próprio acto de escrita e o meio, isto é, a ausência de uma acção corporal específica, do gesto da competência física que possibilita o acto da escrita.

A capacidade de registo, competência estritamente relacionada com a destreza manual, está na fundação das práticas gráficas, operação evidente na caligrafia e que se relaciona com um estilo que acaba por ser o resultado da acção entre o escrevente e o instrumento de escrita, patente na marca ou na incisão. Esta dimensão da marca pode encontrar-se na origem do termo hebraico para livro, *sefer*, palavra equivalente ao termo *incisão* (Babo, 1993). Em latim, *scribere*, significa registo, marca. A autora refere ainda que a leitura poderá ter precedido a escrita, na medida em que os primeiros homens poderão ter começado pela decifração visual das marcas ou dos vestígios dos animais, bem como dos próprios fenómenos observados na natureza.

Uma pequena reflexão e um olhar atento aos locais onde habitamos e trabalhamos, mostra-nos que a tão proclamada morte iminente da escrita à mão talvez seja prematura. No início da segunda década do século XXI, tanto nos meios rurais como nas urbes mais povoadas, ainda se descortinam exemplos de escrita à mão, em ementas e preçários manuscritos ou em cavaletes de lousa escritos a giz, escrita realizada muitas vezes com pequenos laivos de cuidado no desenho da forma das letras. Fenómeno paralelo, cuja significação abrange outra área da cultura contemporânea, são os *graffiti* escrevinhados nos edifícios e equipamentos das grandes cidades, como forma de expressão individual e de anulação da formalização da paisagem urbana. Apesar da emergência de formas de escrita informatizada, escrita digital, através da qual comunicamos com os outros, quer pessoal como profissionalmente, ainda se mantêm formas tradicionais de registos à mão. Na verdade, as denominadas assinaturas digitais ainda não são permitidas na grande parte dos actos legais, actos esses que continuarão a exigir a impressão de documentos que terão de ser assinados presencialmente, para que possam ser efectivamente legitimados. De algum modo, continuamos a associar a escrita manual como algo de absolutamente individual, privado e intransmissível. Muito embora a dimensão digital da escrita seja cada vez mais uma realidade incontornável, escritores, poetas, arquitectos e designers, não deixarão de projectar ou esquissar o registo de ideias.

As formas de escrita manual contemporânea estão privadas de conteúdo artístico, e já não necessitam do apuro e da destreza da competência manual. De forma oposta, na Renascença, redescobriu-se e assumiu-se a relação do corpo com o acto da escrita, talvez de forma única, pois foi temática sobejamente abordada nos tratados caligráficos, ao longo de todo o século XVI. Paralelamente, foram projectadas tipologias gráficas com um desenho mais livre do que em séculos posteriores.

Para as civilizações ao longo de milhares de anos, a escrita significou o registo da memória colectiva ou individual. Hoje, apesar de continuar a ser registo de memória, os novos meios abriram outras possibilidades. A possibilidade da correcção do erro tornou-se infinito. No processo manual de esculpir letras em pedra, o erro alterava a matéria, tal como nos papiros e pergaminhos, palimpsestos raspados. Na actualidade, o suporte electrónico abre inúmeras possibilidades, sem alteração dos próprios meios e instrumentos, tornando viável a alteração da letra e dos grafismos visuais. A escrita é inteiramente *apagável* sem qualquer prejuízo para o suporte: o escrevente não sofre a pressão do erro e a sua possibilidade não é valorizada. Hoje, a escrita pode ser infinitamente ensaiada no suporte, modificada, enfim, o erro pode ser sempre corrigido. A escrita digital é um acto absolutamente reversível, a*pagável* num instante, perdurando *alterável,* eternamente.

Tendo em conta esta desmaterialização da escrita e do seu desenho, verifica-se que na cultura actual verifica-se uma suposta ausência do papel. Os escritórios e os arquivos podem funcionar sem papéis, os documentos existem e circulam digitalmente, armazenados em *bytes*. Estranhamente, a informatização significou uma procura pela imitação dos meios providenciados tradicionalmente pela cultura escrita, tal como aconteceu no século XV com o advento dos caracteres móveis. Charles Radding (Petrucci, 1995) refere que os processos de imitação são bem conscientes, bem patente no nome atribuído a um *software* de *desktop publishing*, «Aldus Manutius» um dos famosos impressores do século XVI.

Neste sentido, a caligrafia do século XVI é o exercício e construção de um estilo desenhado, expresso em signos emancipados do seu referencial inicial, arte aplicada a uma técnica, na qual cada letra assume uma presença objectiva, enquanto desenho. Deste modo, a caligrafia não se submeteu apenas ao sentido e à transcrição de um som.

Narrativas Gráficas e Especialistas

A história do desenho da escrita compreende a história das formas, dos estilos, mas também a dos instrumentos. A evolução do traço relaciona-se com a transformação dos instrumentos utilizados para registo. O Ocidente produziu essencialmente instrumentos raspadores: punções, canas fendidas e aparos no século XII, estiletes de ferro ou marfim, penas de ganso ou cisne, cortados a direito, e as plumas de metal já no século XIX. O acto da escrita para o escriba do Ocidente compreendia um ritual eventualmente carregado de solenidade: a preparação para a escrita consistia no afiar da pena e no abrir das *caixas de escrita*.

Os autores medievais entendiam que os denominados *tractatus in omnem modum scribendi*, deveriam contemplar não só o ensino das letras como o seu significado. Morison estabelece uma distinção sobre os manuais de desenho de letras: os *lettering-books*, em conjunto com os *pattern-books*, eram obras que tinham em vista a aplicação da inscrição das letras destinadas aos arquitectos e aos artistas. Estes livros contêm os alfabetos romanos de capitulares, com inspiração directa nas inscrições romanas originais. Os *copy-books*, segundo a designação de Morison, eram os manuais cujo objectivo principal era o de divulgar o desenho de modelos caligráficos destinados à escrita pública e privada. A construção geométrica das letras foi um tema abordado por importantes e reconhecidas figuras da Renascença: Felice Feliciano, Leonardo da Vinci, Hartman Schedel, Albrecht Dürer, Geofrey Tory. O impresso mais antigo que fornece indicações e diagramas sobre a forma de desenhar geometricamente as capitulares romanas, foi impresso em Parma cerca de 1480 por Damianum Moyllum (Morison, 1927). Os números e as correspondências geométricas eram identificados e manipulados pelos artistas da Renascença com base em justificações esotéricas, mitológicas e astrológicas (Massironi, 1997).

A maioria dos calígrafos italianos desenvolveu e divulgou vários desenhos de letras, contemplando a *escrita de chancelaria (cancelleresca)* muitas vezes como demonstração de virtuosismo e de habilidade artística perante os seus pares. Assinala-se o exemplo de Cresci e Palatino, duas gerações de mestres em verdadeira rivalidade, desafio e competição entre egos de artistas. É evidente que a maioria dos calígrafos, tanto os da primeira como os da segunda metade de Quinhentos, procuraram o protagonismo, davam a conhecer-se, ostentavam a originalidade do trabalho que realizavam. Após séculos de anonimato, o calígrafo não só divulgava e promovia a sua identidade, como expandia livremente a sua capacidade criativa. A escrita bem desenhada, não só era reconhecida como arte, como se tornou num produto passível de ser vendido. Os calígrafos quinhentistas anunciavam com brio as suas invenções, dando a conhecer ao mundo o seu génio criador aplicado à arte da escrita, fazendo das especificidades da técnica de corte e utilização da pluma a forma de encontrar a grafia mais funcional e bela. Temática muito versada era o desenho elaborado das denominadas *iniciais*, exemplificadas nas magníficas letras de Ycíar (Martinez, 2008) e Giraldo Fernandes de Pardo (Serrão, 2008). Estas iniciais, formalmente muito elaboradas, tiveram grande difusão durante a Renascença, cuja aplicação também era prevista nas obras impressas em caracteres tipográficos.

Em 1509, Luca Pacioli, matemático de renome, publicou em Veneza o *Divina Proportione* e embora se debruçasse sobre o desenho geométrico das capitais romanas sob o ponto de vista caligráfico, nada avançou. Em 1514, Giovanni de Rubeo de Veneza publicou xilograficamente o *Theorica e pratica perspicassimi Sigismundi di Fantis, Ferrariensis in arten mathematice professoris de modo scribendi fabricandique omnes litteram species de Sigismondo Fanti di Ferrara* (OSLEY, 1980) cujas ilustrações foram gravadas por Ugo da Carpi. Considera-se que esta é a primeira obra impressa que contém instruções sobre o desenho caligráfico. Fanti indica a necessidade de aplicar a geometria no traçado das letras bem como a necessidade de utilizar vários tipos de papéis ajustados às diferentes tipologias. Não menos importante eram as tintas, o cortar da pena, a posição do corpo e todos os instrumentos necessários para a caligrafia.

Em 1560, um escriba do Vaticano, Giovanni Francesco Cresci, publicou um manual sobre a arte da escrita. Como mestre, Cresci forneceu bastantes dados: a pautagem do papel era vital para que o aluno se preocupasse mais com as formas das letras, do que com a direcção da escrita; cada aprendiz devia receber uma lição diária com atenção individualizada. O *curriculum* contemplava cinco temas que eram praticados repetidamente: a forma das letras minúsculas, as capitulares, as ligaturas, as abreviaturas e o corte da pena, sendo dado ênfase à aprendizagem correcta do desenho da letra. No *Il Perfetto Cancellaresco Corsivo*, Cresci menciona dados relevantes sobre os atributos que o calígrafo devia ter, bem como preconiza os métodos mais adequados, que o mestre de escrita devia implementar. Reconhece a elevada responsabilidade do ofício de secretário ou escrivão, enumerando tanto as competências pessoais como as sociais. Faz o retrato do escriba descrevendo as várias qualidades que devia possuir entre elas: a lealdade, o conhecimento, a discrição, o domínio de várias línguas, a capacidade de explanar as suas ideias e natural habilidade na escrita. Quanto aos métodos de aprendizagem, Cresci indica um bastante interessante, contemplando um ensino personalizado, com grande interactividade entre aluno e mestre. Enuncia em primeiro lugar a necessidade de o aluno aprender a segurar a pena apropriadamente, relembrando-o com frequência da postura correcta. Devia ter quatro penas já cortadas, pois após o uso contínuo, o bico da pena ficava muito molhado e demasiadamente macio. Era importante que as penas secassem e entende-se porquê: quanto mais duro o bico fosse, mais nítido e firme era o traçado das letras. O pa-

pel devia ser previamente pautado com linhas falsas (invisíveis), através de um garfo com pontas arredondadas, de maneira a não ferir ou rasgar o papel. A pautagem era essencial para que o aluno se concentrasse apenas na forma das letras e não apenas na direcção da escrita. O mestre devia escrever no topo de um pequeno livro, os modelos que o aluno devia aprender compreendendo dois alfabetos em minúsculas, um alfabeto em capitulares, as ligaturas e as abreviaturas, seis exemplos de diferentes provérbios, perfazendo um total de vinte exemplos, escritos na presença do aluno (Mosley, 2005).

A importância de escrever com *letra não deformada* é referida tanto ao nível da documentação a circular nas instâncias administrativas, como na correspondência de carácter particular. A distinção do desenho da escrita era um atributo indispensável a quem pertencia a uma classe socialmente elevada, ou para quem tivesse pretensões de ascender. Contudo, os mestres do século XVI ensinariam aos denominados *alunos de qualidade*, aos filhos da nobreza ou aos futuros escrivães que estavam destinados às embaixadas e às chancelarias, aqueles que praticavam a escrita com distinção.

Reportando-nos a Portugal, Manuel Barata (Duque, 2012) e Giraldo Fernandez de Prado (Serrão, 2008), foram dois calígrafos que desenharam várias tipologias de letras na centúria de Quinhentos. Até esta data, são os únicos mestres portugueses com obra existente, sendo que uma é impressa e a outra é manuscrita. A obra de Manuel Barata é o único legado português de caligrafia impresso em Quinhentos e o tratado de Prado é o único manuscrito existente de caligrafia da mesma centúria. Não se conhecem, até esta data, outros originais caligráficos. Ambos as obras reforçam a importância da arte da escrita, ainda que a possibilidade de aprender a escrever e a ler em território nacional, fosse privilégio de uma elite, confinada à Igreja e à nobreza. Ambas as obras recriam o grande tema do desenho em forma de narrativa gráfica.

Tocar e Premir

Ipad-iphone-laptop: as pontas dos dedos tocam os ecrãs, mas o som é praticamente imperceptível; toca-se de maneira fugaz, sem calor, rasgo ou sacrifício. O movimento de ampliar em lupa, é feito quase instintivamente, numa abertura simultânea do indicador e do polegar, num gesto absolutamente novo, tal como o infindável *scroll* vertical e horizontal, realizado com o indicador. A suavidade dos teclados dos *laptop* promove o silêncio desta *nova-escrita*, onde o formato das letras é o resultado de uma conjugação binária. Os textos que escrevemos, vestimo-los por *default*, com uma fonte disponível no sistema. Não sujamos as mãos, não desperdiçamos papel ou tinta. Não calculamos o espaço, pois a folha de papel digital poder ser formatada e alterada em segundos. Diz Zumthor que *«scribere exige un effort musculaire considérable: des doigts, du poignet, de la vue, du dos; le corps entier participe, la langue même, car tout, semble-t-il, se prononce»* (Zumthor, 1987). Escrever uma carta, é enviar um *email*, o que, neste modo digital, traduz silêncio e total simplicidade, onde há somente visão e envio, um envio mudo. Na verdade, o acto da escrita é sobretudo, *tocar e premir*. Utilizamos a nossa capacidade visual que terá de ser suficientemente seduzida, para que possamos decifrar os pequenos ícones que, como bons pictogramas que devem ser, nos facilitam todo o processo.

A nova-escrita não é desenho ou ritual. Apenas necessita de impulsos eléctricos. Mais do que em qualquer outra época na história da Humanidade, neste início do século XXI a escrita é totalmente formatada e canonizada, compreendendo o uso da *Times* ou da *Arial*. Contratos, testamentos, cartas de amor ou declarações tributárias, usam o mesmo repertório visual.

As caixas de escrita dos nossos dias, cabem num bolso e não se contemplam quaisquer obstáculos na sua utilização. A *Apple* afirma que ao tocar num ecrã-retina "não há nada entre você e tudo aquilo que você tanto gosta."

Referências Bibliografia

Babo, Maria Augusta. (1993), *A Escrita do Livro*. Ed. Vega.

Barthes, Roland. (2009), *O Prazer do Texto Precedido de Variações sobre a Escrita*. Lisboa: Edições 70.

Duque, Ana Lúcia. (2012), *Arte de Escribir. Exemplares de diversas sortes de Letras de Manuel Barata, 1590-92*. Tese de doutoramento apresentada na Universitat Politècnica de València, Facultat de Belles-Arts, 2012.

Massironi, Manfredo (1997), «The Pleasure of Showing & Looking at Words» in *Belle Lettere*. Ed. Carlo Buffa, Itália.

Mosley, James (2005), «Giovan Francesco Cresci and the baroque letter in Rome» in *Typography papers*, n.º 6. London: Hyphen Press.

Osley, A. S. (1980), *Scribes and Sources: Handbook of the chancery hand in the ixteenth century : texts from the writing-masters*. Boston: David R. Godine.

Pereira, Ana Martínez (2006), *Manuales de Escritura de los Siglos de Oro. Repertório crítico y analítico de obras manuscritas e impressas*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.

Petrucci, Armando (1995), *Writers and Readers in Medieval Italy, Studies in the History of Written Culture*. Yale University Press.

Serrão, Vítor (2008), *O Fresco Maneirista do Paço Vila de Viçosa (1540-1640)*. Ed. Museu Biblioteca da Casa de Bragança.

Zumthor, Paul (1987), *La Lettre et la voix. De la «littérature» médiévale*. Paris: Seuil.

Nota Biográfica

Ana Lúcia Pinto Duque; Alijó, 1965. Doutorada pela Universitat Politècnica de València (ES) é investigadora nas áreas da Caligrafia, da Tipografia e do Livro Antigo em Portugal. Actualmente, exerce funções como docente nas áreas do Desenho, História do Design e da Cultura Visual, na Universidade do Minho (EAUM) e na Escola Superior de Artes e Design de Matosinhos (ESAD). Licenciou-se em Design Industrial pela ESAD em 1998.

El Dibujo En La Enseñanza De Arquitectura: El Boceto Manual Y El Modelo Fotogramétrico.

Drawing in Architectural Teaching: Manual Sketching and Photogrammetric Modelling

Antonio Álvaro Tordesillas
tordesillas@arq.uva.es

Carlos Montes Serrano
montes@arq.uva.es

Resumen

Los procesos creativos necesarios para la proyectación arquitectónica precisan aún de una representación rápida e inmediata, por medio de bocetos a mano alzada (sobre papel o sobre tableta). Es algo que los profesores de Proyectos requieren, pues se encuentran con alumnos incapaces de expresar sus ideas por medio de bocetos o esbozos, ya que el ordenador se ha convertido en su único medio de trabajo. Es necesario, por tanto, recuperar una enseñanza en que esté presente el dibujo rápido a mano alzada. En este sentido, en la Universidad de Valladolid hemos propuesto como método de enseñanza el dibujo de piezas escultóricas de Jorge Oteiza por su gran interés formal y su alto grado de abstracción.

Palabras clave: Dibujo a mano alzada. Bocetos. Jorge Oteiza. Escultura.

Abstract

Creative processes, necessary for architectural design, still require a quick and immediate representation, using freehand sketches (on paper or tablet). It's something that the professors of Architectural Project or Design require, because their students are unable to express their ideas through sketches or freehand drawings, since the personal computer and technical drawings has become their only means of work. It is necessary, therefore, to recover the teaching of freehand drawing. Here, at the University of Valladolid have proposed as a method of teaching, drawing sculptures of Jorge Oteiza, because their formal interest and for its high degree of abstraction.

Keywords: Freehand drawing. Sketches. Jorge Oteiza. Sculpture.

Fundamentos del Dibujo para los Procesos Creativos

En su escrito *Form and Design,* el arquitecto Louis I. Kahn incluyó la siguiente anécdota fruto de su experiencia docente en la *School of Design* de la *University of Pennsylvania*:

> "Un joven arquitecto vino a plantearme un problema: sueño espacios llenos de maravillas. Espacios que se forman y desarrollan fluidamente, sin principio, sin fin, constituidos por un material blanco y oro, sin juntas. Cuando trazo en el papel la primera línea para capturar el sueño, el sueño desaparece
>
> (Scully, 1962: 114-121)[1]."

Es posible que el problema de ese alumno no fuera la imaginación, sino la incapacidad de atrapar esos sueños por no saber cómo dibujarlos. Si Kahn hablaba de esta anécdota era porque él mismo –al igual que cualquier otro arquitecto– tenía la misma preocupación, por ello Kahn dibujaba una y otra vez, de una forma voluntariamente caótica y con dibujos sucios y desaliñados.

También Leonardo da Vinci insistía en la misma idea, aconsejando dibujar rápido y de cualquier manera las formas confusas que surgían de la mente, sin preocuparse de que esos dibujos fuesen acabados o bien proporcionados. Es más, Leonardo llegaría a afirmar en uno de sus preceptos que "*nelle cose confuse l'ingegno si desta a nuove invenzioni* (§63)". De ahí que podamos considerar a Leonardo como el inventor del boceto o esbozo, tal

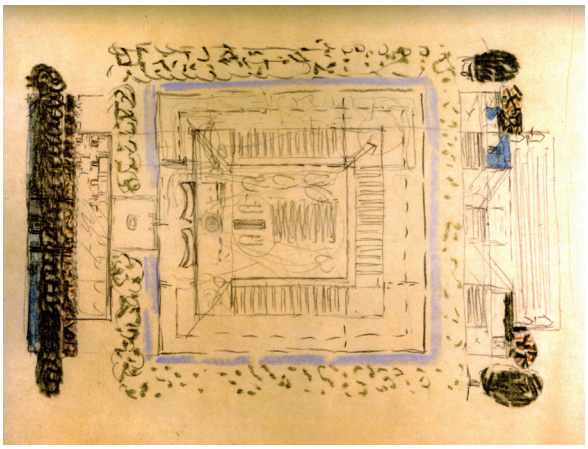


Fig. 1 Louis I. Kahn, Preleminary sketch for the G.T.U. Library. Berkeley, California, 1972.

1 Agradecemos a la doctora Noelia Galván que nos haya facilitado esta cita.

como podemos comprobar en algunos de sus preceptos sobre la ideación de composiciones nuevas y originales:

> "Il bozzar delle storie sia pronto, e il membrificare non sia troppo finito; sta contento solamente a' siti di esse membra, le quali poi a bell'agio piacendoti potrai finire (§61). Lo studio de' componitore delle istorie deve essere di porre le figure digrossatamente, cioè abbozzate (§177)".

Son conocidos los comentarios de Giorgio Vasari en *Le Vite* sobre el modo de trabajar a Tiziano empleando directamente los colores sin dibujo previo. Aunque le reconoce la maestría en el colorido, le acusa tres veces de no saber dibujar, incluyendo comentarios críticos de Sebastiano del Piombo y de Miguel Ángel. Pero lo interesante de estas citas no es la relevancia que Vasari concede al dibujo como paso previo a la realización de una pintura, sino la necesidad de contar con el dibujo en el proceso de creación, para hacer surgir y plasmar la idea sobre el papel:

> "Ma [Tiziano] non s'accorgeva che egli è necessario a chi vuol bene disporre i componimenti et accomodare l'invenzioni, ch'e' fa bisogno prima in più modi diferenti porle in carta, per vedere come il tutto torna insieme. Conciò sia che l'idea non può vedere né imaginare perfettamente in sé stessa l'invenzioni, se non apre e non mostra il suo concetto agl'occhi corporali, che l'aiutino a farne buon giudizio."

En el catálogo de la exposición organizada sobre Andrea Palladio en su quinto centenario podemos apreciar cómo trabajaba el arquitecto, en coincidencia con las ideas de Vasari. En su proyecto para una casa para Camillo Volpe podemos ver cómo Palladio dibujaba una y otra vez varias posibilidades, llegando a abocetar hasta veinte plantas de forma rápida y sin demasiado cuidado, con el fin de concretar sus ideas –atrapar sueños–, someterlas al escrutinio crítico, y elegir el mejor de sus diseños.

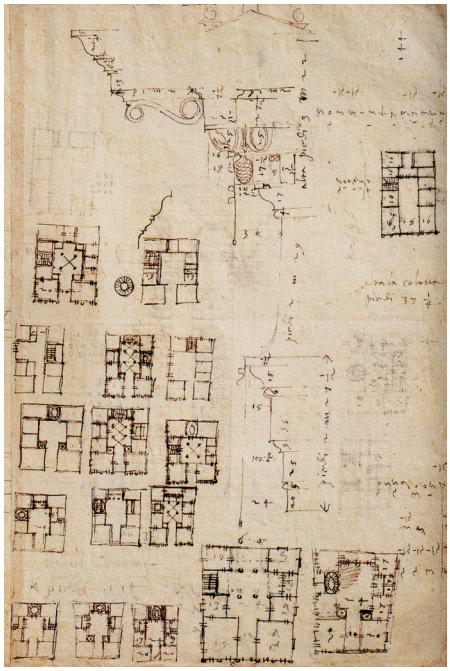


Fig. 2 Andrea Palladio,
Casa di Camillo Volpe in Vicenza (RIBA Collection, London)

Aunque toda comparación es siempre posible, creo que hay cierta analogía en los dibujos de proyecto de Palladio y los de Mies van der Rohe, en especial aquellos realizados en América, cuando Mies ya había logrado forjar un lenguaje arquitectónico mediante los perfiles de acero y los paños de cristal o de ladrillo en los edificios del IIT de Chicago. Mies van der Rohe ya dominaba un lenguaje, con su vocabulario y sintaxis propia, por lo que sus dibujos podían reducirse al mínimo; a unas escuetas notaciones visuales.

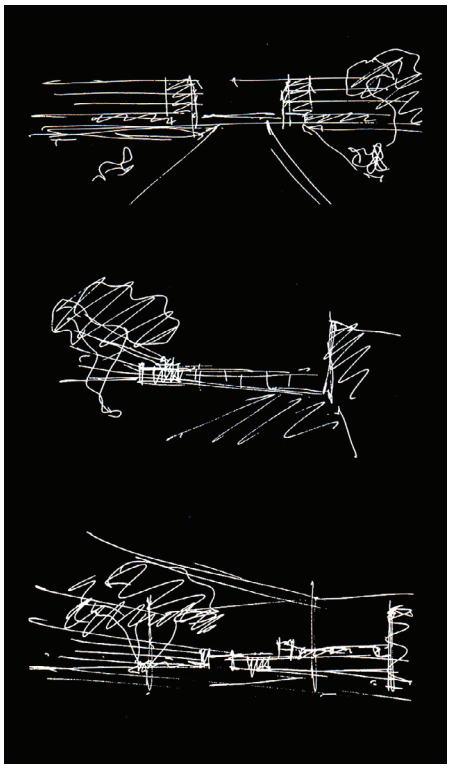


Fig. 3 Mies van der Rohe,
Perspective sketches for The IIT campus in Chicago, 1939

Lo mismo sucede con Palladio, pues si volvemos a observar las plantas de la villa para Camillo Volpe, o cualquier otro dibujo de madurez, estos se han reducido al mínimo, ya que la sintaxis y el vocabulario de los órdenes clásicos se dan por sabido y no es necesario llevarlos al papel (aunque se aprecia algo de ese vocabulario en el esbozo de la cornisa en el centro del dibujo).

No deseamos acumular citas en defensa de la utilización del boceto o esbozo en los procesos creativos, aunque quizá sea oportuno volver a recordar la famosa descripción que hace Alvar Aalto *"La trota e il ruscello di montagna"*, publicado por la revista *Domus* en diciembre de 1947, en la que menciona la utilidad de hacer bocetos de forma no del todo consciente (cf. Schildt, 1978: 97; Aalto, 1987: 90).

> "The large number of different demands and subproblems form an obstacle that is difficult for the

architectural concept to break through. In such cases I work–sometimes in totally on instict– in the following maner. For a moment I forget all the maze of problems. After I have developed a feel for the program and its innumerable demands have been engraved in my subconscious, I begin to draw in a manner rather like that of the abstract art. Led only by my instincts I draw, not architectural syntheses, but sometimes even childish compositions, and via this route I eventualy arrive at an abstract basis to the main concept, a kind of universal substance with whose help the numerous quarreling subproblems can be brought into harmony."

No está de más recordar lo que ya indicamos en otra ocasión: que los comentarios de Aalto coinciden con otro precepto de Leonardo da Vinci en el que aconseja divagar con la mente antes de dormirse o al despertarse, pues con frecuencia en esos estados de somnolencia se aviva el ingenio en nuevas invenciones (Montes, 2008: 599-605):

"Dello studiare insino quando ti desti, o innanzi tu ti dormenti nel letto allo scuro. Ancora ho provato essere di non poca utilità, quando ti trovi allo scuro nel letto, andare colla immaginativa ripetendo i lineamenti superficiali delle forme per l'addietro studiate, o altre cose notabili da sottile speculazione comprese, ed è questo proprio un atto laudabile ed utile a confermarsi le cose nella memoria (§64)".

Se nos podrá decir que también el ordenador permite la experimentación, el ajuste y la corrección. Pero lo cierto es que el proceso gráfico en esos primeros estadios del proyecto queda muy pronto determinado, sin la necesaria ambigüedad gráfica que reclamaban Leonardo, Alvar Aalto o Kahn; y una vez solidificada cualquier solución formal, ¡qué difícil es volverla a licuar!

Dibujando Esculturas Modernas de Jorge Oteiza

Tradicionalmente, en las Escuelas de Arquitectura se adquiría una cierta libertad para el dibujo a mano alzada mediante la representación de modelos de yeso de esculturas de la Antigüedad clásica, con la que también se pretendía empaparse del ideal de belleza de las formas del clasicismo. Hoy día esta enseñanza sería imposible de defender: las horas de dibujo son escasas para alcanzar un adecuado dominio en el dibujo de la escultura clásica, las Escuelas exigen una rápida inmersión del alumno en el mundo de las formas de la arquitectura moderna y contemporánea, y casi nadie cree necesario aprender los ideales de belleza del pasado grecorromano.

De acuerdo con lo anterior, en el último año hemos propuesto a nuestros alumnos de primer curso de Representación Arquitectónica (*Análisis de Formas*), como ejercicio para dibujar a mano alzada, la representación de una serie de esculturas de Jorge Oteiza (1908-2003), uno de los dos escultores de mayor relieve en la España del novecientos (Badiola, 2004. Álvarez, 2003). La elección de las esculturas de Oteiza reside en sus especiales connotaciones arquitectónicas, ya que su trayectoria artística se define por un constante estudio de la forma, el volumen, el espacio, el vacío, los límites, y las estructuras, en un camino tendente siempre a la abstracción.

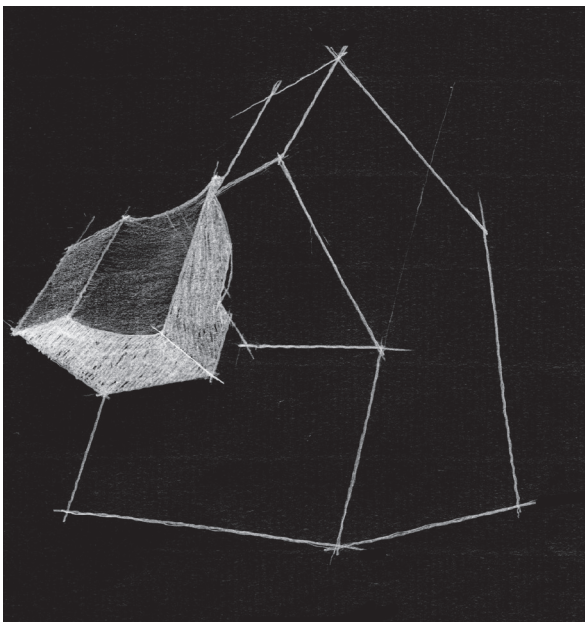


Fig. 4 Jorge Oteiza, *Tribute to the Basque poet Zarautz* (student drawing)

Al contrario de los modelos escultóricos de la Antigüedad clásica, la escultura de Jorge Oteiza juega con formas abstractas y geometrías complejas, que facilitan la representación y el análisis de las mismas, sin tener que tener en cuenta los elementos o condicionantes más propios de la forma arquitectónica.

Dibujando Sólidos y Maclas

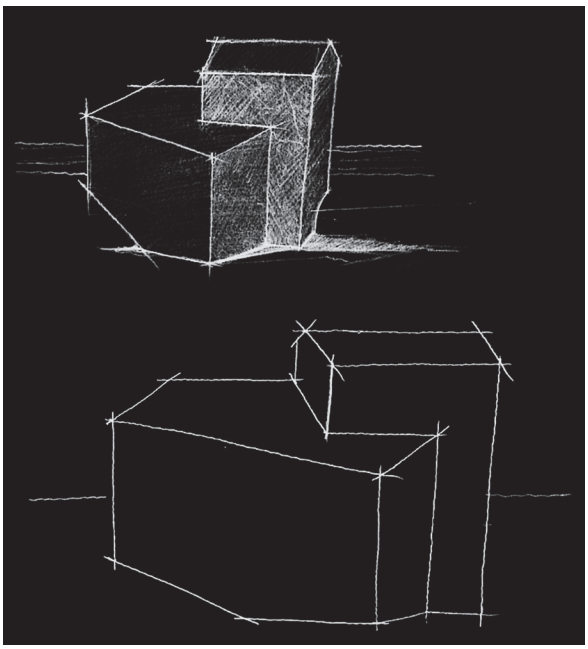


Fig. 5 Jorge Oteiza, *Two twin open cuboid*, 1957 (student drawing)

Nos hemos centrado, como ejercicio de iniciación, en el dibujo de la escultura *Macla de dos cuboides abiertos* (1957), que se encuentra en un jardín público en Valladolid. Es una forma de gran tamaño y de mucha complejidad formal, como se indica ya en su título, por lo que se pueden obtener decenas de bocetos con solo cambiar ligeramente el punto de vista.

Con el fin de realizar un análisis geométrico preciso de esta escultura hemos realizado (con alumnos de postgrado) un levantamiento fotogramétrico que nos ha permitido obtener un modelo virtual de la escultura y sus proyecciones planas: alzados y secciones a partir de cualquier plano (Alvaro, 2012b). El interés de este ejercicio reside en que es la primera vez que se obtiene un modelo gráfico y virtual de una escultura de Oteiza, ya que el escultor trabaja con pequeños modelos a escala en materiales diversos.

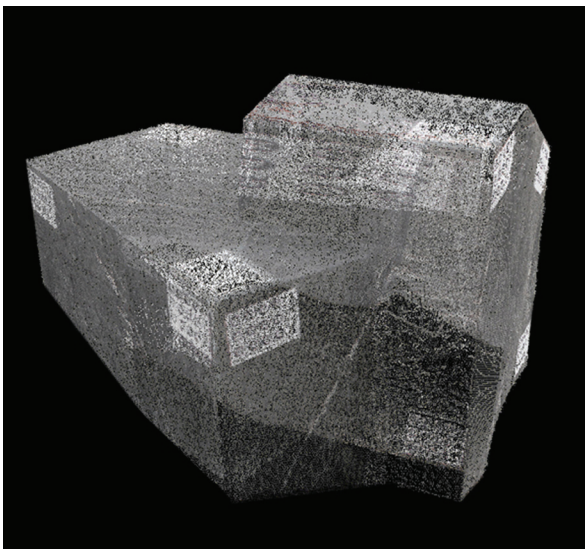


Fig. 6 Jorge Oteiza, *Two twin open cuboid* (digital surveying)

Y este último detalle me permite referirme en este breve escrito al *Laboratorio Experimental*, en el que a través de más de dos mil piezas de pequeño tamaño, Oteiza experimenta de modo exhaustivo –con pretensiones científicas y racionales– la relación entre "el volumen y el espacio, lo sólido y lo vacío, la proporción y el orden, la materia desocupada y la ocupada, la luz y la sombra, la experiencia subjetiva y el análisis metafísico". En este sentido, podríamos decir que estos pequeños modelos de tiza, escayola, alambre, chapa de cinc…, vienen a ser como los bocetos o esbozos que deben utilizar los arquitectos en su proceso de ideación proyectual.

Dibujando Construcciones Vacías

La evolución de las esculturas de Oteiza hacia el espacio o el vacío, en un proceso de depuración formal, concluye en los años cincuenta con sus *Construcciones vacías*, en un conjunto de esculturas en las que investiga lo que él denomina como el vaciamiento del cubo.

En el Museo de Arte Contemporáneo de Valladolid se encuentran varias de estas piezas, por lo que son muy aptas para realizar ejercicios de dibujos y de análisis a partir del trazado del cubo o de la macla de dos cubos. Piezas que igualmente se han levantado por medios fotogramétricos digitales y que, por la particularidad de sus texturas, además, suponen un reto a la restitución tridimensional mediante el reconocimiento de puntos automáticos; reto que es objeto de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España[2]. El carácter homogéneo de sus texturas, pintadas de negro, supone una seria dificultad a los distintos algoritmos de reconocimiento matricial de píxeles homólogos, en lo que a *software* se refiere; y a los instrumentos basados en luz estructurada que se comportan deficientemente en dichas superficies (láser 3d) (Alvaro, 2012a).

Trabajar con estas piezas, además de suponer una importante investigación en el campo de la restitución tridimensional digital, lo es por tratarse de la primera que se dedica al levantamiento y documentación de las piezas de dicho autor. Las piezas escultóricas, al contrario de la arquitectura, nunca han tenido una concreción gráfica previa a su ejecución, por lo que se carece de una información gráfica precisa y valiosa que permita tanto su análisis morfológico, como el estudio de su proceso de ideación. Esta ausencia de documentación gráfica impide contar con información fiable para la investigación y documentación. Incluso para la restitución de las mismas debido a eventuales daños, habida cuenta del riesgo que corren muchas de ellas al estar a la intemperie y accesibles a cualquier acto vandálico, como ha ocurrido por desgracia en alguna ocasión. Su documentación planimétrica –la primera en realizarse– por medio de modelos virtuales manipulables con medios informáticos, se convierte en un seguro ante cualquier adversidad, cobrando así el mayor interés.

Por otro lado, el interés de estas piezas reside en la fuerte carga arquitectónica que poseen, ya que Oteiza pretende trabajar con el espacio resultante de la negación del volumen o de la forma masiva.

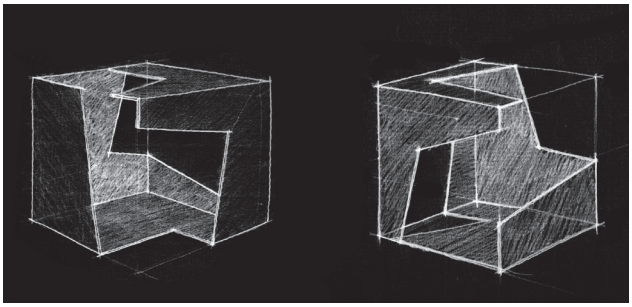


Fig. 7 Jorge Oteiza, *Empty boxes*, 1958 (student drawing)

2 Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i. Subdirección General de Proyectos de Investigación. Ref. HAR2011-25413. Título: Ensayos de restitución fotogramétrica de bajo coste mediante fotografía digital; aplicado al levantamiento de obras de Chillida y Oteiza.

A partir del dominio del dibujo de un cubo en el espacio, visto desde cualquier posición, se plantea reconstruir gráficamente las esculturas de Oteiza, comenzando por un estudio de cada una de sus caras o de sus límites. Se propone además cambios de escala, de tal manera que lo que es una pieza de pequeña escala se pueda comprender como un ámbito habitable, a escala del hombre, o en palabras de Oteiza: "la casa del Ser, el lugar de la intimidad y del silencio, cristalizado en cajas metafísicas".

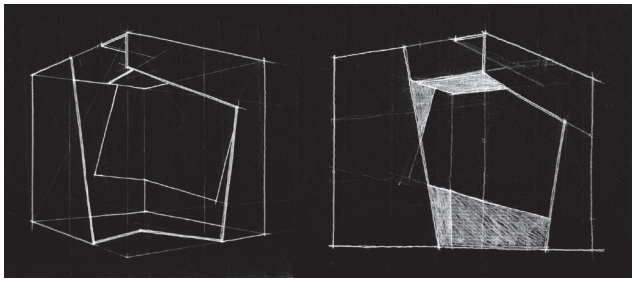


Fig. 8 Jorge Oteiza, *Empty boxes*, 1958 (student drawing)

A Modo de Conclusión

De estos ejercicios se derivan algunas conclusiones. En primer lugar la necesidad de dominar el dibujo de un cubo o un paralelepípedo ortogonal a mano alzada y a primera intención, en cualquiera de sus posiciones en el espacio, de acuerdo con las leyes de la perspectiva. Podríamos decir que quien sabe dibujar un cubo puede acabar dibujando cualquier forma en el espacio. Se recupera así la idea del dibujo de los sólidos platónicos como primer paso para el estudio gráfico de la forma arquitectónica.

En segundo lugar, la pertinencia de volver a plantear los cursos de dibujo a mano alzada a partir de las formas escultóricas, pero eligiendo buenos modelos de la modernidad, como es en nuestro caso las esculturas de Jorge Oteiza, o también las de Eduardo Chillida (1924-2002), otro escultor español cuya obra comparte con la arquitectura el mismo interés por la forma y el espacio.

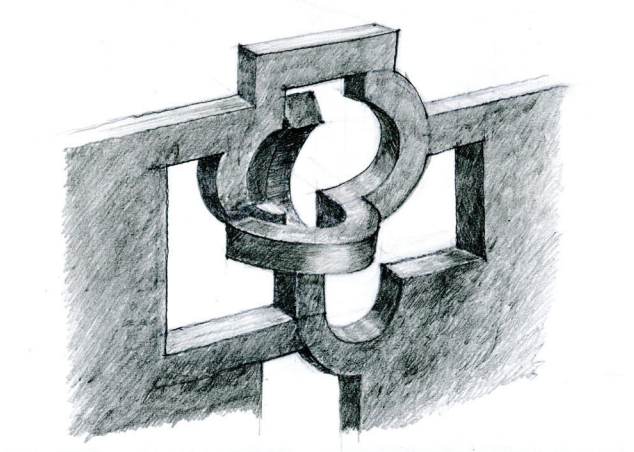


Fig. 9 Eduardo Chillida,
Tribute to the poet Jorge Guillén, 1982 (student drawing)

A partir del dibujo intuitivo de la forma cúbica en el espacio, se puede manipular ésta mediante la sustracción o adición. Dominando el dibujo de poliedros se puede comenzar a estudiar las formas arquitectónicas elementales, en un proceso básico que nos acerca a los antiguos cursos de *Elementos de composición*. De ahí al dibujo de arquitecturas simples, como las que proyecta Le Corbusier en los años veinte, o en otros edificios inspirados en ellas, hay solo un pequeño paso.

En tercero, y último, la necesidad del aprendizaje de técnicas digitales, asistidas por ordenador, que aporten rigor formal y precisión en la toma de datos cuando sea preciso. Técnicas que nos permiten aprehender en un modelo tridimensional objetos del espacio para luego representarlos en cualquiera de los sistemas de proyección existentes: diédrico, axonométrico, cónico… generando, por tanto, una documentación gráfica de cada objeto, en ocasiones inédita como es el caso.

Bibliografia

Aalto, Alvar (1987), 'La trota e il ruscello di montagna'. In *Idee di architectura: scritti scelti 1921-1968*. Bologna: Zanichelli, 1987.

Alvarez, Soledad (2003), *Jorge Oteiza: pasión y razón*. San Sebastián: Nerea..

Álvaro Tordesillas, Antonio (2012), 'Surveying simple technique'. In Gambardella, Carmine (2012), *Less More Architecture Design Landscape*. Napoli: La scuola di Pitagora.

Álvaro Tordesillas, Antonio (2012), Dibujando esculturas de Chillida y Oteiza. *EGA: Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, 19, 2012.

Badiola, Txomin (2004), *Oteiza: mito y modernidad*. Bilbao: Museo Guggenheim..

Kahn, Louis I. (1962), 'Form and design'. In Scully, Vincent (1962), *Louis I. Kahn*. New York: George Braziler.

Montes Serrano, Carlos (2008), 'Le cose confuse destano la mente'. In Rabasa, Enrique (2008), *Actas del XII Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica*. Madrid: Instituto Juan de Herrera.

Recupero, Jacopo (2002); *Leonardo da Vinci. Scritti*. Roma: Rusconi.

Schildt, Göran (1978), *Alvar Aalto: Sketches*. Cambridge Mass.: The MIT Press.

Nota Biográfica

Antonio Álvaro Tordesillas. Arquitecto por la ETSA de la Universidad de Valladolid (1999). Doctor Arquitecto (2008). Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Urbanismo y Representación de la Arquitectura en la ETSA de Valladolid. Su investigación principal se divide en dos líneas: el análisis y levantamiento arquitectónico y urbano de los Pueblos de Colonización en España, donde tiene un I+D financiado por la JCYL, varios libros y capítulos en libros sobre el tema, así como artículos en revistas indexadas y actas de congresos. La segunda tiene que ver con la asignatura que imparte (Geometría descriptiva) y su posible aportación para la docencia: técnicas de levantamiento y restitución digital sencillas y de bajo coste. Además de las publicaciones docentes que ha realizado, tiene artículos y actas de congresos en Italia que tratan sobre el tema. Actualmente desarrolla un I+D titulado "Low-cost photogrammetric new tecnic by digital photography; applied to the survey of works by Chillida and Oteiza".

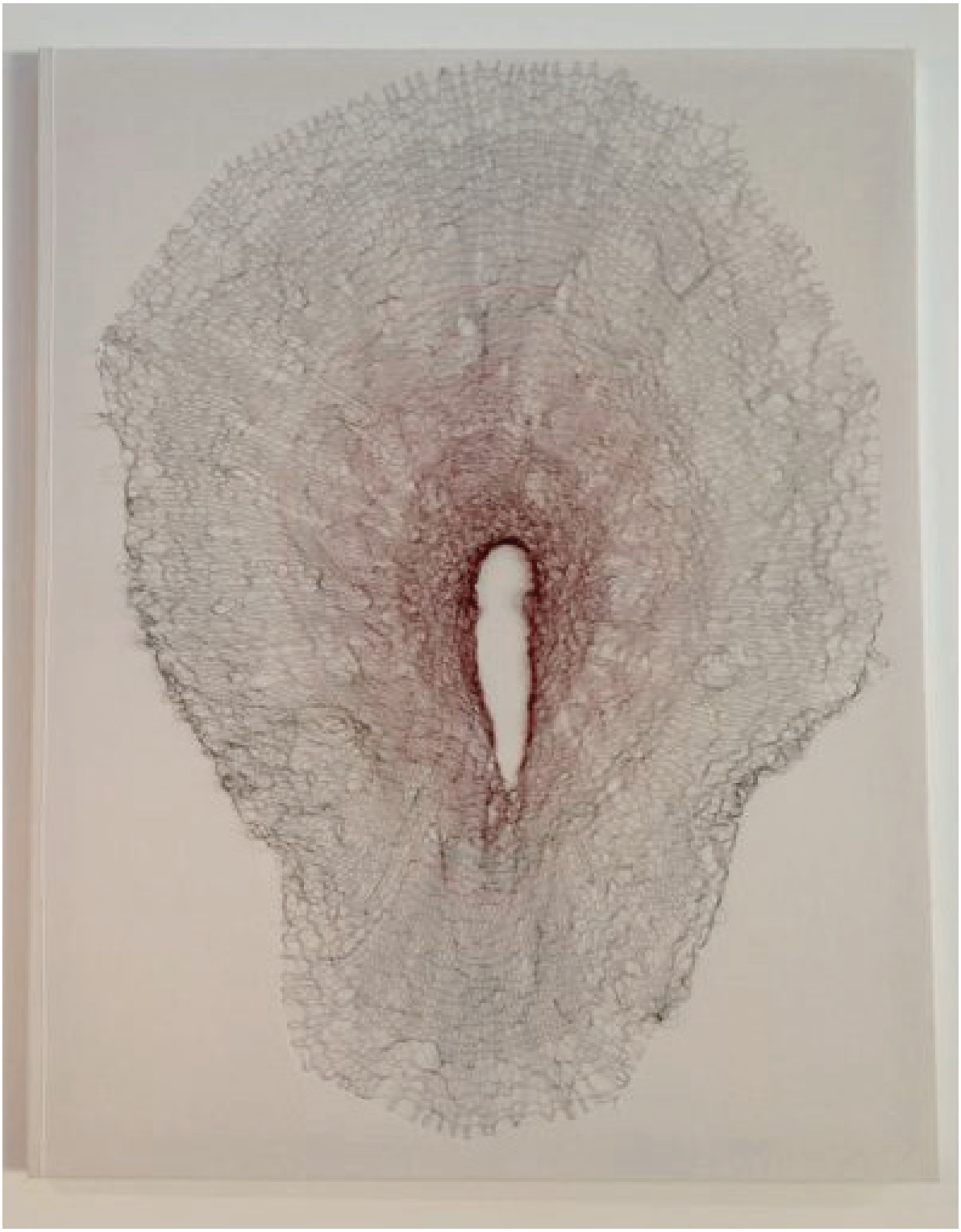
Carlos Montes Serrano. Arquitecto por la ETSA de la Universidad de Navarra (1976). Doctor Arquitecto (1982). Ha sido profesor

Ayudante y Adjunto de la ETSA de Navarra entre 1980 y 1986. En 1985 obtiene la plaza de profesor Titular de Expresión Gráfica Arquitectónica en la Universidad de Valladolid, y en 1990 la Cátedra en esa misma Área de Conocimiento, con docencia en las asignaturas de Análisis de Formas I y II. Entre 1996 y 1999 fue Director de la ETSA de Valladolid. Director del Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica en los períodos 1992/1996 y 1999/2003. Director del Departamento de Urbanismo y Representación de la Arquitectura (2004/09). En 1996 fue nombrado Académico correspondiente de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. Sus temas de investigación han sido muy variados, aunque podríamos agruparlos en tres líneas prioritarias: Análisis de la arquitectura neoclásica en España, Teoría e historia de la representación, e Historiografía de la arquitectura. En sus escritos ha tenido una notable influencia las ideas del profesor E.H. Gombrich, en un intento de aplicarlas al análisis de la arquitectura y a la representación arquitectónica. Además se reconoce discípulo de los catedráticos Ignacio Araujo, Luis Moya Blanco y Francisco Íñiguez Almech.

Desenhos Tácteis

Tactile Drawings

Conceição Abreu
abreuconceicao@hotmail.com



Desenhos Tácteis #1, 2012
Fio de seda tricotado, S/ lençol de linho, grade de madeira, 150 X 100 cm

The word '*Performance'* of Latin origin, is formed by the prefix *per* plus '*formáre'* meaning to form, to shape, to establish. In its most basic meaning, can also mean to initiate, to do, to execute or to develop a particular task. But, we could also relate to this definition other verbs such as to move, to experiment, to continue, to be, to build, as actions which find their echo in a performative gesture that is present in the creative processes. Differentiating itself from the everyday gesture, which is governed by the pragmatic needs of utilities effects, this gesture can be understood in the making, as a movement that allows the body a re-de-construction. Because on the one hand, is a gesture that enables a new construction of the body, on the other hand, it dissolves this body at the time of the action. In this sense, the works or the resulting artwork of these gestures, may be realize not so much as things, but as visual records of probable results of this re-de-construction.

'Desenhos Tácteis', 2012, (Tactile Drawings), the group of works that are now being presented should be understood of within these propositions. These works are born of the desire to want to simultaneously live and shape the experience, being that experience unfolds in duration. The technique Knitting was the strategy chosen for these achievements. It was therefore in the performativity of the gestures of knitting, and the duration of its doing, that emerged these constructs of experience, creations that made possible to the body new constructions, as moments of its submersion.

Drawing and weave are perhaps processes that interrelate closer than at first sight may seem. With a quality of stillness in motion, both start at the time of gesture that allows, at the moment of the act, the interpenetration or combination of body and spirit. In this posture of concentration and continuous, rhythmic movement, the lines will born in a succession of gestures that will enable the constructions. It will be in this procedural developments, even before the completion of forms, that drawing and weave are related closely. This is because the meaning of these processes will be, in the first instance, in the experience of doing. It is therefore the immediacy of performativity of the body that realizes the work - the act of drawing and/or weave who on the one hand, dissolves in the body during the act and, on the other is manifested visually from it.

Nota Biográfica

Conceição Abreu (1961), vive e trabalha em Lisboa.

Em 2012 termina Mestrado em Arte Multimédia - Fotografia, na Faculdade de Belas Artes de Lisboa. No ano de 2010 conclui a Licenciatura em Dança da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa. E em 2000, depois dos estudos completos de Pintura na Escola Ar.Co, Lisboa, termina o Projecto Individual em Pintura, nesta mesma Escola.

Expôs individualmente em 2013, *Entretempos* na Galeria Caroline Pagès. No Museu da Imagem em Braga, *Absence* (2011), o qual foi apresentado em 2010 no Museu Nacional de História Natural (Sala do Veado). Em 2009, Na Galeria Diferença em Lisboa *Ties* (Amarras), e em 2008 no Museu do Traje em Lisboa o vídeo-instalação *Attached*. Em 2008 foi-lhe atribuído o Prémio de Fotografia, na 1ª Bienal Internacional do Montijo, com a fotografia *Attach*. O ano de 2007 marca o início da sua colaboração com a sua actual galeria Caroline Pagès, em Lisboa, com a exposição individual *Within*.

Tem participado em diversas exposições colectivas, desde 1997.

Desenhos Tácteis #2, 2012
Fio de seda tricotado, S/ lençol de algodão,grade de madeira, 150 X 100 cm

(Des)Desenhar o Lugar: Espaço, Movimento e Desenho

(Un)Drawing the Place: Space, Movement and Drawing

Flávia Costa
flaviammcosta@gmail.com

Resumo

Este artigo pretende explorar a relação entre o desenho e a perceção de espaços não marcados ou de não-lugares, confrontando o problema da sua representação com a experiência das marcas que os definem, como o anonimato, a transitoriedade e a insignificância cultural. Esta análise assenta no cruzamento de estratégias que relacionam a unidade funcional da percepção visual do espaço com a mobilidade do corpo e os sistemas de notação: desenho situacionista e sua relação com a deriva, passando pelo desenho operativo de Bernard Tschumi como "desenho ativista", integrando ainda conceitos como zona e cinesfera, próprios das notações coreográficas.

Tendo como base estes modelos de representação e a experiência empírica destes espaços, propomos uma prática experimental tendo como objeto de estudo duas estruturas rodoviárias da cidade de Barcelos, em Portugal, que se confrontam com a relação entre espaço e evento. São eles a Central de Camionagem de Barcelos e a Praça de Portagens da A11 na entrada da cidade.

Palavras-chave: Não-lugar, performatividade, desenho de montagem, traçado

Abstract

The aim of this paper is to explore the relationship between drawing and the perception of unmarked spaces or non-places, confronting the problem of their representation with the experience of their defining features, such as anonymity, transience and cultural insignificance. This analysis is based on cross-strategies where the functional unit of visual perception of space and the mobility of the body is related with drawing notational systems. Examples of these strategies can be found in situationist drawings and its relationships with drifting (derive), Bernard Tschumi's operative drawing as an "activist drawing", and key concepts of choreographic notations, such us *zone* or *Kinesphere*.

Framed by these representation models and the empirical experiences of space, an experimental drawing practice is proposed on two main road structures of Barcelos, a city in northern Portugal, where space is perceived as an event: the Central Bus Station and the tolls on the A11 entrance in the city.

Keywords: Non-place, performativity, montage drawing, architectural drafting

Registo

Apresso-me a preparar o dinheiro. Atrás já outro carro. Procuro rapidamente o talão sob um olhar atento vindo da cabine. Os gestos são já rotineiros. Encontro o papel que me permite seguir viagem. É aquilo que me identifica no sistema. Apenas um talão com o preço e a trajetória que faço. É no momento da paragem e da entrega do talão que o espaço se torna percetível... Um lugar entre dois espaços... O efeito túnel... O movimento constante entre o carro que chega e o carro que parte é o que quebra a continuidade espacio temporal da viagem, ao introduzir a experiência da escala.

Do ritual mecânico dos movimentos que acontecem entre janelas, à experiência percetiva de convergir num ponto do espaço, fico a pensar que lugares são estes. Não os que escapam pela janela, mas estes que frequento. O que muda quando avançamos o sinal verde da portagem? De que forma poderemos traduzir estas imagens motoras na condição percetiva e visual do desenho?

A experiência do lugar é definida pelos seus nomes, valores simbólicos e relacionamento fenomenológico com o corpo. Hoje, os lugares são intensos focos de movimentação, mas também anónimos e permutáveis. São territórios que se diluem na vida quotidiana, lugares "não marcados" que se cruzam com o conceito de "não-lugar" de Marc Augé (1992). A experiência destes sítios transitórios, como espaços que se descrevem por qualidades mais performativas do que formais (cf. Augé,1992; Debord,1957; Lefebvre,1974), supõe estratégias de representação que contemplem a unidade funcional perceção visual-ação (Musseler, 2004) como base operativa do desenho.

A condição não marcada destes espaços advém da relação com o que neles sucede. São os eventos que os definem e condicionam, não apenas como função no tecido social, mas também percetivamente. Como referia Bernard Tschumi (1996: 100), a arquitetura é definida tanto pelas ações que testemunha, como pelo invólucro das suas paredes - e para perceber a arquitetura, pode ser inclusive necessário cometer um assassinato. De facto, os processos cognitivos implicados na compreensão do espaço revelam-se nas representações que dele fazemos. David Mark e Andrew Frank (1996: 1) identificam-nos em dois modelos de espaço: o modelo experiencial e o modelo formal, diferenciando entre as experiências sensório-motoras e visuais com o meio ambiente – através das marcas produzidas pela mobilidade do corpo – e os axiomas expressos em linguagens formais, formuladas a partir da geometria e da topologia. No desenho, a dificuldade em representar o espaço neste modelo experimental, relacionando-o com os eventos que o relegam à condição de "não-lugar" – como a passagem, o trânsito, a impermanência - tem sido o ponto de partida de uma série de sistemas notacionais, que recorrem ao mapas, diagramas, traçados, ilustrações, e onde os processos de representação arquitetónica se confundem com as notações coreográficas (cf. Tschumi, 1996: 148). A noção de zona (Gil, 2001) ou cinesfera (Laban), vindas da coreografia, surge como uma das possibilidades para inscrever o corpo no espaço através do registo do movimento. Esta vontade de cartografar a experiência sensorial não é de todo nova, pois já os situacionistas, com a prática da deriva (Debord,1957) propunham que o desenho da cidade deveria surgir como um conhecimento incorporado, inscrito na própria ação de deambular. Paralelamente, embora motivado por uma preocupação distinta, Bernard Tschumi refere-se ao desenho operativo na prática do projeto como um "desenho ativista", onde o *diagrama conceptual*, a *transcrição*, a *sequência* e o *desenho de grandeza permutável* [1] são enunciados como diferentes categorias para pensar o lugar. Destes, a transcrição e a sequência configuram estratégias que não podem ser desligadas da representação um acontecimento, ainda que ficcional.

Cartografia de um Espaço

Como pode o desenho revelar a condição esquemática das imagens que formulam a perceção destes lugares?

A mediação entre movimento e representação tem sido abordada de diversas formas e por diversos autores, vinculados às especificidades dos lugares. Tendo em conta questões de ordem arquitetónica (espaço), fenomenológica (evento) e percetiva (perceção e tempo), considerámos três modelos de ação, diretamente relacionados com a prática de três autores: o modelo fotográfico (David Hockney), o modelo de transcrição (Bernard Tschumi) e o modelo coreográfico (Trisha Brown).

Numa breve abordagem à *Joiner photographs* (1982) de David Hockney (Bradford, 1937), percebemos que o que interessa de facto ao artista é a questão do evento. Consequentemente, mais o tempo do que o espaço em si. Embora delimite o evento enquanto suporte da ação, o tempo é a sua principal questão; é do debate em torno da eficácia de representação do evento pela montagem da fotografia que o trabalho se desenvolve. Tal com Hockney, também Bernard Tschumi (Lausanne, 1944) tinha um enorme fascínio por descrever o espaço enquanto acontecimento. Os sistemas de representação ensaiados e resumidos na experiência dos Manhattan Transcripts, serviam para contornar os limites da linguagem e convenção arquitetónica, indo além do registo ótico ou normalizado do espaço. Com efeito, os *Manhattan Transcripts* (1976-1981) enunciavam uma vontade de questionar as capacidades comunicativas dos processos normalizados de representação arquitetónica: "os meios de representação tradicionais – perspetiva, plantas e cortes têm uma série de limitações. A ideia do evento, por exemplo, (...)não poderia ser representada por estes meios." (Tschumi, 2007).

No modelo coreográfico, a relação espaço-evento assume matrizes distintos, mediante notações que resultam do registo direto de um movimento que se inscreve ou que se pensa[2]. Considere-se as notações de Trisha Brown (Washington, 1936), umas mais dançadas como *Untitled* (2007) onde a coreógrafa se movimenta sozinha com paus de carvão acoplados às extremidades, originando desenhos traçados como projeções de um movimento dançado; outras mais diagramáticas, que surgem ao espetador como linhas de deslocamento do corpo, onde o movimento se materializa em desenho, numa espécie de "diagrama–movimento". Este conceito "corresponde mais a um sentir cenestésico e deslizante entre corpo e espaço, do que uma visão euclidiana que

1 Em "The activist drawing", Tschumi esboça uma definição de cada um destes processos: o *diagrama conceptual* funciona como um atalho conceptual, que resume uma amálgama vasta e heterogénea de informação num conceito preciso. Num segundo momento, refere-se à *Transcrição* como uma interpretação da arquitetura, através de proposições teóricas e acontecimentos friccionados. Já a *transformação sequencial*, que pode ser aberta ou fechada, corresponde a um dispositivo, ou regra transformadora, que atua por operações simples como a compressão, rotação, inserção e transferência. Por fim, o *Desenho de Grandeza Permutável* (Interchangeable Scalar Drawing), que é uma combinação de todas as outras categorias, e supõe um invólucro capaz de dar conta de todas as situações arquitetónicas, representando simultaneamente interior e exterior, sólido e vazio, parede e telhado, opaco e transparente, de larga e de pequena escala.

2 O desenho coreográfico tem, geralmente, uma dupla função: registar um movimento que se observa, ou instruir um movimento a executar. Em ambos os casos, esta função é essencialmente diagramática, na medida em que resume a estrutura contida num gesto, ou cria as condições para que esse gesto se enuncie. Neste caso falamos de modelo coreográfico apenas no primeiro sentido, enquanto registo (direto) de um movimento executado.

reduz o movimento à estabilidade de uma forma" (Almeida, 2012: 6), e diz respeito à formação de um espaço instável, gerado pelo conjunto de movimentos que nos ligam ao espaço e estão limitados à localização imediata do corpo, a que José Gil (2001) chama de zona ou, nas palavras de Laban cinesfera.

A notação deste sentir cinestésico do espaço, supõe uma forma não ótica de registo, no qual a experiência subjetiva do espaço se revela enquanto resposta incorporada nos traços visíveis do desenho, e onde se relaciona e equaciona, ao nível da perceção e da representação, a transitoriedade do espaço.

Nestes três modelos, é evidente que a informação visual de um espaço não pode ser interpretada claramente sem informações relacionadas com a ação. Como poderemos conceber a imagem desenhada do espaço na relação com as ações/ dinâmica processual que o carateriza? E como introduzir essas ações enquanto atos de desenho?

Espaço, Movimento e Desenho

Atualmente, o espaço, como o corpo, atravessa uma situação de crise concetual: "O corpo permanece como o problema mais difícil (...) e o Espaço como algo que foi tão desvinculado anteriormente que pensá-lo hoje é apenas possível deambulando nos ruídos históricos que restaram" (Furtado, 2001: 284). Caminhamos velozmente para a era da velocidade e do instantâneo, onde as relações sociais são realizadas através das redes sociais, construindo um novo (ciber) espaço.

Num sentido físico, os lugares não desapareceram "(...) eles são espaços com significado, com os quais existe uma certa familiaridade." (Neto, 2012: 89). Um lugar é contextual, enquanto que o espaço é mais abstrato. Esta dimensão contextual não diz respeito à localização geográfica do lugar, mas às muitas "invisibilidades" a ele associadas. Essas invisibilidades têm a ver com o papel da memória na construção do sentido de lugar (Merleau-Ponty, 2002 [1945]) à qual também Michel Certeau (1994 [1985]) se dedicou, abordando a questão da mobilidade. Segundo Certeau, o lugar é animado por um deslocamento; ele é praticado. Sem a mobilidade, não haveria lugares, haveria apenas espaços fixos e imutáveis. Espaços cuja ausência de referências pessoais e antropológicas os definiria como uma condição negativa. Expressões como «lugar vazio», «lugar de simulacro», «lugar *in between*» ou até mesmo «sem lugar» tornaram-se comuns para descreverem estes territórios que padecem de significação, e que nos remetem para a ideia de desterritorialização, movimento e fluxo mais do que para uma fixação.

Entende-se, assim que os lugares densos de memórias e vivências opõem-se aos espaços abstratos que impossibilitam qualquer apropriação narrativa pela velocidade e impessoalidade que lhe estão associados. Lugares como as praças de portagem ou as centrais de camionagem, (entre outros) são o oposto da noção de lugar, pela experiência de "ilha" que promovem. Ou seja, nós temos a tendência a pensar o espaço onde nos deslocamos como um enorme vazio onde nada acontece. Contudo, estes lugares são também suscetíveis de memória poética, como o próprio Augé se tem vindo a questionar ao longo da sua obra (1994,1997,2003). Para além de esclarecer acerca destes lugares nómadas, o antropólogo fala-nos de uma sociedade supermoderna centrada no indivíduo e nos seus automóveis, dando então origem aos "não-lugares".

Mais do que a dimensão geográfica e contextual, estes lugares remetem-nos para experiências de vivência diária e envolvimentos *in loco*. Muito ao jeito dos situacionistas, estas experiências são tidas como as melhores formas de compreender os lugares. Delas resultam uma visão fragmentada do espaço, muito semelhante à nossa própria perceção. O exercício percetivo desenrola-se de acordo com a evolução e o movimento do corpo no espaço. Enquanto observadores, o movimento do nosso corpo revela-nos inúmeras perspetivas das coisas, mas não nos dá o espaço na sua condição sinóptica. Essa é nos revelados pouco a pouco através do tempo. A este respeito Musseler (2004) sugere que a disposição dos elementos espaciais – paredes, portas, cancelas, corredores – orienta as ações num determinado sentido, mas também que a própria ação realizada influencia a perceção espacial. A experiência do «movimento paralaxe» (Gibson cit. Cutting,1986: 185), que corresponde ao deslocamento relativo dos objetos causado pela mudança de posição do observador, é um exemplo de como as pistas tridimensionais da perceção do espaço dependem do movimento do observador.

O espaço e o tempo coexistem na perceção e são mutuamente elaborados através da ação, gerando novas dimensões da vida física e mental. Quando observamos um desenho, as noções de altura e largura, e por vezes de profundidade (a terceira dimensão) surgem como estímulos óticos. No entanto, não podemos reduzir o desenho a estas três unidades de representação, sem falar da "quarta dimensão" – o tempo (Pelayo, 2005: 15). O desenho, ao contrário da fotografia, é constituído por uma sucessão linear de momentos de diversos tempos.

Mais do que perceber o tempo como uma categoria do próprio desenho (como acontece numa situação processual) a temporalidade relaciona-se com o próprio ato de desenhar e com a experiência do espaço, que se reconstitui na perceção do próprio desenho. Essa relação não é unívoca nem quantificável, mas qualificável. Pensemos na ideia de espera na central de camionagem, ou na experiência temporal de uma portagem, experiências que se revelam no desenho através dos gestos. Como refere Sara Schnecklot (2010: 286), o gesto desenhado proporciona um "potencial para transmitir um

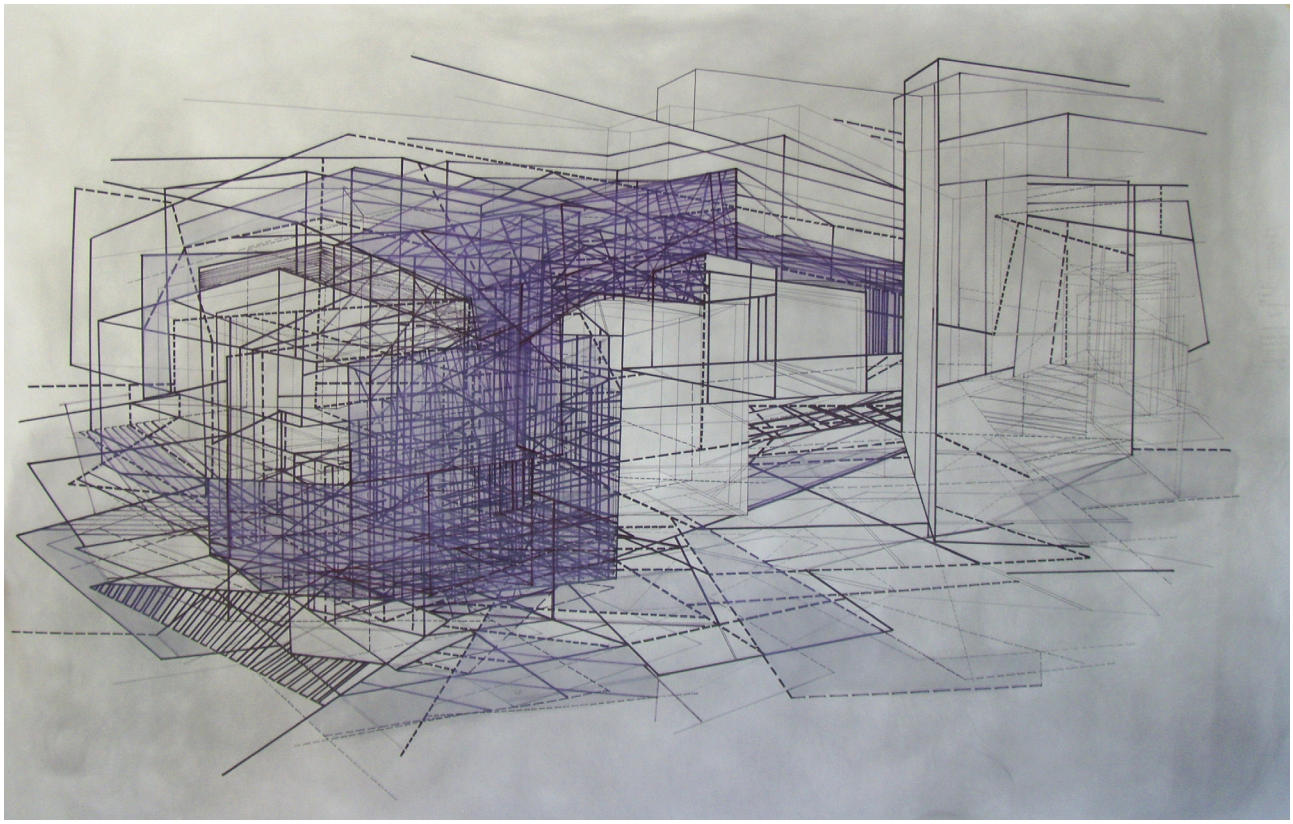


Fig. 1 *Desenho#7*, 2013

significado além da semiótica". O desenho de gesto fixa o momento num tempo e o movimento no espaço, numa conhecimento tácito entre desenhador e observador.

Desprovido então de uma definição concreta, o espaço tornou-se num conceito partilhado e objeto de inúmeros questionamentos, muitos deles motivados pela relação com o desenho. E é nesta relação que a prática realizada tentou averiguar como estes ambientes podem ser percebidos e comunicados numa singularidade que não é formal, mas experimental e performativa. Com base na experiência empírica de espaços rodoviários na área geográfica de Barcelos – a central de camionagem e a portagem da A11 - utilizou-se o desenho como instrumento de abordagem fenomenológica do lugar.

As imagens destes espaços nómadas são representações que emergem do fluxo dos movimentos, das representações somáticas e das suas experiências, onde o visível e o imaginado se encontram na estrutura do gesto (cf. Almeida, 2013: 3). A cada desenho jogámos conscientemente com estas duas visualidades – a ótica e a háptica. Enquanto registo ótico, a nossa estratégia passa pelo recurso a imagens derivadas da experiência visual, e*nquanto que* no regime háptico, a produção do sentido é transferida para a espacialidade do corpo (cf. Marks, 2000: 217). Consequentemente os desenhos comportam em si simulações do espaço que se constrói enquanto visualidade háptica (cf. Marks, 2000: 186) "fundamentada num certo regime mimético entre o comportamento corporal e a ação observada" (Almeida, 2013: 2), na inscrição do gesto que resulta do percurso imaginado pelo espaço.

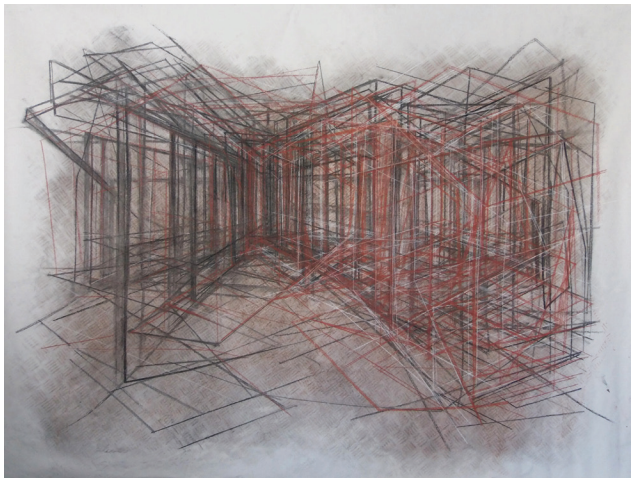


Fig. 2 *Desenho#12*, 2013

Desenhando a Central de Camionagem "Desenho #11"

Ao inscrevermos estas preocupações em estudos de estruturas rodoviárias da cidade de Barcelos, pretendemos perceber como o desenho incorpora as características que definem a condição não marcada destes lugares.

"Desenho # 11" é um ensaio sobre os modelos de representação do espaço, a partir da Central de Camionagem. Faz parte de um conjunto mais vasto de outros desenhos, realizados entre 2011 e 2013, onde se analisaram espaços similares como a Estação de Campanhã,

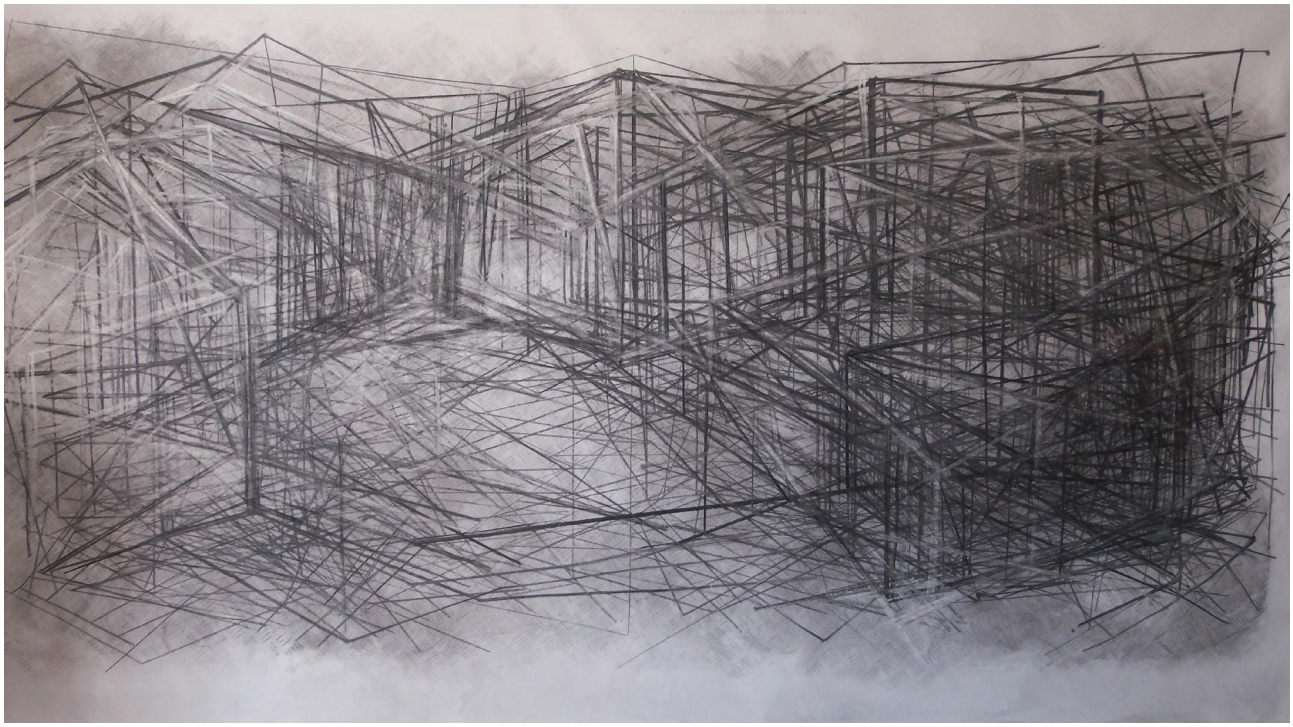


Fig. 3 *Desenho#11*, 2013

no Porto, o Pórtico das Portagens da A11, em Barcelos, ou o espaço ínfimo que medeia uma mochila e o corpo que a usa.

A Central é um lugar que nos permite testar a experiência da transitoriedade e movimento que a define. Pensada à escala do autocarro, não do corpo, este lugar é concebido a partir do seu volume interior, como um espaço de imersão. Ao contrário de edifícios comprometidos com a lógica do monumento, a Central não exige uma relação visual exterior e distanciada.

É certo que apreendemos o espaço visualmente, como volume e luz, mas principalmente através de um sentido háptico, que engloba gestos, a mobilidade do corpo e o sentido de equilíbrio. Na tentativa de conciliar este registo háptico com o vocabulário arquitetónico, numa imagem que relacione informação visual, eidética e háptica, comecei por elevar o ato de andar a uma condição operativa do próprio estudo. Entendido simultaneamente como uma ação que é leitura e escrita do espaço, este percurso no território constituiu-se como uma estratégia de levantamento da realidade. Paola Viganó acredita que caminhar é uma realização espacial do lugar, e que esta ação vai de encontro ao que os situacionistas pretendiam com a deambulação consciente (cit. Vieira, 2011: 52). Ao mesmo tempo, andar – enquanto prática de espaço - supõe uma forma distinta de observação, pois todo o movimento irradia a partir de um "foco de expansão", que não é mais do que um ponto de observação em movimento para o qual a posição dos objetos é projetada (cf.Gibson cit. in Cutting,1986: 152). Neste sentido, também a visão periférica está mais ativa, ou seja, quando olhamos em frente estando simultaneamente atentos à periferia do campo visual. A Central supõe assim uma experiência de proximidade.

Comecei a desenhar a partir destas impressões, como se os gestos incorporassem os movimentos que atravessam estes lugares. A reconstituição desta experiência do espaço no desenho assumiu a forma de um palimpsesto: sucessivas camadas de informação sobrepostas, correspondentes a diferentes observações e vistas sincopadas de pontos geográficos diversos, que não podem ser entendidos sem que a mobilidade do corpo se projete como elemento imaginário dando sentido às imagens sobrepostas.

Da mobilidade do corpo que percebe o espaço à medida que nele se desloca, à mobilidade do corpo enquanto desenha, joga-se a singularidade da relação entre conteúdo e expressão do lugar. Esta relação desloca frequentemente a ação que ocorre num plano horizontal – a estrada, o passeio, o chão – para a manipulação transparente da informação, como quem projeta imagem sobre imagem, num eixo vertical que nos permite aceder, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, à informação percebida. Transparência e montagem, enquanto associação de campos descontínuos[3] tornam-se os instrumentos operativos na representação do espaço, pela sucessiva acumulação de planos, transpondo para o processo do desenho a lógica da deriva. Estas estratégias são recorrentes em contextos similares, em que a representação por camadas, associada a uma escala cénica, gera uma experiência de imersão e a necessidade de deslocação, ainda que imaginária, do observador,

3 Parafraseando Alberto Carneiro (2002:49) num uso deslocado do termo do processo cinematográfico, a montagem constituiu-se como a associação de elementos de proveniência heteróclita, destinados a investigar e a investir novos sentidos aos dados do projeto e da invenção da forma.

ao longo do desenho: em exemplos como Silke Schazt (2004) ou Julie Mehretu (2008), a dinâmica da transparência e da montagem revela ainda uma dimensão somática, na medida em que há uma tentativa de transpor para a representação um estímulo que não é apenas visual. Nestes desenhos, o espaço surge da relação entre modelos experimenciais e topológicos, confrontando aspetos percetivos, a presença do corpo do desenhador e a lógica formal dos traçados.

Na fronteira dos desenhos operativos da arquitetura, estes ensaios em torno da Central de Camionagem voltaram-se, sobretudo, para a exploração das possibilidades informativas e expressivas da linha em diferentes tipos de traçado arquitetónico. Por traçado referimo-nos a uma convenção arbitrária da linha, baseada numa regra que relaciona o gesto com uma informação precisa dentro de um código, e nos permite, por hipótese, reconhecer no tracejado um signo da invisibilidade e na linha mais grossa um plano exterior.

Fora deste código, os traçados surgem como um repertório aberto e maleável, dando origem a jogos conotativos entre a opacidade e a transparência, a certeza e a indefinição, e entre o traço e o material que o inscreve. Surgindo daqui demarcações feitas a marcador e régua de forma muito precisa, em oposição a outras, imprecisas e incertas realizadas a barra ou a pigmento. Esta relação dos materiais com a experiência do espaço não é inocente. Eles existem enquanto táticas[4] da representação. Quando escolhemos um material mais preciso como o marcador para representar o movimento dos pórticos, por exemplo, associamos a precisão do traço ao caráter formal do espaço. O contrário acontece quando preferimos barras para trabalhar o espaço da central rodoviária, que apesar de ser também um lugar de fluxo, permite uma relação mais direta e recíproca entre espaço e desenho. Em Desenho #11, os meios atuam com extensão do corpo. O uso da barra de carvão e da técnica do calco possibilitaram pela tactilidade do material a transferência de vestígios do espaço para o suporte do desenho. Vestígios que resultam da experiência de proximidade com o espaço e, por exemplo, da ação de andar.

Sabe-se que, todo o ato de desenhar relaciona expressão com conteúdo, e fá-lo usando códigos gráficos que possibilitam representar graficamente o espaço no plano. Da geometria vêm possibilidades variadas, umas mais próximas da experiência dos sentidos, outras mais afastadas. O rigor cartesiano dos desenhos de arquitetura, como as plantas, cortes e alçados constituem-se como mapas que cartografam o espaço e condicionam o tipo de movimento que devemos ter em cada sítio (os

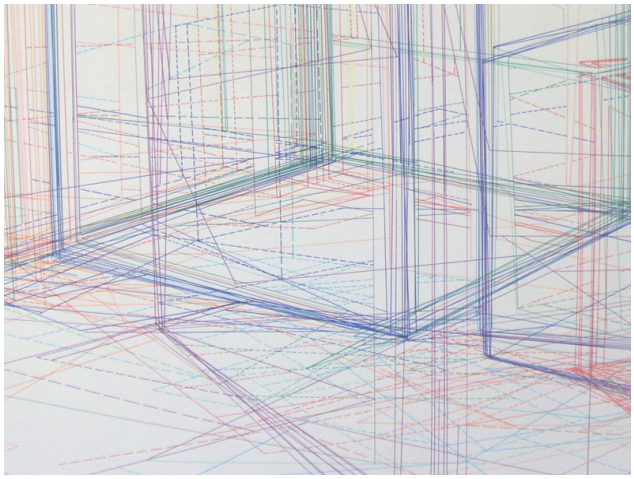


Fig. 4 Pormenor 1, 2013

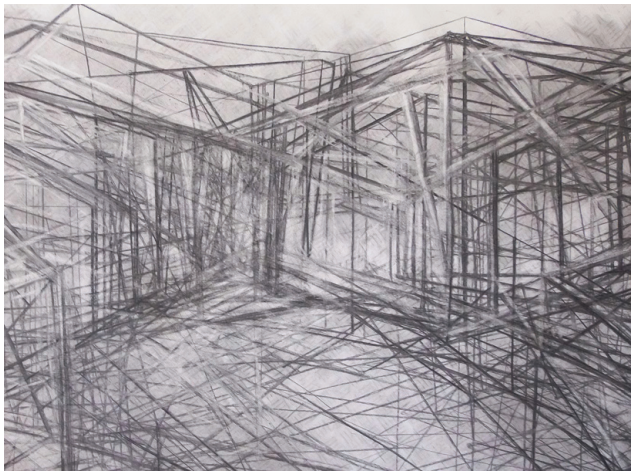


Fig. 5 Pormenor 2, 2013

mapas não descrevem apenas os territórios, mas constroem-no como dispositivos retóricos que são). O alçado, por exemplo, cria um movimento imaginário, que na realidade é impossível fora da sua condição de imagem motora, ao provocar uma leitura da paisagem que convoca o deslocamento de todo o corpo, e não apenas a rotação da cabeça.

(Des)Desenhando...

Do talão pago e da sensação de deixar algo para trás, fica o sentimento de meta cortada. Não no sentido de corrida contra o tempo, mas de mais uma etapa passada para logo outra se seguir...

Recuperando a ideia de Wittgnestein de que os limites da nossa linguagem são os limites do nosso mundo, percebemos que uma experiência distinta do espaço convoca também uma linguagem outra de representação. Partindo desta permissa, tentámos no nosso projeto

transpor a experiência do espaço para a experiência do desenho recorrendo a dois tipos de abordagem: a formal e a experiencial.

É verdade que o espaço elevou-se neste final de século a território partilhado. Mas será ele capaz de alber-

4 Importado da teoria do espaço de Certeau (1994[1985]), o termo táticas refere-se à possibilidade de manipular e alterar algo. Da mesma maneira que o autor fala em estratégias e táticas do espaço, podemos falar em estratégias e táticas do desenho. A distinção entre os dois conceitos reside principalmente no tipo de operação que se pode efetuar.

gar outras competências que não só subsidiar o uso ou uma função? Conseguirá, de facto, o desenho representar todas essas experiências?

Bibliografia

Augé, Marc (1992). *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da modernidade*. Lisboa: 90ª Editora

Almeida, Paulo Luís (2013). "Gestos Líquidos: Duas proposições sobre imaginação material" (no prelo). In Ferreira, António Quadros; Corbella, Domenic (Eds). *AIGUA/ÁGUA*. Porto/Barcelona: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Almeida, Paulo Luís (2012). "Desenho Protocolar: Inscrevendo a acção, a partir de Gunter Brus" (no prelo). In *Psiax* 2, série II, Porto.

Carneiro, Aberto; Távora, Fernando; Moreno, Joaquim (2002). *Desenho Projecto de Desenho*. Porto: Ministério da Cultura, Instituto de Arte Contemporânea.

Cutting, James E. (1986).*Perception with an eye for motion*.Cambridge, MA: MIT Press

Furtado, Gonçalo (2001). "O corpo no espaço da Técnica Contemporânea." *Revista de Comunicação e Linguagens* nº 33, 283-291.

Gil, José (2001). *Movimento Total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água Editores

Hurley, Susan (2006). "Active Perception and Perceiving Action: The Shared Circuits Model". In Gendler, Tamar Szabó; Hawthorne, John (eds.). (2006). *Perceptual Experience*. Oxford: Clarendon Press, 205-259.

Lefebrve, Henri (1974). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell (2001).

Louppe, Laurence (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro.

Mark, M.David, Frank, Andrew U. (1996). "Experiential and Formal Models of Geographic Space". In *Environment and Planning*, B, v. 23, pp. 3-24

Marks, Laura U. (2000). *The Skin of Film - Intercultural Cinema, Embodiment, and the Senses*. Durham and London: Duke University Press.

Merleau-Ponty, Maurice (2002[1945]). *Phenomenology of Perception*. New York, Routledge Classics,

Musseler, Jochen; Van Der Heijden, A.H.C; Kerze, Dirk (eds) (2004). *Visual Space perception and action*. Hove: Psychology Press Ltd.

Neto, Pedro Leão (2013). "A memória, a identidade e o lugar a partir das "imagens evanescentes" de Tiago Casanova." *Revista Dédalo #9 PLACE:LESS*, 84-93.

Pelayo, Raquel (2005). "Desenhar a 4D. O problema do tempo e do espaço no desenho." Revista *Psiax* nº. 4, 15-18.

Phelan, Peggy (1996). "The Ontology of Performance - representation without reproduction". In *Unmarked: the politics of performance*. New York Routledge,146-166.

Sadler, Simon (1998). *The Situationist city*. Cambridge: MIT Press

Sawdow, Phil; Marshall, Russel (eds) (2012). *Hyperdrawing, Beyond the lines of contemporary art*. Lodon:I.B.Tauris

Tschumi, Bernard (2001). "Operative Drawing". In Zegher, Catherine de; Wigley, Mark (ed.). *The Activist Drawing: Retracing Situationist Architectures from Constant's New Babylon to Beyond*. New York: MIT Press

Tschumi, Bernard (1996). *Architecture and Disjunction*. New York: MIT Press

Tschumi, Bernard (2007). *The Manhattan Transcripts*. www.tschumi.com. Acedido a 25.02.2013

Vieira, Diana (2011). "Arquitetura insone." *Revista Dédalo #8 re:PALCE,* 47-51.

Wigley, Mark, Zegher, Catherine (1999). *The Activist Drawing Retracing Situationist Architectures from Constant's New Babylon to Beyond*, New York, The Drawing Centre.

Nota Biográfica

Chamo-me Flávia Costa e sou natural de Barcelos. Em 2011 licenciei-me em Artes Plásticas-Pintura pela Faculdade de Belas Artes Artes da Universidade do Porto. Atualmente frequento o segundo ano do Mestrado de Desenho e Técnicas de Impressão pela mesma Faculdade, onde estou a desenvolver um projeto que problematiza a abordagem ao não-lugar através do desenho. Entretanto tenho participado em exposições individuais e coletivas com regularidade (*Objetos misturados*, Palácio da Brejoeira, 2012; *Off the line*, FADEUP, 2012).

Genitálias: Desenhos de Conceição Abreu

Genitalias: Drawings from Conceição Abreu

Francisco Providência
fprovidencia@ua.pt

Resumo

A artista Conceição Abreu tem desenvolvido desde 2003 uma obra gráfica, performativa e escultórica centrada nas representações do corpo enquanto veículo criativo, evoluindo das extensões técnicas do *ninho-vestuário* para a *anatomia genital* feminina. O que se considera relevante nesta obra não será tanto a intenção iconográfica do resultado mas o sistema da sua produção, metáfora coerente e indissociável da própria intenção. O resultado não é meramente representacional mas experiencial ou performativo.

Vilém Flusser (1981) propõe-se explicar a arte, a partir do *reprocessamento* e *transferência* da informação. Como diz o autor, estes dois *problemas caracterizam toda a produção e, com características específicas, também a produção chamada "arte"*. O processamento, do qual resulta informação nova, é conhecido por "criatividade"; a expressão-impressão da qual resulta a "obra", é conhecido por "produtividade". Será *tarefa da crítica desmistificar tal "aura" que encobre estes problemas*. Na obra de C. Abreu revelam-se com límpida evidência as soluções para os problemas de que nos fala Flusser. O processamento da informação é feito pelo corpo, sobre o corpo e observando o próprio corpo; a sua transmissão pela manualidade, tricotando malhas. Mas nesta *produtividade* gráfica esconde-se a própria transcendência do desenho.

O Desenho é aqui evocado como criação de um hiato, da suspensão do tempo na corrida para a morte, resistindo-lhe quer pela imortalização do tempo gasto na sua própria produção (ritual mecânico repetitivo), quer na criação de liberdade consequente, e possibilidade de imortalização na memória do outro. É o domínio do Ser que justifica a cumplicidade entre a obra artística e a existência, indissolúveis nesta obra *auto-bio-gráfica*, já que não descreve uma existência passada mas constrói, "autónoma" e "graficamente", a própria "vida": máxima expressão de um desenho performativo.

Palavras chave: Desenho, arte, criatividade, informação, técnica.

ABSTRACT

The artist, Conceição Abreu has developed since 2003 a graphic, performative and sculptural work centered on the representation of the body as a creative vehicle, evolving from the technical extensions of *ninho-vestuário* (nest-clothing) to the feminine genital anatomy. What can be considered relevant in this work it's not so much the iconographical intention of the result but the system of its production, consistent and indissoluble metaphor of its own intention.

Vilém Flusser (1981) proposes to explain art through the reprocessing and information transfer. Quoting the author, *this two problems characterize all the production and with specific characteristics also the production named "art"*. The processing in which result new information is known as "creativity"; An expression-impression from which results the "work" is known as "productivity". The critic's task will be to demystify the so called "aura" that conceals these problems. C. Abreu shows with clear evidence the solution for the problems that Flusser refers. The processing of information is made by the body, on the body and observing the body itself. Its transmission, through handcrafting, knitting. This graphic productivity conceals the true drawing transcendence.

The Drawing is here mentioned as a creation of a gap (hiato), of time suspension at the race towards death, resisting weather by immortalization of time spent in its own production (repetitive mechanic ritual), or in the creation of consequent liberty, and possibility of immortalization in the "other's" memory. It's the being domination that justifies the complicity between artistic work and existence, indissoluble in this auto-bio-graphic work, as it doesn't describe a past existence but develops, "autonomous" and "graphically", life itself.

Keywords: Drawing, art, creativity, information, technical.

Introdução

Numa conferência proferida na Galeria Paulo Figueiredo e transcrita por Gabriel Borba (1981), Vilém Flusser (2012) propõe-se explicar a arte, a partir dos fenómenos de *reprocessamento* e *transferência* da informação. Como diz Flusser, estes dois *problemas caracterizam toda a produção e, com características específicas, também a produção chamada "arte"*. O processamento, do qual resulta informação nova, é conhecido por "criatividade"; a expressão-impressão da qual resulta a "obra", é conhecido por "produtividade". Será *tarefa da crítica desmistificar tal "aura" que encobre estes problemas* (Flusser, 2012). Na obra de Conceição Abreu revelam-se com límpida evidência as soluções para os problemas de que nos fala Flusser. O processamento da informação é feito pelo corpo, sobre o corpo e observando o próprio corpo; a sua transmissão pela manualidade, tricotando malhas. Mas nesta *produtividade* esconde-se a produção da sua própria transcendência, isto é, a sua imanência (*existência da causa na própria causa*).

Fig. 1 Conceição Abreu, *Casulo de linho,* 2012. Fios de linho e fio de cânhamo 750 x 350 x 350 mm. Fotografia de Arne Kaiser.

O Óbvio Criativo

Como no mito grego de Penélope, Conceição Abreu tem vindo a tecer *malhas, ninhos, vestidos, cachecóis, redes, teias* e, como Penélope, também neste tecer parece haver um adiar que se constrói como produção _ Penélope tecia de dia e desmanchava de noite o *sudário para Laerte* (pai de Ulisses), assim evitando casar-se novamente. Com este estratagema, evitava secretamente, aceitar o desaparecimento do seu noivo Ulisses que demorou vinte anos a regressar a casa depois da guerra em Troia.

Como se tem afirmado na genealogia da sua obra (a propósito da *malha cromática* 2003, dos *bordados* 2006, dos *ninhos* de elásticos 2007, dos vestidos *abrigos*, dos *atilhos* 2008, dos *meadas* 2009 e dos *puxos* 2010), a obra de Abreu é identificada como *sensual* (novelos sensuais (Ruivo, 2003: 35-37)), constituída por *imagens indissociáveis do seu fazer laborioso,* (de) *gestos repetidos e minuciosos*, femininos (*que evocam as tarefas femininas de outros tempos*) e intimistas (*vindos de uma intimidade que comunica*) mas privativa (*preservando a sua discreta privacidade*), ainda que com o propósito social de construir sentidos através de *desenhos (...quase) objectuais*, inexoravelmente remetidos para o corpo das suas memórias (*um trabalho que traz consigo a memória do corpo que o fez)* (Oliveira, 2007: 61).

A partir do texto *L'Homme Atlantique* de Marguerite Duras, Conceição Abreu tratará na exposição "Absence" o tema da tessitura, enquanto *ausência,* isto é "tecendo as teias que impedem o esquecimento" como escreveu Luísa Soares de Oliveira (2010), mas *que se anule, em suma, que se torne uma ausência. A ausência de si*. Ao tecer a memória passada o sujeito não vive o presente, ou vive uma ausência, um impasse. Nessa renúncia de si, constrói a artista o tecido da existência com um fio lógico que se desdobra em infinitas malhas de memória, origem de uma obra cerzida como um casulo de seda. Esse casulo que protege e oprime, que umas vezes convida pelo seu conforto e outras imobiliza o corpo atando-o, é o fio da história fiado e enovelado pela memória que tudo significa e transfigura.

Produtividade do Obtuso

Na entrevista conduzida por Luís Pinheiro (2008), a autora conota os seus vestidos rendilhados de tricot com *gaiolas* e *abrigos*, reforçando a mesma dicotomia entre aquilo que protege e simultaneamente inibe. As produções de Conceição Abreu são coisas em si, literarizadas, desvinculadas da sua primitiva origem existencial para se constituírem como *coisas*, como metáforas de mediação entre o privado e o colectivo, entre o indivíduo e a sociedade, como linguagem.

Conceição Abreu refere-se à sua obra como manifestação de *interioridade*. O *interior* "Within" (nome da exposição de *ninhos* apresentada em 2006-2007), significa nesta obra tanto o *interior vazio* (dos ninhos) de conteúdo disponível, como a sua própria construção arquitectónica de contentor tecnicamente construída pelas mãos da autora, fruto do seu corpo - *o meu trabalho é uma construção de linhas, um gesto repetido* (cf. Pinheiro, 2008) - o interior é assim tanto a possibilidade futura como também a construção presente. Há na repetição mecânica

deste fazer (como nas orações cíclicas budistas, ou na sua disseminação ocidental do terço), um processo de esvaziamento até ao torpor que é *caminho de iluminação*. Um processo meditativo de *religação do corpo à realidade*, que cura o sofrimento através da cessação do desejo, através do embalo de tricotar.

No texto que acompanhou a exibição das suas obras mais recentes em Guimarães capital europeia da cultura (*"Desenhos Tácteis"*), Conceição Abreu escreve*: lançar, tecer, fazer, repetir, continuar, mover, (...) desenhar, construir*, como processo de *ser* e, consequentemente, propondo o trabalho artístico como condição de vida, ou como processo de habitar. Desenhar e tecer vêm aqui identificados como semelhantes, *partindo ambos de uma postura de concentração*, que *conjugam, no gesto, o corpo e o espírito*. No contínuo movimento de *cadência embalada e ritmada* deste fazer, *nascem as linhas com que se edificam as construções* (Abreu, 2012).

Os *desenhos* da autora não são de tipo *projectual*, não antecipam a obra realizada por imagens mas, pelo contrário, são uma mesma produção simultânea (experiência) ainda que noutras condições materiais (bidimensional). Nas suas palavras "*knitting*" (tricotando ou fazendo malha) designa a técnica criativa adoptada para a realização dos *Desenhos tácteis*, possibilitando inovação narrativa ao convocar tanto a *técnica* como a *poética*, tanto o trabalho manual, como o seu resultado material, artístico e existencial. O desenho é uma ideia construída pelo corpo mas uma ideia que aqui é *um fazer*, que é uma experiência. Este "estar fazendo" do desenho, não é representação mas ação, produzindo também uma percepção aberta, hipnótica e infindável: *como um cachecol que não se termina nunca, (...) eu vou sempre tecendo* (o meu trabalho), *vou sempre puxando os fios* (cf. Pinheiro, 2008). A repetição do gesto resulta num esvaziar de quem o faz e, consequentemente, numa *comunhão* ao diluir-se, a pessoa entra *em comum* com a infinidade do universal.

A ideia de imanência, de desejo de unidade com o mundo que persiste, constitui um traço místico comum ao *fado*. O fado é expressão de um sintoma de inadaptação, de inabitabilidade, de quem sofre tanto saudades do passado como do futuro. De quem reclama o *ausente* à sua presença.

Poder-se-ia dizer que esta obra é produto e produção de uma *estranha forma de vida* e nisso talvez a sua maior singularidade enquanto produção de identidade nacional proposta ao mundo. Ortega y Gasset quando nos anos quarenta se encontrava exilado em Portugal, interessou-se pelo tema nacional, *por essa estranha forma de vida* designada por "saudade", questionando-se no entanto sobre a sua origem. _ De que tinham os portugueses saudade? ... já que se revelavam saudosos tanto à partida quanto à chegada? (Teixeira, 2006:174).

A resposta à pergunta de Ortega poderá ser encontrada nos seus próprios escritos dos anos cinquenta(Ortega y Gasset, 2009). A espécie humana distingue-se das outras pela inadaptação ao ambiente. Todos os animais são *técnicos* à exceção do homem que é *tecnológico*, adaptando o ambiente a si próprio; por isso é um *inadaptado* e, nessa condição, um poeta que cria o que ainda não há. Nesta condição poética (da Arte) recupera o artista (e através dele todo o Homem) o seu verdadeiro domínio do ser (Heidegger). É o domínio do Ser que justifica a cumplicidade entre a obra artística e a existência que, nesta produção, parecem indissolúveis, tratando-se de uma obra *auto-bio-gráfica*, na verdadeira acepção do termo, já que não descreve uma existência passada mas constrói, "autónoma" e "graficamente", a existência da própria "vida" - a arte pretende recuperar o homem para a sua condição ontológica de não hóspede, devolvendo sentido (poético) à tecnologia. Mas ao convocar a presença que deseja também tece, a autora, a sua própria ausência.

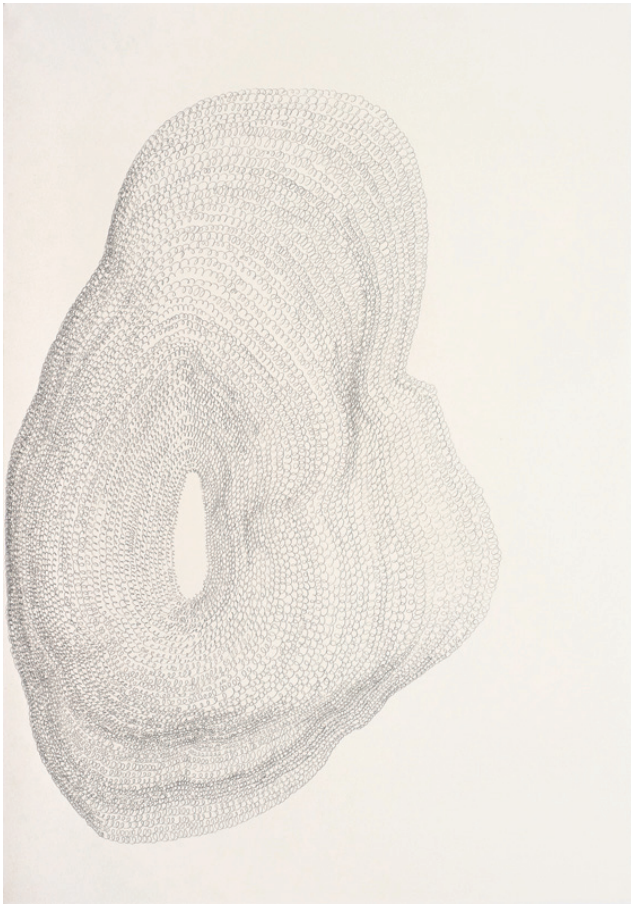


Fig. 2 Conceição Abreu, *Da Série intervalos* (I-VIII) 2012. Grafite s/ papel de algodão 200gr/m2, 600 x 420 mm. Fotografia de Arne Kaiser

Dispositivos de Resistência à Morte

A superação, através da Arte, da perecibilidade humana estará na origem da invenção da eternidade. A invenção técnica da arte, substitui a invenção religiosa de deus. Tanto a Arte como a Mística, invocam uma lacuna, denunciando qualquer coisa em falta (sintoma) que convocam gerando oração ou poesia. Talvez resultem (oração e arte) do Desejo que é a manifestação da

eternidade na perecibilidade. De resto, a divergência entre Deus e o Homem radicará na incompatibilidade das suas naturezas. Só a humanização de Deus através da Arte, poderá permitir essa ambivalência (eterno perecível). Os pintores ortodoxos de ícones, só pintavam em *estado de graça*. A "arte" não era técnica, mas revelação. Os artistas não eram autores (como os italianos renascentistas), mas mensageiros (anjos), canais abertos entre a experiência de Deus e a imaginação de Deus. Para que fazem os artistas a Arte? É um enigma. Fazem-na porque não a podem evitar, mas não sabem bem para quê. Porque o próprio processo da Arte os ultrapassa sem compaixão, como a eternidade. Fazem-na para que a beleza apareça como refere Alain Badiou (2003), contrariando o antropólogo da arte Alfred Gell (1998), para quem a Arte é afinal e apenas, armadilha de persuasão e domínio social.

Em última análise, a etimologia refere uma origem comum entre arte e técnica, como tentativa (*tecnológica*) de superação da perecibilidade do indivíduo, obstinado pela possibilidade da sobrevivência — ainda que a criação (*poietica*) possa fazer a diferença ao prolongar, através da morte da tradição, a eterna regeneração da cultura.

Como constata Flusser no texto já referido, a arte são objetos que receberam camadas de informação atribuída pelo seu autor e que, contemporaneamente, passaram a ser reconhecidos como tal. Se inicialmente serviam como meios de relacionamento com o outro, veiculando-lhe informação, hoje são informação em si mesmos, desvinculados de qualquer função utilitária, apenas motivados como *expressão da "produtividade" do seu autor, produzindo a sua imortalização na memória do outro* (...) ou visando radicalmente *a imortalidade no próprio objeto informado em obra.* As obras serão assim produto da *impressão de informação* sobre o objeto, enquanto meio de comunicação e armazenamento da própria informação.

Se originalmente "criação" e "produção" convergiam artesanalmente sobre o mesmo individuo, na *criação* enquanto processo de descodificação / armazenamento da informação e pela *produção* como forma de o comunicar, atualmente, toda a informação poderá ser processada instantaneamente em memórias artificiais, e transmitida quase simultânea e diretamente à memória dos outros, retirando esforço de interpretação e impacto de conformação. Como nos adverte Flusser, *uma das consequências disto é* o crescente *desprezo pela obra*, cada vez mais desnecessária para a transmissão da mensagem e cada vez mais autonomamente produzida pelas máquinas, numa grande e consertada industrialização da cultura, (re-)produzindo o que se chama "cultura de massa". Esta circunstância de aparente libertação do esforço de produtividade pela máquina não resulta necessariamente em sociedades mais criativas, na medida em que promove também uma vida mais programada, superando antigos *proletários* e *burgueses* numa classe única de *funcionários programados*. Em vez de promover a intersubjetividade prometida, produz a reificação humana.

Se a atual produção artística oscila entre propor a experiência para *digerir a desvalorização da obra*, ou o seu contrário, *preservar a obra do desprezo que a ameaça*, a obra de Conceição Abreu pertencerá ao segundo grupo.

Na impossibilidade de superar a morte, a arte constitui uma barreira colectivamente construída ao nada. Um esforço de aproximação à *felicidade* (estado de espírito das grávidas, das que estão de vésperas, de esperanças, ou seja, de todos aqueles que esperam o novo). Mesmo na arte de intervenção censora (e talvez sobretudo nessa), a arte é manifestação de esperança. Uma forma de construir para adiar a construção, ou de morrer para adiar a morte.

Paulo Almeida (2008)[1] alerta-nos para os *atos fingidos*, enquanto *aspectos performativos do desenho* — os processos do desenho adoptam frequentemente modos de outros domínios performativos. Nos desenhos de Conceição Abreu, não só os que são realizados em grafite sobre papel mas também todos as outras manifestações gráficas de linhas organizadas no espaço, remetem para a tessitura mecânica da malha e da rede, num movimento mínimo de enlaçados que se repetem no tempo. Mas não se reconhecendo qualquer valor funcional ao resultado, estas ações justificar-se-ão em si mesmas, na sua inutilidade processual de *consumidoras de tempo*; gestos que se repetem automaticamente parecendo querer manter o sistema motor ocupado, para deixar a reflexão entregue a si própria, como no passeio *peripatético* do filósofo ou na *meditação* de quem faz tricot. Há neste processo ocupacional uma espécie de *egoísmo procrastino*[2] (do adiamento de todas as obrigações), que se opõe ao funcionalismo produtivo resistindo, consequentemente, à mecânica capitalista enquanto sistema. Uma produção da improdução, ou seja operada sobe condição de *inutilidade*, que não resulta da dificuldade de concentração mas, pelo contrário, da obstinada concentração em dar visibilidade à *verdade* (enquanto beleza). Nesse sentido estas obras são *apocalípticas*: revelam mais do que transformam.

Flusser no seu texto *The Gesture of Making* (1991), trata o tema da conformação das obras pelas mãos, nomeadamente pela divergência de produções *prototípicas* e *estereotípicas* ou entre o novo e o reproduzido, diferença que traz consigo a memória de antigas lutas entre as artes mecânicas e as liberais: *criar é elaborar novas ideias no processo de fazer*. As mãos *apenas se realizam criativamente quando imprimem protótipos (novas ideias), sobre uma matéria-prima que é verdadeiramente primeira* (...) *a atual divisão perni-*

1 Paulo Luís Almeida é docente do grupo de Desenho na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

2 Procrastinar: pro (à frente) + crastinus (de amanhã), sistemático adiamento de uma ação, que produzirá stress, sensação de culpa, perda de produtividade e consequentemente sensação de vergonha; psicologicamente reconhecido como fruto de uma baixa auto estima do indivíduo

ciosa entre gestos estereotípicos e prototípicos, entre o gesto alienado e o verdadeiro gesto, é uma das raízes da nossa crise, originada pela manufactura industrial. De certo modo, a especialização das mãos (se a direita trabalha a esquerda dança ou dito de outro modo, se a esquerda inventa a direita repete) é ainda uma reminiscência da funcionalização social do trabalho.

Flusser no seu texto *The Gesture of Making* (1991), trata o tema da conformação das obras pelas mãos, nomeadamente pela divergência de produções prototípicas e estereotípicas ou entre o novo e o reproduzido, diferença que traz consigo a memória de antigas lutas entre as artes mecânicas e as liberais: criar é elaborar novas ideias no processo de fazer. As mãos apenas se realizam criativamente quando imprimem protótipos (novas ideias), sobre uma matéria-prima que é verdadeiramente primeira (...) a atual divisão perniciosa entre gestos estereotípicos e prototípicos, entre o gesto alienado e o verdadeiro gesto, é uma das raízes da nossa crise, originada pela manufactura industrial. De certo modo, a especialização das mãos (se a direita trabalha a esquerda dança ou dito de outro modo, se a esquerda inventa a direita repete) é ainda uma reminiscência da funcionalização social do trabalho. Flusser (1991) opõe à mão da praxis a mão da teoria, e assim o fazer mecânico de uma será complementado pelo fazer inventivo da outra. Nesse sentido também o tricotar e o tecer obrigam ao uso simultâneo das duas mãos, contrariamente a outras "manifestações de desenho" que poderão ser executadas apenas por uma só mão (normalmente a direita). Flusser opõe à mão da praxis a mão da teoria, e assim o fazer mecânico de uma será complementado pelo fazer inventivo da outra (Flusser, 1991: 3). Nesse sentido também o tricotar e o tecer obrigam ao uso simultâneo das duas mãos, contrariamente a outras "manifestações de desenho" que poderão ser executadas apenas por uma só mão (normalmente a direita).

Na obra de Conceição Abreu esta divergência entre *diferença* (inadaptação) e *repetição* (aptidão) também está pacificada pela natureza da criação. O que se procura com o processo não é o resultado em termos de artefacto técnico, mas o resultado em termos de envolvimento existencial do seu autor, enquanto duração de uma experiência que é tanto mecânica como criativa e nisso residirá a sua diferença e o seu poder da sua inovação.

No resultado operativo, as mais recentes obras de Conceição Abreu revelam *redes* que são afinal *teias*, denunciando uma estratégia passiva de captura (do olhar, da atenção, dos públicos), no pressuposto de uma reduzida mobilidade do "predador", que especta. Ao *matar o tempo*, a rendeira constrói a teia da sua própria adaptação ao ambiente, constrói a sua salvação. Mas salva-se de quê? Salva-se da sua reificação de funcionária, de objeto de consumo entre consumíveis, de condenada à desumanização do estereótipo programado, do papel de ator e espectador no simulacro global. O desenho aparentemente sem intencionalidade iconográfica, resulta numa figura *táctil* (evocando a experiência da pele) mas que remete para a representação anatómica de genitais femininos, evocação de vulvas.

Fig. 3 Conceição Abreu, *Desenhos Tácteis 1*, 2012. Fio de seda tricotado e cosido sobre lençol de cama. 1300 x 1000 mm. Fotografia de Arne Kaiser.

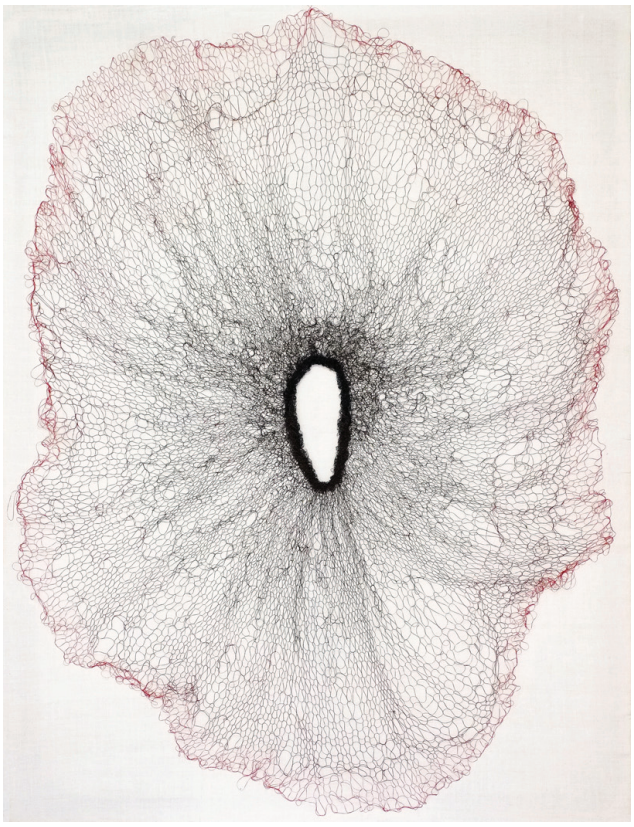


Fig. 4 Conceição Abreu, *Desenhos Tácteis 2*, 2012. Fio de seda tricotado e cosido sobre lençol de cama. 1300 x 1000 mm. Fotografia de Arne Kaiser.

As *redes vulvas* radialmente construídas em torno do nada (buraco), são a tentativa criativa para que deixem de ser barreiras de obscurecimento e *passem a ser médias de informação entre a autora e os outros*. Ao *imprimir informação sobre o objeto, o objecto tornar-se-á transparente para os outros*, isto é, contributo de resistência à reificação do corpo, contrariando o movimento global da sua espetacularização (assim recuperando o corpo para a existência), convocando a verdade não tanto como reflexão sobre o *género*, mas como recurso solitário de sobrevivência à morte da alienação mediática. Genitálias são precisamente isso: órgãos que produzem vidas.

Bibliografia

Abreu, Conceição (2012), 'Desenhos Tácteis'. In Fleming, Tom; Vitkiene, Virginija, eds. (2012), *Contextil 2012, Trienal de Arte Têxtil Contemporânea (catálogo)*. Porto: ed. Edição Ideias Emergentes – Produção Cultural, CRL.

Almeida, Paulo (2008), *Actos fingidos*: *aspectos performativos do desenho*, ed. Espaços do Desenho – Drawing Spaces, 2008, [in http://www.drawingspaces.com/paulo-almeida.html (20 novembro 2012).]

Badiou, Alain (2003), Fifteen Thesis on Contemporary Art. Lacanian Ink 22, [Available at: http://www.lacan.com/frameXXIII7.htm (28 Março 2010)]

Flusser, Vilém. *Como explicar a arte* (palestra proferida na Galeria Paulo Figueiredo e transcrita por Gabriel Borba), [*in* www.flusserstudies.net/pag/13/flusser-explicar-a-producao.pdf *(27 Dezembro 2012).*]

Flusser, Vilém (1991), *The gesture of making*. Düsseldorf and Bensheim: ed. Vilém Flusser, *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. In Vilem_Flusser_archive, *session_VI.The_Gesture_of_Making*.pdf (27 Dezembro 2012), tradução de Paulo Providência.

Gell, Alfred (1998), *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Londres, ed. Oxford University Press.

Ortega y Gasset, José (2009), *Meditação sobre a técnica*. Lisboa: ed. Fim de século.

Pinheiro, Luís (2008), *O "cachecol" entrevista a Conceição Abreu*, in e-vai.net, 22 Julho.

Ruivo, Ana (2003), in Expresso nº 1588, Actual suplemento, p.35-37, 5 Abril.

Soares de Oliveira, Luisa, Wthin de Conceição Abreu, in Público-Ípsilion, p.61, Setembro 21, 2007

Soares de Oliveira, Luísa (2010), *Conceição Abreu, "a ausência de si"*. [In [http://www.carolinepages.com (26 Dezembro de 2012).]

Teixeira, António Braz (2006), *A filosofia da saudade*. Matosinhos: ed. Quidnovi.

Nota Biográfica

Francisco Providência (Coimbra 1961-) é designer e docente na Universidade de Aveiro onde dirige o Programa Doutoral em Design. Formado em Design de comunicação e com escritório próprio desde 1985, foi docente na ESBAP e na FAUP. É investigador e co-fundador do ID+ / FCT (Unidade de Investigação em Design, Media e Cultura), onde desenvolve investigação centrada na poética como factor de inovação em design dirigido às empresas. A sua obra de Design caracteriza-se por uma resposta global no desenho de ambientes, exposições e museus, onde se reconhece intencional ligação á Arquitetura. Foi consultor sénior do CPD (Centro Português de Design) onde participou em diversos projetos de apoio às empresas, formação de designers, de empresários e divulgação internacional do Design português. A sua prática profissional foi distinguida com os prémios nacionais de design (1999), com o Red Dot internacional (2008), com o Apom (2010) e nomeado para o EMYA (2010).

DUT

Design Drawing / Drawing Design
What is it we Have to Teach and How?

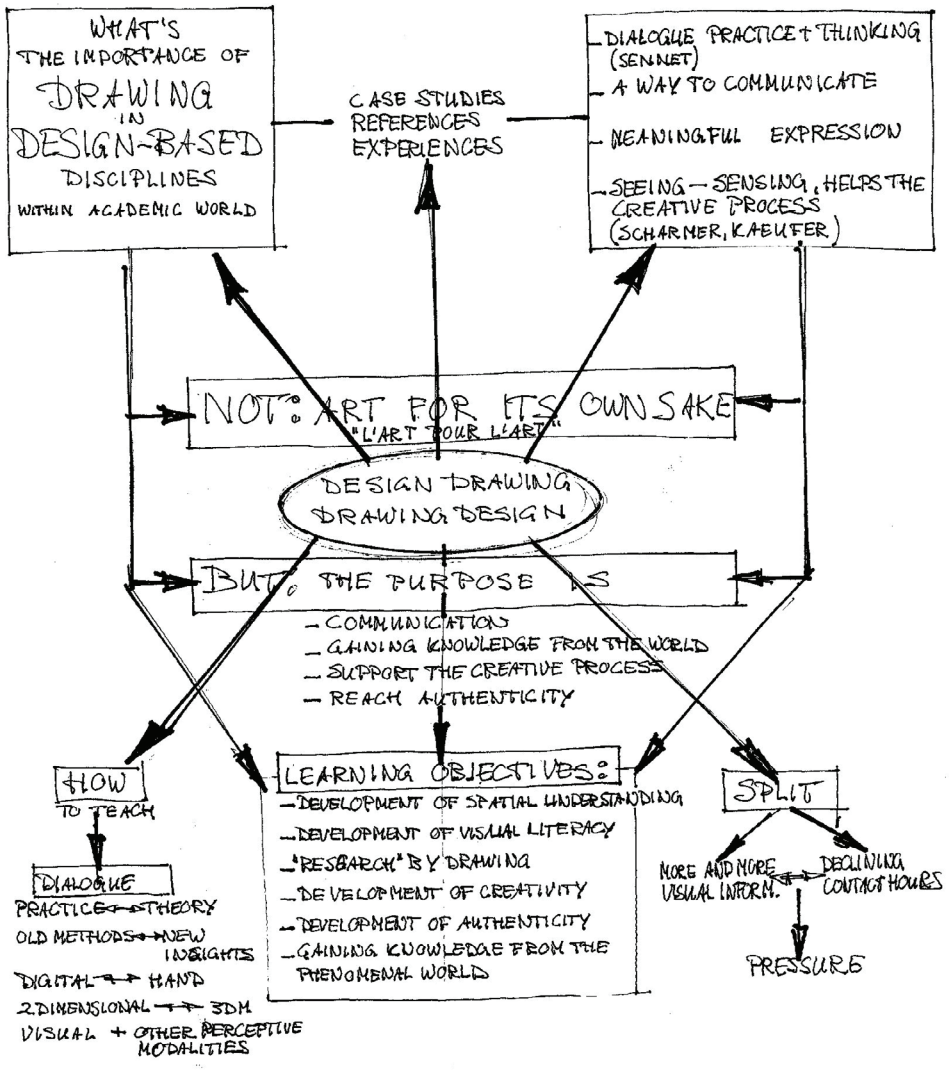
Hélène Aarts *H.M.T.Aarts@bwk.tue.nl*

Robin Schaeverbeke

Ann Heylighen

Abstract

Our paper intends to reflect upon contemporary issues, concerning design-based drawing. It is the outcome of an extended conversation between teachers within design-based drawing, operating in two different universities. We have witnessed a radical decline in contact hours to teach and as such we are confronted with a situation where we started questioning what it is we have to teach and, perhaps more pressing, how. We are inquiring ways to approach the practice of teaching design-based drawing and by comparing and discussing our practices we are searching for a conceptual framework which allows us to instigate design-based drawing. Our paper will search for a mutual grounding of the practice of design-based drawing.



Preliminary Mapping of the Problem Area
[Hélène Aarts / Robin Schaeverbeke, januari 2013]

Introduction

A recent inquiry on a local radio station considered the (rhetoric) question whether we should abolish writing in schools. Since everybody is typing on computers and tablets anyway, maybe we should focus upon typing rather than writing, the query went on. Questions like these make explicit not only a change in culture, but also a more pressing dilemma of how to deal with new technology, in light of the old, in a rapidly changing society. The question entails much more than typing versus handwriting. Learning how to write is learning how to organise and form thoughts and ideas on a sheet of paper, through a process of ordering and striking out. The confrontation with the physical aspects of the medium calls for a different attitude than typing on a computer. Writing by hand combines physical movement with learning and this combination makes that the knowledge will sink in, becomes embodied in a different way than through the process of typing. The physical aspect of handwriting connects thinking and making which is inherently part of mankind (Sennett, 2008) Within the digital realm we are able to save states and return to them at will. Words become fluid matter and mistakes are never really un-reparable. On the one hand this offers a great advantage, but on the other it may also create a false feeling of security. In dealing with dilemmas like these we have to ask ourselves whether omitting the physical aspects like drawing, painting, tinkering, music making, crafts and handwriting doesn't run the risk of alienating children from so-called 'destructive' media—'destructive' because any intervention is a lasting one.

Similar questions have been raised regarding physical drawing within design education. Once, physical drawing and sketching ruled design curricula, because there simply was no alternative. The introduction of (digital) photography, CAD, image editing and on-line search engines have irrevocably changed the way we perceive and map the world around us. As a result the status and value of physical drawing has changed and we, teachers of (design-based) media and drawing, are forced to reflect upon the functions, the teaching and evaluation of the tools we use to express design. Drawing, within design processes, serves several functions. We narrowed them down to four functions that are indissolubly interrelated: (i) recording, (ii) exploration, (iii) communication and (iv) expression. These functions do not stand on their own; more often than not one drawing is able to combine several of them (Lawson, 2004).

Functions of Design-Based Drawing

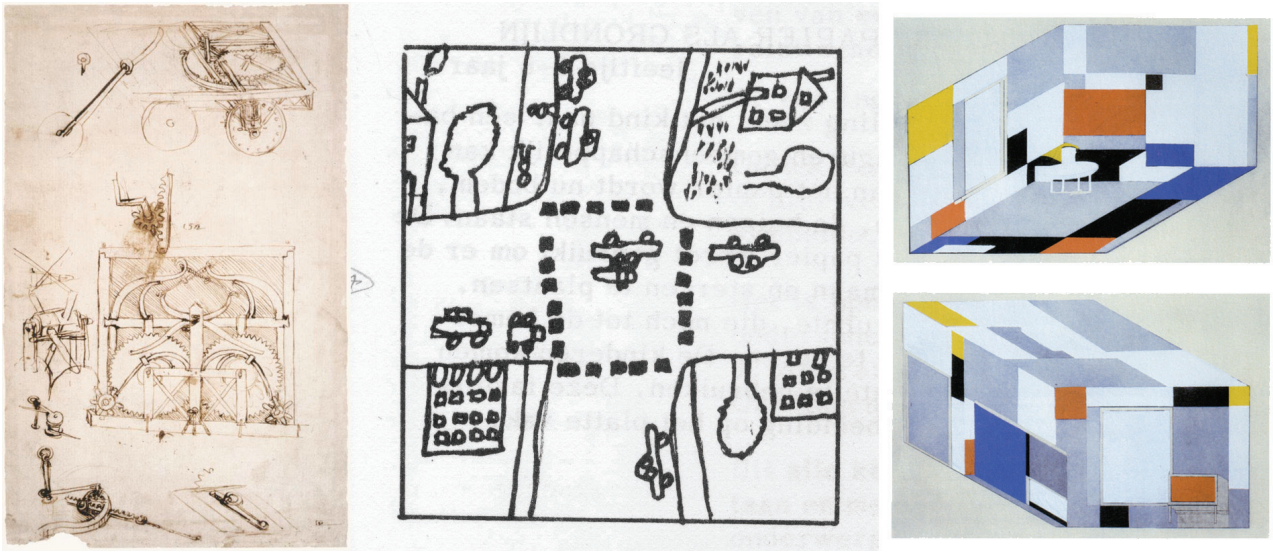
(i) Before photography arrived, designers, architects and students within design disciplines relied on drawing to record the world around them. Drawing was introduced to students as a tool to gain knowledge about the world. The difference between drawing from observation and photography lies within the physicality, the aspect of time and the fact that drawing from observation does more than registering. Similar to the embodiment of information through writing by hand, the slow process of concentration and physical movement, allows to substantiate the observed as an image in the mind in other ways than when recorded as a series of photographs (Sennett, 2008). The camera, as a recorder, directs one's observation by its framing, focus, angle, lens and procedure of capturing images. Within the act of drawing from observation a relationship is established between the observed and the observer and through drawing, the object gradually unfolds itself towards the observer until it becomes known in relation to the self (Merleau Ponty, 1945). As such, as Anne Bordeleau and Liana Bresler state, the act of drawing as a way of recording is able to preserve something as knowledge or information (Bordeleau and Bresler, 2010: 45-58).

(ii) When imagining reality one is always able to rely upon something existing. Designing, on the contrary, is about creating something which isn't there yet. Within this creative process the designer communicates with the self and the drawings are used to support the creative process. Donald Schön (1983) describes this process as 'having a conversation with one's drawings in order to inform further designing'. Externalising ideas through the act of drawing opens up space for new ideas while visualising ideas allows to empty one's short-term memory. In that regard, Bryan Lawson (2004) observes, drawings can act as a kind of external memory aid. Drawings make something present in order to examine, possibly confirm and maybe reject, or very often refine, or adjust design ideas. Lawson defined the drawing process as one where the designer externalises some features of the design situation in order to examine them in a more focused way (2004). This kind of activity is probably at the very heart of what designers do, exploring design through drawing.

(iii) Whether to themselves or to other parties involved, designers draw in order to communicate design-based thinking. Since designers seldom construct their own designs the drawing acts as an intermediary tool between the different actors within the production process. Designers, as Donald Schön rightly observes, make 'things' and often these 'things' start from a representation, a plan, a program, or an image to be produced by other people. Where autonomous artists are able to reign over their own artefacts, within design there is no direct path between the designer's intention and the outcome (Schön, D. and Bennett, 1996). Since a contractor searches for a different kind of information than a civil servant, a user or a neighbourhood committee, designers make use of different systems of graphical representation and communication.

(iv) Communicating through graphical representations invariably conjures up functional as well as metaphorical connotations. Here we touch upon the rhetoric possibilities of image making as a property of the language of visual communication. Communicating through drawings and and even 3D-models will always remain a representation of the intended object, revealing the object in the only way available to it. Within "La Trahison des Images" (1928-1929) René Magritte confronts us with this duality between the image and the object. By adding the caption, 'Ceci n'est pas une pipe', Magritte assures us that his painting is but an image of pipe, not the pipe in itself. In communicating with others designers have to be aware of this duality. To get an idea across rhetoric may help to make it more explicit. 'De Stijl Movement', for instance, discarded vantage point perspective because of its referral to historical styles. They wanted to express a 'New Style' ('Nieuwe Beelding') by representing their architecture and design in planimetric views. Images will always be subject to interpretation which can seriously distort the image's intended message (Hall, 2007). As such an image's expression is able to direct the decision to get a proposal realised, or not. Next to the image's expressive qualities there is also the designer's personal ability to express design authentically. The personality of a designer combined with his/her distinctive ways of imagining ideas defines adds another level to creative image making. This is the realm where images are able to display signature and traces of artistry.

The knowledge gained during the drawing classes could eventually be appropriated while designing. Current-day practice forces us to reconsider this way of learning: digital cameras and on-line search engines have taken over the role of drawing as recorder, digital modelling has replaced the photographic representation and the need for extensive perspective constructions, CAD eradicated the production process of handmade projective drawings. More than ever we are in need of a different conceptual framework to reflect upon the changes with regard to drawing within design. As such the drawing class is gradually transforming from a place where one learns to draw to a place where by and through drawing personal strategies for expressing design are researched. This change constitutes a shift in thinking where design-based, creative, intuitive and even philosophical, psychological and historical aspects of drawing complement the age old mechanics of drawing and observing. As such design-based drawing becomes a field of research in its own right which can be inquired by theory, practice or a combination of both. Based upon the above mentioned functions of design-based drawing and personal experience we have delineated four themes of inquiry to rethink and redevelop the design-based drawing classes. The following list is non-exhaustive and should be interpreted as a conceptual framework able to inspire and open the discussion rather than to close it. The four themes aim to expand the theoretical and practical foundations of teaching design-based drawing: (i) inquiring other ways of seeing



We are able to read the medieval perspective of Leonardo da Vinci (figure left), also what a child means with his depiction of a traffic junction (centre). The same goes for the imagery of the 'De Stijl' movement (right)

Rethinking the Drawing Classes

Within design education drawing classes used to be limited to teaching the mechanics of perspective drawing and analysing reality through drawing. While design studios focussed upon introducing design in all its aspects, the drawing classes regarded recording as the right way of amassing formal and spatial knowledge. to re-evaluate linear perspective; (ii) inserting creativity and design as the motive force of the drawings; (iii) introducing visual literacy to instil an awareness for the expressive qualities of image making; (iv) opening up the drawing classes to other media by investigating the blending of digital and physical activities. These themes do not function in isolation but intertwine in several ways.

(i) Old methods new insights

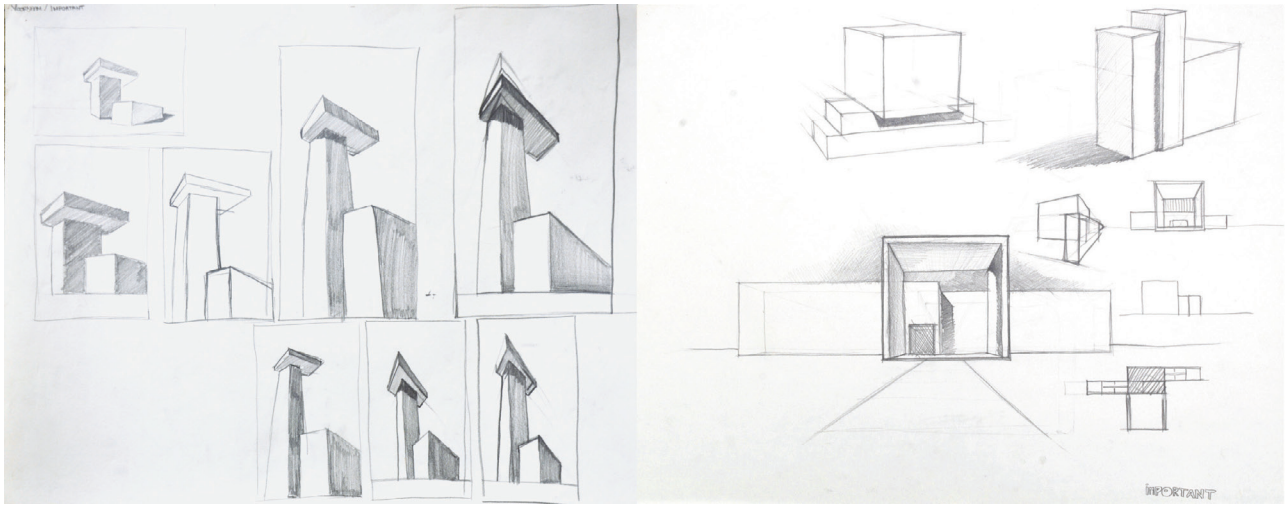
Albrecht Dürer 'the artist and his model' ca. 1525

To communicate through images and drawings the perspective drawing still is regarded as the most accepted representation technique. The pictorial system of linear perspective, vantage point perspective – where parallel horizontal lines diverge from one point – was developed during the fifteenth century and still prevails as the dominant way of perceiving. As such we are used to represent the world with this (Western European) way of looking. Both perspective theory and photography make use of one sole 'privileged' point of view – looking through one immobilised eye only. But our view on reality and specifically our experience in looking to the visual world is totally different and can never be caught using only the application of the rules of perspective or similarly within a single snapshot. Within his most recent exhibition 'A Bigger Picture' David Hockney tries to demonstrate the impossibility to capture our three dimensional, spatial and sensory experiences. As such his series of paintings try to express the experience of spatiality rather than that they project a frozen mirror image of reality.

Spatial experience transcends the quantifiable and the visual. Working with form and space conjures up certain qualities which are difficult to convey within a (single) drawing—assuming that a drawing or a model is able to express those qualities to start with. How can we express the ephemeral, the sensual, the audible and tactile properties of form and space? Here recording, as a way to reveal new and other ways of looking at things, re-enters the classroom. To this end an object of inquiry can become a starting point for creative interpretation rather than an alienated subject subdued to the laws of geometry. To raise awareness for non-visual ways of perception we have to open up observation towards non-visual aspects of form, space and even time. By extending recording towards listening, feeling, smelling, representation could be stripped of its photographic and rational connotations.

(ii) Drawing, creativity and the design-based aspects of drawing

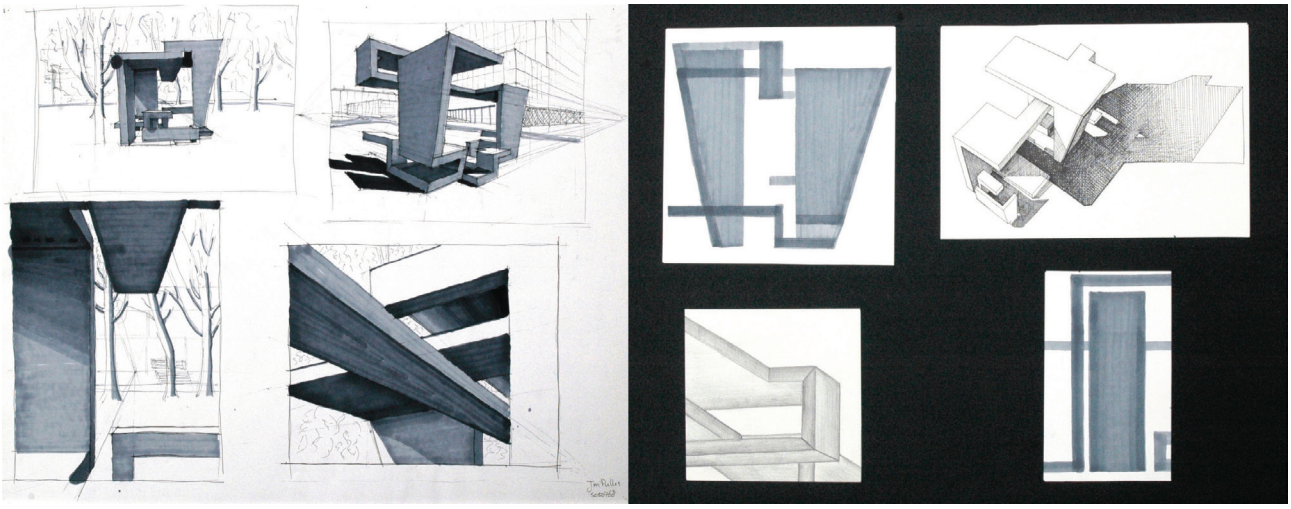
To approach drawing as a motor to generate new, non-existing forms and spaces we have to inquire design-based creative processes. Introducing design to drawing classes is the obvious route here but experience has taught us that bringing design to the drawing classes tends to divert the focus from learning how to draw to design itself (Schaeverbeke, 2012). So we have to look for ways of drawing which are able to facilitate creative thinking. Donald Schön's (1983) maxim that 'designers have a conversation with their drawings' implies that through a process of associative thinking images are able to lead to new ideas and combinations. As such the activity of drawing is able to reveal new information. According to Igor Byttebier to elicit creativity one has to break through existing thinking patterns, leaving the known behind and opening up to be able to find new pathways and solutions. To do so one can practice skills such as creative observation, delaying judgements, flexible associations, divergent thinking and developing imagination (Byttebier, 2013). Because image making is related to the senses more directly than words, image making is able to come closer to a deeper level of cognition (Edwards, 1979-2012 and Franck, 1973). According to Scharmer and Kaeufer the intuitive and the creative is to be found in this deeper level of cognition (Scharmer and Kaeufer, 2010: 21-29). To instigate design and creativity while avoiding lengthy and complex



Exercise from the course 'Daily Speech'. Students bring three little boxes and use them as scale models for observational purposes. When the basics of observational drawing is explained the students start investigating, in drawings and composition, how to express concepts such as 'important', 'huge', 'heavy', 'strong', 'fragile' etc. within different drawings. These exercises play with many elements which are able to influence an image's message

design processes we have to inquire ways of drawing which are able to astonish, reveal, uncover, trigger and ignite the invention, discovery, manifestation or generation of forms, spaces or ideas. The important thing is to search for ways to draw which are able to trigger ideas while offering the theoretical and practical tools to draw and express those ideas.

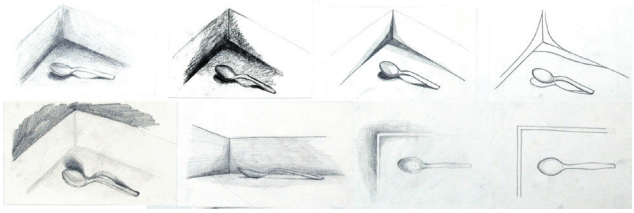
sive signature is a necessary component of design curricula. By inquiring these aspects through analyses and drawing they can also be implemented within the drawing curriculum. Here the important thing is to look for ways to introduce how to capture an essence of things through inquiring different drawing and representation techniques.



Examples from an exercise within the course 'Spatial Imagination'.
Students research by drawing and try to find out how concepts such as 'point of view', 'zooming in' and 'zooming out' are able to influence the spatial representation of the object. The subject of observation is an architectural object in front of the University. Here a student tries different ways of drawing and making lines.

(iii) Visual literacy

Spatial experiences need to be translated into some sort of representational system. Next to inquiring the goal of what is communicated and to whom, designers need to be aware of the atmosphere the concept intends to reveal. Visual literacy is based on the idea that pictures can be 'read' and that meaning can be communicated through a process of reading. Here we touch upon the difference between looking and seeing. What we look at may be the same but what do we really see? Visual literacy is the ability to interpret, negotiate, and make meaning from information presented in the form of an image. Design-based drawings intend to communicate design-based content. Being aware of the transferability of images and the fact that every image tends to be translated to meaning is paramount here (Vossen, 2004). By comparing and studying the expressive qualities of light, colour, space, arrangement, vantage point, movement, material and technique. Differences in appearance and interpretation can be studied in order to reveal consistencies and strategies. In order to do so we should study images from several points of view and detach images from the idea that they have to resemble or conform to an established representational system. Changing point of view implies opening up to critical considerations based upon theoretical, practical, individual and collective assessments. Inquiring an image's subjective message raises an awareness for what images are able to convey. Discovering the expressive possibilities of images as well as the personal expres-



Assignment from 'Spatial Imagination' where students inquire the spatial effects of 'light', 'tone' and 'point of view' in regard to the object and its surroundings.

(iv) Digital-hybrid

Digitalisation, as mentioned above, changed the way we interact and deal with images and image making. For long digital and physical activities were regarded as two distinct modes of thinking. While day-to-day design practice seems to have adopted a complementary, hybrid approach towards design-based media, curricular organisation still tends to separate them (Elsen, and Darses and Leclercq, 2010: 55-74). Agreed drawing by hand, or on a computer are different skills altogether but we assert that by dividing the digital and the physical the designedly possibilities which lie between them are reduced, hampering mixed and creative uses of both tools. Within design the digital and the physical make use of the same vocabulary but processed differently. Contemporary practitioners appear to work and discover within, what we like to call 'the in-between' of tools (Schaeverbeke and Heylighen, 2012: 49-59)). Many concepts used in one mode of representation can be trans-

Within this exercise students develop a 3D landscape in modelling software (left), translate the model to a plan and slice the model in order to make a physical model (centre) which is again studied by several (freehand) drawing approaches (right). The information from the freehand drawings is then used to re-process the 3D model. By going back and forth between digital and physical; the model and the drawing the students become aware of the 'in-between' of tools and techniques.

lated to the other. Exchanging information and drawing approaches from one medium to another opens up possibilities to reveal new meanings and knowledge within the medium and the image. Through blurring the boundaries between digital and physical activities designers and students are able to discover, augment and perhaps even reinforce possibilities to externalise design. By inquiring a personal layering of physical and digital expressions strategies are explored to embody both realms in personal ways as opposed to following pre-prescribed, separated paths towards image production.

Discussion

Any attempt to define or capture the notion of design-based drawing is bound to fail. Due to the creative, personal and mediated character of the discipline, no drawing strategy within design is alike. That said there is a genuine need for a conceptual framework to inquire the forces that make the activity of drawing design-based (or not) and more important, how to teach such an activity. The above represents a first attempt to delineate several functions and forces which are able to inform design-based drawing courses. Over the past decades we have witnessed a changed appreciation of design-based drawing due to a series of technological innovations and in order to incorporate these innovations within our curricula, we saw a decline of contact hours to instruct freehand drawing. If we, as many of us assert, still regard drawing as a central property of design it is our task, as instructors of drawing, to reflect upon those changes in order to redefine the conceptual frameworks which shape our courses. Teaching, learning and inquiring design-based drawing only exists within the boundaries of design education and when we abolish the act of drawing from our curricula a practice-based specific craft will most likely get lost. Through crossing and combining the functions of drawing with the themes of inquiry new curricular activities can be designed which are able to explore alternative, expanded approaches towards design-based drawing.

Bibliography

Bordeleau A., Bresler L (2010), *Drawing the map: Siting Architecture* in Footprint 07, Drawing Theory, Autumn.

Byttebier, I (2003), *Creativiteit. Hoe? Zo!*, Scriptum.

Edwards B. (1979-2012), *drawing from the right side of the brain*, Pinguin Books Ltd. and Franck F.: 1973, The Zen of Seeing, Vintage.

Elsen, C and Darses, F. and Leclercq P. (2010), *An Anthropo-based standpoint on mediating objects: evolution and extension of industrial design practices, design computing and cognition.*

Hall, S. (2007), *This Means This, This Means That, a user's guide to semiotics*, Laurence King.

Lawson, B. (2004), *What Designers Know*, Elsevier Ltd.

Merleau Ponty, M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.

Schaeverbeke, R. (2012), *Re-approaching teaching processes within design-based drawing using improvised game-processes*, http://www.lboro.ac.uk/departments/sota/tracey/journal/edu/schaeverbeke.html.

Schaeverbeke, R. and Heylighen, A (2012), *In search of the 'In-Between', proceedings of digital physicality/ physical digitality,* Vol II, ECAADE.

Scharmer, O. and Kaeufer K. (2010), *In front of the blank canvas, sensing emerging futures*, Journal of Business Strategy, Vol. 31.

Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner,* Temple Smith.

Schön, D. and Bennett, J. (1996), *Bringing Design to Software, a reflective conversation with materials*, Addison-Wesley.

Sennett, R. (2008), *The Craftsman*, Yale University Press.

Vossen, M. (2004), *Als beelden het woord voeren*, academia press.

Usos do Desenho no Contexto das Técnicas de Impressão

The Uses of Drawing in Printmaking Contexts

Joana Maria Pereira
pereira.joanamaria@gmail.com

Resumo

Tomo como ponto de partida as questões fundamentais e opções estéticas enunciadas no projeto desenvolvido no contexto do Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão, realizado na FBAUP.

O texto refere-se ao interesse particular pela mediação no sentido em que consente uma transfiguração na natureza inicial da imagem que, neste contexto, decorre essencialmente da incorporação do pó como elemento imutável. O pó conta o deslumbramento individual pelo matérico. Mais, traduz a vontade de refletir sobre a condição intermitente das imagens. Com feito, a fim de compreender o diálogo que se estabelece entre desenho e técnicas de impressão, sugere-se uma dualidade aparentemente inesgotável entre manual e mecânico, aproximação e afastamento, inscrição e dissolução.

Palavras-chave: desenho; transformação; reinscrição; intermitência; matéria

Abstract

I take as a starting point some key issues and aesthetic options pointed in the project of my Master degree in Drawing and Printing Techniques, held in FBAUP.

This text refers to my particular interest in mediation and its ways to allow a transfiguration in the initial nature of the image which comes, in this context, mainly from the incorporation of the powder as an unchanging element. The powder reveals my fascination with matter. Also, it reflects the desire to rethink the intermittent condition within images. Indeed, in order to understand the dialogue established between drawing and printmaking, we suggest an apparently inexhaustible duality between manual and mechanical, intimacy and distance, inscription and dissolution.

Keywords: drawing; transformation; re-inscription; intermittency; matter

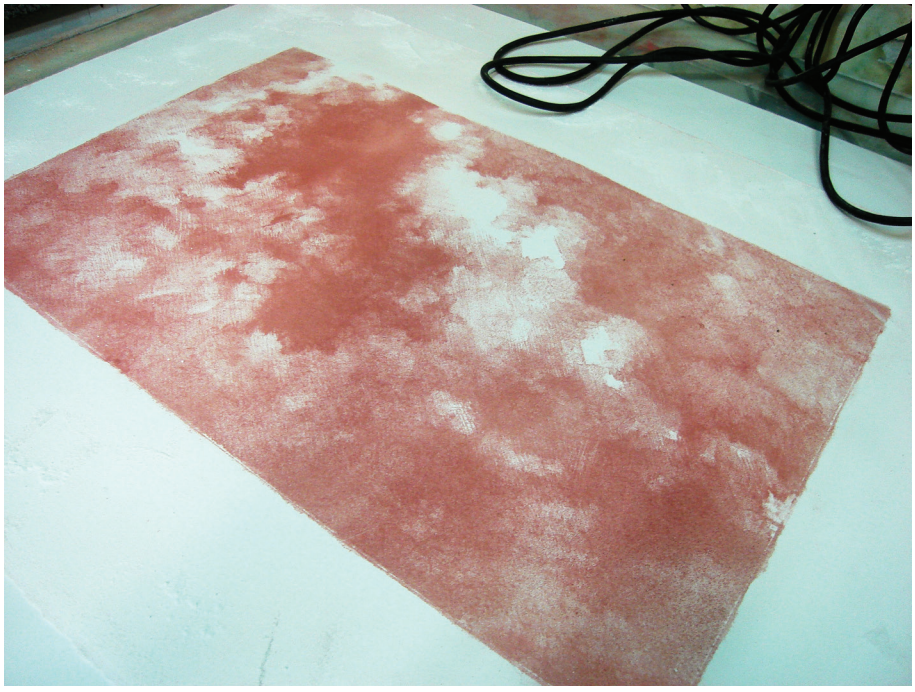


Fig. 1 Sem título, 2008. Litografia, Blush s/papel

> "Este sofrimento, se é que com efeito ele define o verdadeiro pensamento, deve-se ao facto de pensarmos o que antes foi pensado, o que já está inscrito, e na enorme dificuldade em mantê-lo afastado ou em retomá-lo sob outra forma"
>
> (Lyotard, 1997: 28)

Na tentativa de desmontar a lógica do desenho e do desenhador encontro quase sempre a mesma hesitação, porque se interpõem invariavelmente as mesmas questões de fundo: porque se desenha? Qual a motivação ou interesse para desenhar? Estas são interrogações vindas da própria atividade, que ameaça muitas vezes revelar-se inútil. Mas, o sentimento de inutilidade, conforme o vejo, não é tão-somente um problema provocado pela reinscrição, que prontamente nos remete para o passado condicionando o presente. A ele associado estão o crescente descrédito e desvalorização social das artes, aliadas à incompreensão do valor da reinscrição e indiferentes ao valor da comunicação. Há uma ideia de disfunção associada às artes que reduz o esforço do artista a qualquer coisa que será sempre da ordem do improdutivo ou do inconsequente.

Será então necessário compreender que quaisquer que sejam as intenções ou finalidades que lhe assistem, existe no desenho um desfecho inevitável: a transformação da realidade. A transfiguração do real é uma variante invariável resultante da simples ação de representar. Sucede sempre, mesmo nos casos em que se verifica uma reprodução mimética do modelo. O ato de representar pratica como que uma dupla transformação da realidade, aquela que é incutida pelo artista ao objeto-facto e aquela que o objeto-ficção pode exercer sobre o mundo. Assim, ao interpor-se entre o homem e o mundo, infiltrada em todos os domínios do quotidiano, a imagem instiga à formação de outros níveis de realidade -novas versões ou modelos do real, também estes produtores de sentido e de conhecimento. *"Que importa que as ações, que as emoções desses seres de uma nova espécie, nos surjam como verdadeiras, visto que as tornámos nossa, visto que é em nós que acontecem"*. Lembremos, então, que a representação é por natureza ficcional e que o fingimento é uma qualidade de toda e qualquer representação. Muito embora, tal como evidencia Marcel Proust (2002: 93), o facto de os modelos serem falsos não se traduz numa diminuição da sua relevância. E ainda que aqui a transformação (*revelação*) ocorra para o autor por intermédio do romance literário, o fenómeno não lhe é exclusivo. O visual proporciona uma experiência idêntica, já que incute em nós a mesma sensação de mudança. Devemos considerar, finalmente que a determinado momento a representação presenteará um *(re)encontro,* numa aproximação entre ficção e realidade – *"pareceu-me de repente que a minha humilde vida e os reinos da verdade não estavam tão separados como eu julgava, que coincidiam até em certos pontos, e, de confiança e alegria, chorei sobre as páginas do escritor como nos braços de um pai reencontrado"* (Proust, 2003: 105).

Ao conservar o manual como característica fundamental o desenho mantém uma irredutível simplicidade aparente. Esta modéstia não é descabida achando-se, desde logo, parcialmente associada à acessibilidade e economia de meios que aos seus processos genericamente reconhecemos. Importa contar que é uma operação que exige requisitos mínimos: um elemento riscador e um suporte de intervenção. A imediatez com que se produz um desenho é de fato fascinante mas, não nos deixemos iludir, desenhar requer atenção e persistência. Lev Vygotsy (2009: 95) faz a seguinte observação acerca do tema: *"o desenho constitui o aspeto preferencial da atividade artística das crianças na sua idade precoce. Depois, à medida que a criança vai crescendo e se aproxima da adolescência começa, de um modo geral, a afastar-se e a sentir-se dececionada com o desenho"*. Daqui, retenho o afastamento e a deceção, por ir ao encontro da ideia de que a atitude do desenhador perante o desenho é de proximidade. Em suma, o citado desânimo corresponde a um desapontamento do desenhador para consigo mesmo. Como uma ressonância de uma vibração interna, as exigências da prática são afinal requisitos do praticante. De modo que, com ou sem lugar para a discórdia, desenhar talvez seja, mais que tudo, estar em sintonia com o desenho (ser capaz de reencontrá-lo). Contudo no ato de desenhar o ator não se circunscreve apenas à sua interioridade, já que acumula as funções de desenhador e espectador. Para o ver tem que se excluir dele (do desenho). Por outras palavras, desenhar é um jogo difícil, um processo ininterrupto de aproximação e afastamento, interioridade e exterioridade. Este é um jogo sem regras, lembro: feito de divergências e reencontros inesperados.

Neste encadeamento, introduzo as técnicas de impressão, já que ao contrário do que sucede com a maioria das práticas do desenho, a impressão obrigue frequentemente a uma ordem sequencial pré-estabelecida – Este é um jogo com regras. O processo divide-se em etapas e a sucessão destes estádios raramente é adulterada. A repetição cria mediação que por sua vez gera distanciamento. Assim, às noções de imediaticidade e simplicidade associadas à ação de desenhar contrapõe-se genericamente o processo faseado e moroso das técnicas de impressão. Nesta circunstância, o presumível distanciamento não tem nada que ver com carência de manualidade ou toque, embora saibamos que uma parte significativa dos seus procedimentos seja maquinal. O certo é que imprimir não exclui o manual, e mesmo quando as ferramentas são mecânicas estas operam maioritariamente como apêndices ou prolongamentos da mão, não se resumindo -como sucede noutros domínios -à simples ação de pressionar o botão. Sucede então que o afastamento se propicie principalmente por estarem a gravura, a serigrafia, a litografia ou outra técnica, comprometidas com um código prévio e muito particular de conduta.

Esta demora na inclusão do tópico *impressão* deve-se ao facto de considerar o desenho imprescindível para a compreensão da maioria das técnicas de impressão e portanto achar que é primeiramente sobre ele e de uma forma genérica que a minha atenção deve recair. Em rigor, o desenho é nesta circunstância particular o princípio e o termo de um processo desejável de mutação ou transformação. Aqui, não é de natureza projetual com vista a outro fim que não o desenho. Convertido em imagem tem como desígnio ele próprio, o desenho. Salvo exceções em que a imagem de referência é de outra índole, por exemplo fotográfica, o desenho constitui quase sempre a primeira etapa do processo. É na verdade a natureza do suporte (matriz) selecionado para desenhar que dita a técnica. Uma gravura ou uma xilogravura pode ser desenho todavia efetuado sobre outro suporte que não o papel, sendo o desenho sobre papel irrepetível, é esta evidência que torna a duplicação e a transformação viável. Enfim, facilmente damos conta que é extremamente difícil isolá-lo, encontrando-se como que emaranhado nos diferentes procedimentos técnicos, partilhando com a impressão quer ferramentas quer terminologias.

Sucede então que o meu interesse pelas técnicas de impressão assenta essencialmente na propensão destas para a mutação da imagem, já que raramente experimento o múltiplo. A maioria das provas são únicas. Na realidade é o pó, elemento intruso que adiciono às técnicas tradicionais, que impõe a unicidade. O pó permite ainda restaurar ou instaurar um certo sentido táctil. Permaneço enfeitiçada pelo matérico, que não se encerra no visível, é corpóreo, tem cheiro. A materialidade leva-me quase sempre a mencionar a influência da escultura (a minha disciplina de formação base) nas opções estéticas e técnicas tomadas. Ainda que, em última análise, na origem desta primeira escolha académica se possa apontar o mesmo motivo impulsionador: o poder atrativo da matéria.

> "Existem, associadas aos materiais, implicações tácteis. Os diferentes sinais veiculados pelo uso do ouro, do bronze, do granito, do alabastro, do vidro na escultura, na arquitetura, nas artes ornamentais ligam-se tanto aos códigos estéticos de uma sociedade particular como a reflexos viscerais, ao «sentir» da mão e do corpo em contacto com o objeto"
>
> (Steiner, 2002:160).

O pó é aquele material inerte, fundamentalmente monocromático, que tende naturalmente para a dispersão e resiste à fixação. A própria origem do pó é incerta, emprestando ao desenho uma espécie de garantia de impermanência. Acresce que as suas partículas leves violam as margens delineadas no desenho diluindo os contornos da imagem. Há sempre alguma coisa fora do lugar: com defeitos e imprecisões. Notemos ainda assim que o erro ou o desvio é calculado pois está dotado de sentido. Ora, por nos redirecionar para o sentido do corpo, o pó-de-arroz é a substância mais persistente no projeto. Como uma segunda pele, aliando-se à manutenção do rosto e tendo como função a sua uniformização, possui uma qualidade sensorial (olfativa e táctil). Cheira a antigo, aveludado, inerte, quebradiço, são afinal *sinais veiculados pelo uso*.

Há uma certa necessidade de manusear, tocar. Com efeito, a materialidade está implicada nos procedimentos empregues, porque imprimir é transportar e depositar matéria. Em sentido comum, a impressão advém sempre de um contacto mais ou menos prolongado, executado com maior ou menor pressão, entre duas superfícies. Aqui, a marca é inseparável do seu modo de aparecer (o processo). E o processo privilegiado é, no caso específico do meu trabalho, o litográfico. O recurso à litografia tem duas razões de ser: a primeira deve-se ao facto de esta ser análoga ao desenho tradicional; a segunda já foi antes introduzida e diz respeito à circunstância desta consentir a transformação da natureza inicial da imagem. A superfície litográfica tipicamente gordurosa dá lugar a uma imagem de caráter nublado e poeirento. Repare-se que o processo é planográfico (dá-se à superfície) de modo que as partículas leves como que pousam na face do papel evidenciando a fragilidade do trabalho. A inclusão do pó-de-arroz, do blush, do chocolate ou da plumbagina constitui um aspeto determinante pois permite contrapor uma abordagem clássica a uma perspetiva experimental ao nível do desenho.

É a inserção destas substâncias estranhas ao método litográfico tradicional que força o prolongamento das etapas processuais. Todavia, mais que um acréscimo de trabalhos, o elemento inabitual (pó) produz um outro efeito: reveste o processo de incerteza. Operando como aglutinador, a tinta -por ser transparente -remete uma grande parte das operações para a obscuridade. Sucede então que o desenho só se faça visível no momento de aplicação do pó sobre a imagem (oculta). De modo que a relação que se estabelece com os procedimentos é também ela da ordem do indeterminado. Este modo de proceder (cego) gera um território de imagens ambíguas. Tiro portanto proveito deste inevitável processo de complexificação, no reter, no adiar, segundo uma lógica aproximada à do *suspense*: prolongar a dúvida, suster a resposta.

> "A modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente, a metade da arte, cuja outra metade é o eterno e o imutável".
>
> (Baudelaire, 2006: 290)

Na verdade é também sobre o transitório que a minha atenção recaí. O que me agrada é a iminência da catástrofe (da transfiguração), que é, no limite, uma metáfora das fragilidades da condição humana. O que eu proponho é criar um conjunto de imagens que reflitam sobre a sua condição intermitente. Está claro que a degradação da obra é em certo sentido ficcional – está

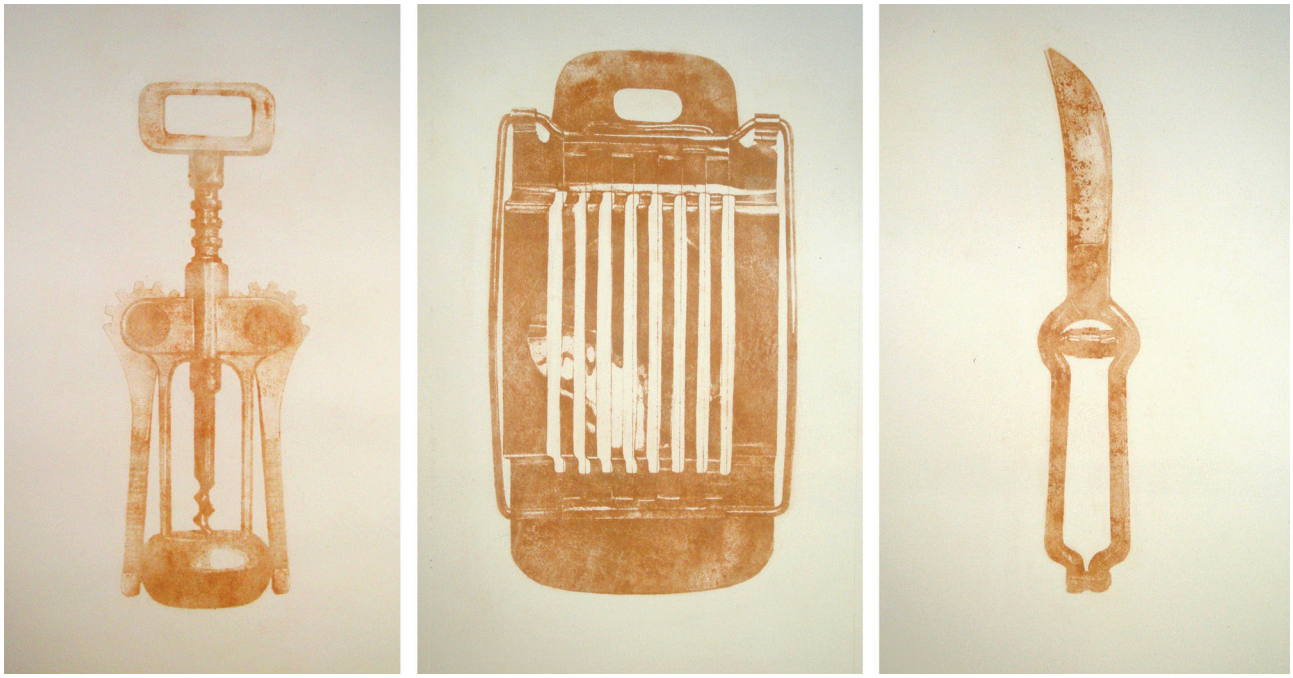


Fig. 2 Sem título, 2009. Litografia, Pó-de-arroz s/papel

em potência. E não deixa de ser uma alegoria do que ocorre no domínio das técnicas de impressão, já que na sua essência a impressão acolhe em simultâneo o valor da inscrição e da dissolução, da marca e da ausência do corpo. É na linha destes pensamentos que habitualmente introduzo a ideia do crime como metáfora. Eis que, oscilando entre normatividade e indisciplina ou controle e descontrole, o artista, simultaneamente actor e espectador, à semelhança de um criminoso, contempla a cena do crime que é afinal a marca da sua criação.

> "Se não houvesse as aparências, o mundo seria um crime perfeito, quer dizer, sem criminoso, sem vítima e sem móbil. Um mundo do qual a verdade se teria retirado para sempre, e cujo segredo não seria nunca desvendado por falta de marcas […] também o artista está sempre próximo do crime perfeito, que é o de não dizer nada. Mas separa-se dele, e a sua obra é a marca desta imperfeição criminosa"
>
> (Baudrillard,1996: 23).

Trata-se, por outras palavras, de irresolução, impermanência, aparência dúbia. Será além disto plausível considerar-se, ainda que sob pena de repetidamente se extravasar a esfera particular dos fenómenos estéticos e artísticos, a noção de resistência que desponta naturalmente perante a evidência do fim ou do acabamento. De carácter acidental ou premeditado, a natureza do crime é análoga à da produção artística contemporânea, já que também ela é *imperfeita* e por ser inacabada oferece uma experiência de abertura interpretativa. Em consequência disso, o desassossego do inacabamento converte-se paradoxalmente numa hipótese tranquilizante e apaziguadora.

Em suma, o que se nota, no decorrer do discurso é que ele acusa fundamentalmente uma postura ambivalente. Apercebo-me que o próprio exercício de pensar se alinha com as contingências da atividade de desenhar, uma espécie de síndrome ou efeito ioiô. É também ele um exercício elástico de aproximação e afastamento, interioridade e exterioridade, que implica os outros e eu própria, que compromete o passado e o presente. Nesta perspetiva ele também é de carácter intermitente, doloroso e tranquilizante.

Talvez por isso seja importante lembrar que este artigo está condicionado a uma experiência muito específica -a minha. Há uma necessidade em compreender a lógica do fazer e do ser, ainda que, neste contexto, seja essencialmente individual. Este é um outro problema que se põe ao sermos simultaneamente atores e espectadores. Por constituirmos nós próprios, em última análise, um objeto de estudo. Por estarmos demasiado próximo dos factos para termos deles uma perspetiva de conjunto. O que se traduz numa dificuldade considerável em articular metodologias de investigação e prática experimental. Penso relativamente à condição de desenhar, mas também penso sobre a condição de pensar, escrever – este é um requisito inevitável de quem faz da arte -e da sua prática -tópico de investigação. O espectável, tratando-se de uma investigação com base no fazer, é que seja o trabalho prático a gerar questionamento. Constato porém que a ordem das coisas nem sempre é esta. Quero dizer com isto que não são raras as vezes em que é a escrita ou leitura que originam soluções práticas, encontrando-se na origem da escolha do que se desenha. E na verdade, as considerações feitas acerca do desenho não aparecem obrigatoriamente à posteriori, acontecem em simultâneo, na experiência imediata, ou podem anteceder a visualização da imagem concreta. Relacionam-se com o que vejo ou vi, faço ou fiz,

muitas vezes fora da esfera particular do desenho. São processos, ações ou conceitos tomados de empréstimo de outras áreas do fazer e do saber.

Retomo assim a ideia com que comecei: confiante que a grande maioria das decisões passam inevitavelmente pela capacidade de ultrapassar o *sofrimento* inicial, que é o sofrimento de pensar. E que aponta, por conseguinte, em direção à reinscrição. Ora, suspeito que esta última adquire uma dimensão maior se pensarmos que, ambas as atividades, desenhar e imprimir, se revestem de um determinado anacronismo. Revelam ausência de sofisticação e evidenciam qualquer coisa de inatual, ameaçando cair em desuso. Partilham com a fotografia analógica "*como que um ponto enigmático de inactualidade"* (Barthes, 2006: 101-102). Sem que se coloque a questão do "isto-foi", já que não impõe -à semelhança do que sucede com a fotografia -a existência real do seu referente. Recordo: diante do desenho teremos sempre nada mais que uma farsa do objeto. Então, damo-nos conta que estas disciplinas estão comprometidas com o passado, acartando consigo uma espécie de fio invisível que as liga inevitavelmente a uma qualquer atuação anterior.

No final fico com a sensação de que se avançou pouco. Continuo sem conseguir perceber ou explicar objetivamente o impulso que me leva a desenhar. O que fica, ainda que de maneira implícita, é a convicção de que os usos do desenho no contexto das técnicas de impressão têm afinal a serventia que o artista entender. Porque embora estejam, procedimentos e efeitos, condicionados aos códigos próprios de cada técnica, acham-se sempre disponíveis à inclusão de novas variantes ou renovadas combinações. Os *usos*, neste contexto, também dizem respeito ao emprego que se pode fazer das múltiplas ferramentas/matérias que o desenho tem a seu dispor. Na verdade, desenhar e imprimir, não são duas atividades opostas, mas antes complementares. Combinam-se, podendo simplesmente existir uma sem a outra. Com efeito, o título deste artigo poderia muito bem ter um sentido inverso: usos das técnicas de impressão no contexto do desenho. Não há como desmontar esta charada, cuja ordem parece ter pouca relevância. O interesse está simplesmente no fazer e pensar -no tornar a fazer e pensar -imprimir e desenhar, reinscrever. Ser capaz de transformar e produzir, enfim, a sensação do novo.

Bibliografia

Barthes, Roland (2006), *A Câmara Clara*. Lisboa, Edições 70.

Baudelaire, Charles (2006), *A Invenção da Modernidade: Sobre Arte, Literatura e Música*. Lisboa, Relógio D'Água.

Baudrillard, Jean (1996), *O Crime Perfeito*. Lisboa: Relógio D'Água.

Lyotard, Jean François (1997), *O Inumano. Considerações sobre o Tempo*. Lisboa, Editorial Estampa.

Proust, Marcel (2003), *Em Busca do Tempo Perdido – Do Lado de Swann*. Lisboa, Relógio D'Água.

Steiner, George (2001), *Gramáticas de Criação*. Lisboa: Relógio D'Água.

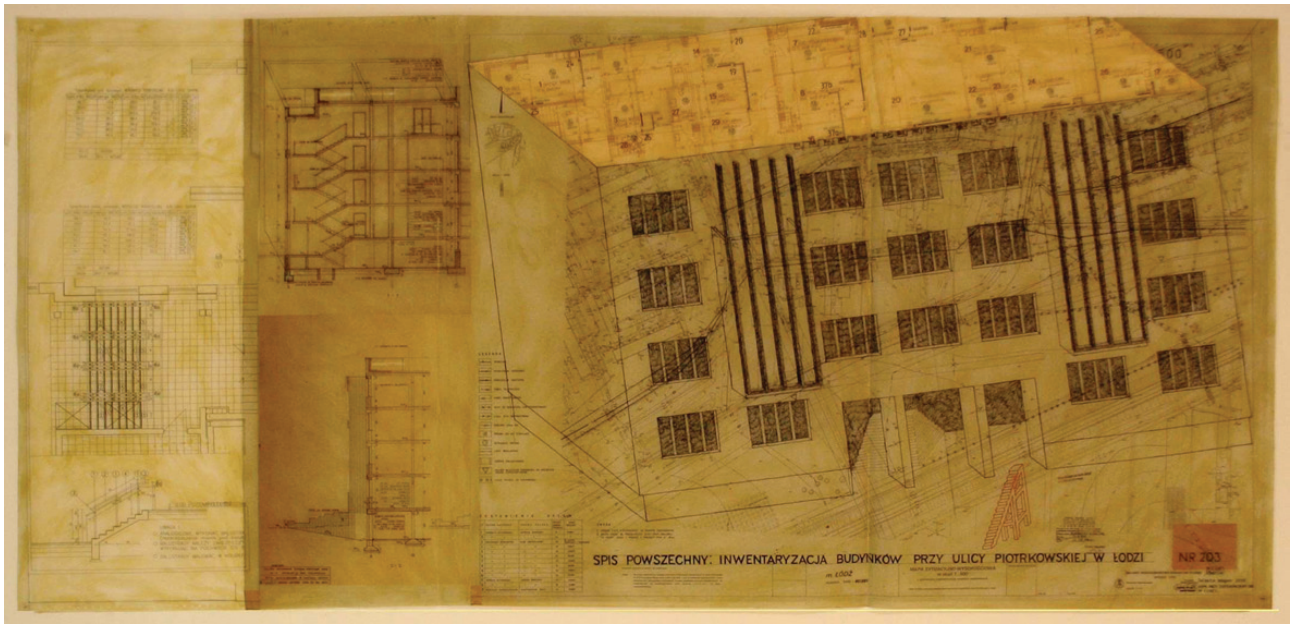
Vygotsky, Lev (2009), *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa, Relógio D'Água.

Nota Biográfica

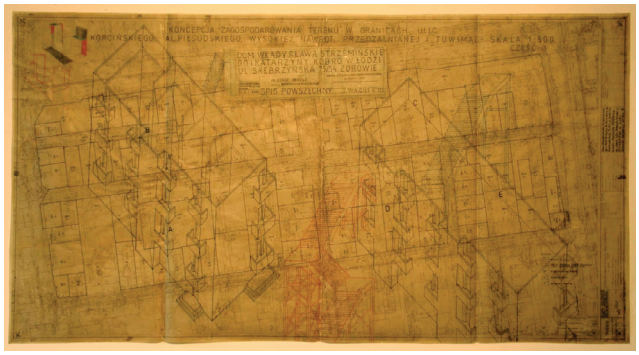
Licenciada em Artes Plásticas -Escultura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2003; Mestre em Desenho e Técnicas de Impressão (FBAUP), 2009; Mestre em Ensino das Artes Visuais (FPCEUP e FBAUP), 2011. Entre 2009 e 2010 desempenhou na FBAUP funções como Monitora na área disciplinar das Técnicas de Impressão. Foi entre 2003 e 2012 docente de 3ºciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do ensino público.

Drawings: The Census

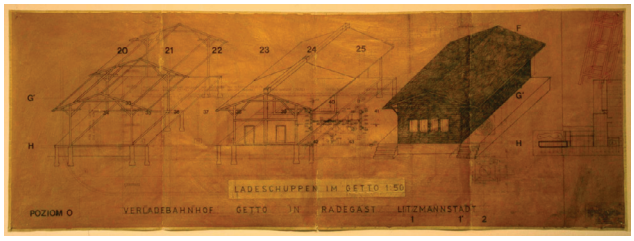
Jolanta Wagner
jolanta@jolawagner.com



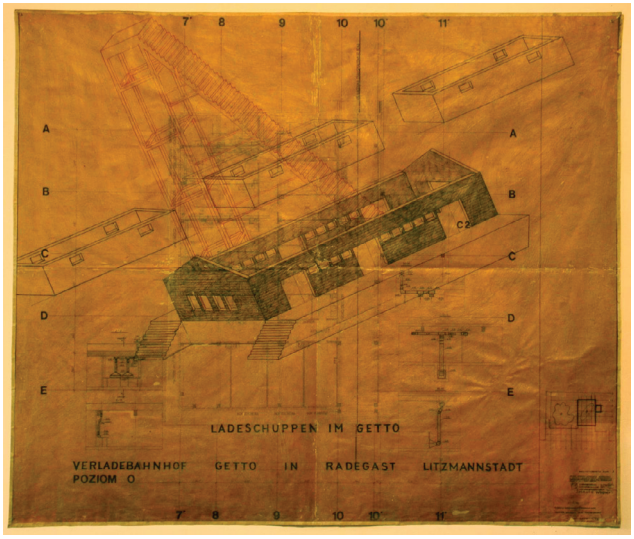
1. The Census – Inventory of Buildings House in 203 Piotrkowka Street in ŁÓDŹ
2010, Indian ink drawing on used tracing paper, covered with wax, 100x150 cm



2. The Census – Inventory of Buildings House of
Władysław Strzeminski and Katarzyna Kobro in ŁÓDŹ
2010, Indian ink drawing on used tracing paper, covered with wax, 100 x 140 cm



3. The Census – Inventory of Buildings
Verladebahnhof Radegast Im Getto Litzmannstadt 1
2010, Indian ink drawing on used tracing paper, covered with wax, 55 x 110 cm



4. The Census – Inventory of Buildings
Verladebahnhof Radegast Im Getto Litzmannstadt 2
2010, Indian ink on used tracing paper, covered with wax, 100 x 120 cm

The themes, materials and techniques of my drawings combine numbers of disciplines and could be situated at the crossing of fields of science and art. All I create becomes a part of "The Census" and its "Inventories", also the above architectural drawings.

I don't perceive architecture to be only a visual form. It is an integral part of all the problems that trouble us today, that relate to history, economy, ecology, culture, religion; by its long-lasting characteristics, architecture doesn't let us forget the past, both the glorious and the shameful one. Hereby, it gains its unexpected, political aspect.

The architecture of the city I live in – Łódź – never stops to inspire me. I am interested both in its casual buildings and unusual places, related to the unique history of the city.

One of the typical but beautiful buildings is the "House in 203 Piotrkowka Street". I draw its plan, cross-section and façade, I analyze the proportion and construction, I count rows of windows and steps of stairs. I reject the temptation of letting myself get absorbed with details.

There is a beautiful building in a early Modernist Montwiłł-Mirecki residential estate in Łódź, where "Wladyslaw Strzeminski and Katarzyna Kobro" (drawing no. 2) used to live in the 1930s. Both were great avantgarde artists who developed a strong connection to the city. I could say I am closely related to them in my everyday life: I work at the Strzemiński Academy of Art, my students take part in the cyclical Strzemiński Competition, I used to be a curator of the exhibitions „We, the Heirs" (meaning „the heirs of Strzemiński and Kobro"), I exhibit my works at the Kobro Gallery, I often sketch Kobro's architecural sculptures, and so on. I try to remain calm while drawing their house, but it is not easy to me to get rid of emotions.

The cycle of drawings titled "Verladebahnhof "(drawings no. 3 and 4) shows the Radegast railway station in Litzmannstadt (the name that Łódź received in 1940 upon Adolf Hitler's order). This is a very special and tragic place. Radegast station was built to serve the Ghetto of Łódź during the World War II. From here, 150,000 Jews were sent to Kulmhof and Auschwitz-Birkenau death camps. Also the very last transport from the last surviving ghetto of the Nazi-occupied Poland departed from there.

The wooden building of the station has survived in an almost unchanged form. The drawings "Verladebahnhof 1 and 2" refer to the origins of its existence. I record stages of its costruction in the most cool and objective way. Using cold lines, I draw various interpretations of this modest building, just like, I imagine, an anonymous designer could have done it.

All the four drawings interact with their backgrounds. I drew them on old, used tracing papers found at the dump. They were covered with designs of local architects and town planners made many years ago. I re-cover them with my own drawings, sometimes I cut them and glue them together, and then put a layer of wax on top of it.

Biographical Outline

Born in 1950 in Łódź. Studied at The Academy of Fine Arts in Lodz (then The State College of Visual Arts).

Graduated in 1973 under the tutorage of Prof Roman Modzelewski and Prof Maria Zielińska. Currently a Professor at her alma mater.

El Dibujo como Sistema Instrumental en Jorge Oteiza. Experimentación Gráfica sobre Su Obra

Drawing as an Operative System in Jorge Oteiza. Graphic Experimentations around His Work

Jorge E. Ramos Jular
jeramos@arquitecturamuda.com

Fernando Zaparaín Hernández
zaparain@gmail.com

Resumen

El escultor Jorge Oteiza (Orio, 1908 – San Sebastián, 2003) aparentemente asignó un papel secundario al dibujo en la investigación plástica previa a sus obras. Él mismo declara ante las críticas sobre este aspecto, que abandona el dibujo por una cuestión de *economía de lenguaje*, no tanto por su desconocimiento de este medio, tal como puede demostrarse revisando la gran cantidad de croquis que le sirven para ilustrar sus investigaciones en el campo teórico.

No obstante, sí podemos encontrar entre su producción artística dibujos esquemáticos y composiciones planas ejecutadas con la técnica del *collage*, que acercan su obra de una manera clara al lenguaje arquitectónico. Estos dibujos o composiciones son utilizados como herramienta instrumental, y presentan distintos niveles de complejidad espacial, temporal o estructural. Se refleja fielmente en ellos la evolución de la forma que el artista pretende llevar a cabo en sus piezas tridimensionales.

Estos esquemas, croquis o *collages*, pueden vertebrarse mediante una lectura sistemática pero abierta**,** en donde se reflejen las estrategias y relaciones que serán representados en la obra final. Estos instrumentos no funcionan por criterios compositivos o formales, sino por fuerzas estructurales que ejemplifican la generación de la forma; ya no se comportarán como formas-objeto, sino que serán fases de un sistema operativo más amplio, un nuevo *espacio* que nos permitirá estudiar el nuevo concepto de objeto artístico del escultor, la obra dentro de la obra.

Por otro lado y desde una visión externa al artista, se pretende mostrar cómo el levantamiento gráfico, entendido como método de investigación práctico, puede aportar nuevas conclusiones sobre la experimentación espacial de las esculturas de Jorge Oteiza, lo cual permitirá una relectura gráfica de la obra del artista vasco. Para ello, en este trabajo, se comparan sus dibujos y croquis preparatorios con los levantamientos en sistema diédrico de esas mismas obras.

Palavras-Clave: Oteiza, dibujo, collage, espacio, levantamiento

Abstract

The sculptor Jorge Oteiza (Orio, 1908 - San Sebastián, 2003) apparently assigned a secondary role to the drawing in his preliminary plastic investigation to his works. He declares to criticism on this point, that he leaves the drawing as a matter of *economy of language*, not by his ignorance of this medium, as can be shown by reviewing many sketches that illustrate his theoretical research.

However, we can find among his artistic production schematic drawings and flat compositions executed with the technique of collage, which approach his work as a clear architectural language. These drawings and compositions are used as an instrumental tool, and have different levels of complexity spatial, temporal or structural. They are accurately reflected in the evolution of how the artist intends to carry out its three-dimensional parts.

These sketches, drawings or collages can be organized through an open systematic reading, where they reflect the strategies and relationships that will be represented in the final work. These instruments do not work as formal compositional rules, but by structural forces that exemplify the generation of form, no longer behave as object - forms, but are phases of a larger operating system, a new space that will allow us to study the new object concept of the sculptor's art object, the work within the work.

On the other side, from an external view to the artist, we try to show how the graphic elevation, understood as practical research method, can provide new insights into the Oteiza's sculptures spatial experimentation, which will chart a new reading of his work. To this end, in this paper, we compare their drawings and preparatory sketches with the elevations in the orthographic projections system in these same works.

Keywords: Oteiza, drawing, collage, space, elevation

La Escultura de Oteiza como Dibujo. Uso Instrumental de las Dos Dimensiones

Este artículo se relaciona con un proyecto de investigación más amplio en el que se están realizando tomas de datos y levantamientos de diversas esculturas de cada una de las familias en que Oteiza dividió su obra. A partir de ahí se pueden construir modelos digitalizados tridimensionales, manipulables y reproducibles, para obtener de ellos las diversas proyecciones diédricas en dos dimensiones, como plantas, alzados y secciones. Los modelos en 3D se han hecho tomando medidas manualmente y también con escaneados digitales y fotográficos. Al final, se pretende traducir esas esculturas a representaciones planas, para analizarlas desde un formato distinto, en la confianza de que proporcione interpretaciones nuevas. Esto supone el riesgo de trasladar a dibujos unas esculturas que fueron concebidas por Oteiza solo como ideas u objetos, y en cuyo proceso de creación evitó habitualmente el uso de bocetos. Pero el dibujo, tal como se ha formulado desde el Renacimiento, es un instrumento de trabajo poderoso e insoslayable, especialmente a nte geometrías complejas como las arquitectónicas y espaciales, del que quizás se pueda prescindir para la creación, pero no para el análisis. En la segunda parte de este trabajo se avanzarán algunos de los resultados obtenidos en ese dimensionado y representación plana de las esculturas, pero antes parecen pertinentes unas reflexiones sobre la bidimensionalidad en la obra del artista vasco.

"Yo no dibujo", decía Oteiza, aunque en su Fundación se conservan más de ochocientas obras suyas sobre papel. Al descartar el dibujo como instrumento para proyectar sus esculturas y concebirlas directamente como bocetos tridimensionales, pretendía centrarse en su objetivo fundamental: el espacio y su vaciado relacional. Sin embargo, sus obras son deudoras de lo plano, fundamentalmente por su origen conceptual en la *Unidad Malevich*, de suyo pictórica, pero con vocación de profundidad. Oteiza describe este módulo geométrico del siguiente modo:

> "Malevich significa el único fundamento vivo de las nuevas realidades espaciales. En el vacío del plano nos ha dejado una pequeña superficie, cuya naturaleza formal liviana, dinámica, inestable, flotante es preciso entender en todo su alcance […] La Unidad Malevich es un cuadrado irregular con capacidad para trasladarse por toda la superficie mural en trayectos diagonales."
>
> (Oteiza, 1957)

La superficie así entendida actúa como catalizadora del volumen. Debido a ello podemos preguntarnos por el papel del dibujo en el proceso creativo de Oteiza, o para ser más precisos, por el uso que hace de las dos dimensiones, como instrumento de trabajo y como resultado. Para conocer algo sobre la reflexión gráfica de Oteiza ante sus obras, se observará lo que manifiestan las propias piezas terminadas, sus relaciones con algunos collages preparatorios o afines, y los croquis que acompañan a sus escritos especulativos.

Las esculturas de Oteiza son en sí mismas una fuente de información sobre su visión de lo plano, porque habitualmente se configuran mediante caras lisas relacionadas. El gran propósito formal de sus creaciones es la construcción de un vacío elocuente a través del cual se manifiesten las relaciones entre los contornos que lo delimitan. Sobre todo en sus obras iniciales como el apostolado de Arantzazu, el vacío se hace con oquedades en una masa informe, al modo de Rodin y luego Moore. Con el tiempo va abandonando esa excavación en lo sólido, para conseguir el vacío más bien como un hueco delimitado por superficies, tan característico de sus cajas, cuboides y diedros. Si observamos atentamente cualquiera de estas piezas, descubriremos que ya no surgen de un bloque informe moldeado, sino de configuraciones geométricas complejas realizadas por combinación de elementos planos. Habitualmente hay un espacio virtual vacío cuyos límites podemos reconstruir a base de contornos lineales, quebrados o curvos. El volumen ideal se delimita con superficies perimetrales y a su vez estas se componen de líneas. Normalmente esas superficies son planas, y cuando se curvan, como en la *"Desocupación de la esfera",* hay algún borde bidimensional similar a las

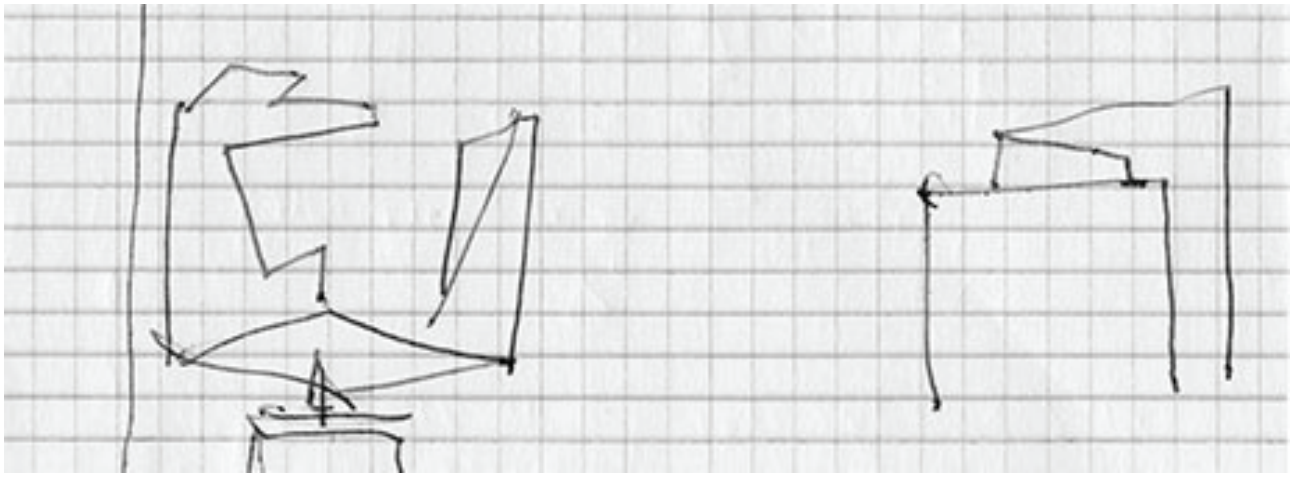


Fig. 1 Dibujos de *Caja vacía,* 1958, sobre notas manuscritas: "*1 acumulación de formas + y - Mal. en un cubo".* Fundación Museo Jorge Oteiza.

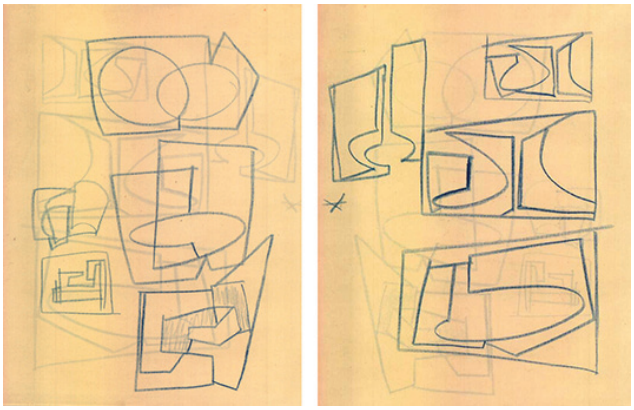


Fig. 2 Estudio de formas, serie *"Desocupación de la esfera",* 1957. Fundación Museo Jorge Oteiza.

elipses y parábolas que se producen al ser seccionado un cilindro por planos no inclinados y no perpendiculares a su directriz.

De este modo, la forma general se ve reducida a planos que delimitan un prisma espacial virtual y que a veces se cortan en aristas visibles o dejan aberturas entre ellos para que el vacío espacial abarcado se prolongue en el exterior. A su vez, sobre esas superficies y en sus intersecciones, aparecen trazos planos que las bordean. Y esos trazos son precisamente el dibujo que Oteiza no necesita realizar como instrumento preparatorio porque puede ejecutarlos directamente sobre el material. Sus esculturas posponen el resultado y prefieren experimentar, no a través de los croquis, sino de las maquetas que ellas mismas son. Raras veces pasan del estadio de bocetos o pruebas y se nos han legado en forma de *laboratorio experimental*. Ellas mismas son a la vez reflexión previa y conclusión. Para trabajar, el artista rechaza los materiales en bruto y prefiere usar elementos de sección preestablecida y estándar, como tizas, maderas, chapas o varillas metálicas. En ellas el espesor es indiferente y pasa desapercibido porque siempre es el mismo y el mínimo establecido en su comercialización, con los milímetros justos. Esas piezas se consideran sin grosor aparente, y por tanto sin masa. Son superficies conceptuales, y una superficie no se talla, excava o moldea, como hacemos con una masa de barro, sino que se recorta, se perfora, se pliega o se empalma: en definitiva, se dibuja sobre ella hasta darle forma mediante límites lineales.

En el escrito que Oteiza envía como complemento teórico a la serie de esculturas que ganarán el prestigioso premio internacional de la *IV Bienal de Arte de Sao Paulo* en 1957, con el título *"Propósito Experimental"*, ya avisa de cuales son sus intenciones en ese sentido:

> "Trabajo en formatos muy reducidos y con numerosísimas variantes que no concluyo. Desprecio el material fuera de condición formal y luminosa, estrictamente espaciales. Persigo una Estatua en su naturaleza experimental, objetiva, fría, impersonal, libre de todo afán espectacular, de toda intención superficial de parecer original y sorprender."
>
> (Oteiza, 1957)

Pero lo relevante es que esos *planos dibujados* que configuran las esculturas de Oteiza, no interesan solo por el valor compositivo de sus bordes o el contraste fondo-figura, sino por las relaciones que mediante esos contornos se pueden establecer entre unas caras y otras de la pieza total volumétrica. El propósito final no es delimitar superficies como hace la línea en el dibujo y lo pictórico, sino propiciar tensiones espaciales que atraviesen y hagan significativo el vacío originado entre esos límites. Un vacío que, de esa forma, no es lo meramente contenido en el interior de la *caja* virtual así construida, sino que escapa de ella por sus puntos débiles, por las esquinas y aristas que se han suprimido, hasta gestionar el espacio infinito desde la pieza concreta. Una buena representación de esta *desocupación espacial* como procedimiento generador, es el dibujo que hace Oteiza para explicar cómo acostumbramos a ver las montañas, pero no el valle que hay entre ellas, que es el que tiene verdadera capacidad receptiva porque está vacío. Ilustra esto mismo con el símil del corazón sobrante de una manzana, que precisamente desde su contorno mordisqueado, remite al volumen esférico inicial, perdido pero todavía presente en su ausencia.

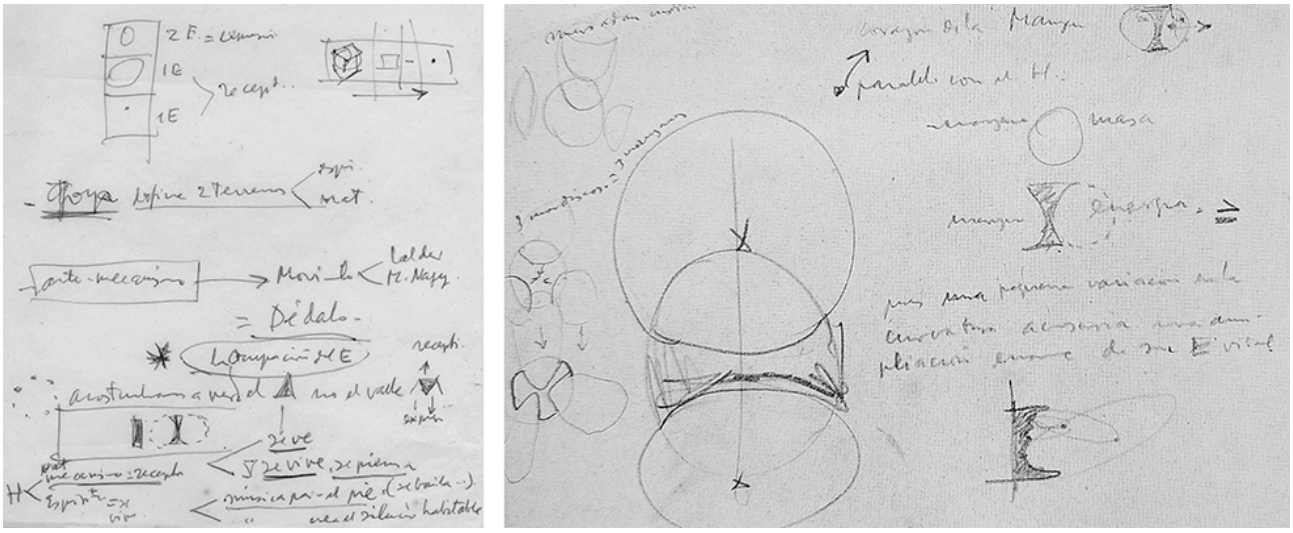


Fig. 3 Dibujos sobre notas manuscritas. Boceto para hiperboloide "manzana - energía", 1950. Fundación Museo Jorge Oteiza.

En las esculturas de Oteiza, incluso en las masivas e informes, es posible reconocer siempre unas caras virtuales planas, como si el volumen ideal se hubiera tallado con cortes. Los bordes de esas superficies delimitadoras, son necesariamente dibujo. Las caras así configuradas, establecen inmediatamente relaciones típicas de lo lineal, como intersecciones, quiebros, giros u oposiciones paradójicas del tipo lleno-vacío, positivo-negativo o cerrado-abierto. Pero lo verdaderamente escultórico y volumétrico es que estas bipolaridades creadas entre cada superficie y su negativo, entran a su vez en conflicto con las de otros planos del objeto, superponiéndose en la distancia mediante mecanismos como la *proyección* o el *traslapo*. Todas estas categorías propias de las relaciones tridimensionales entre contornos tienen en común que superan la condición plana para generar profundidad espacial, más por su fuerte carácter relacional que por sus efectos perspectivos.

La *proyección* se debe no tanto a focos luminosos, como a la superposición visual de unas caras sobre otras, o del lleno sobre el vacío. Este mecanismo parece muy relevante, a juzgar por su frecuente representación mediante fotografías, collages o dibujos. En ellos se explora el contraste entre diferentes planos oscuros y llenos, sobre el vacío claro y luminoso. De hecho, las fotografías que hace o controla el propio Oteiza, están muy contrastadas, para reducir a siluetas el volumen, y se busca un fondo neutro claro sobre el que ver impreso en negro todo lo demás[1].

La *proyección* se produce gracias a la paradójica ausencia de materialidad y degradados en sus piezas, debida a los acabados neutros y homogéneos que proporciona, sobre todo, la chapa metálica pintada en negro mate. De esta forma, las esculturas no son capaces de captar demasiadas diferencias de luz según la profundidad y los planos aparecen más bien como siluetas de similar tonalidad que tienden a superponerse de distinta manera según el ángulo de vista elegido. Se anula la proyección como luz que atraviesa por un hueco, y queda solo la *proyección virtual* del contorno de un plano sobre otro que le hace de fondo. Como el material y el valor tonal son similares, al final predominan las siluetas que se superponen hasta configurar otra compuesta y hacer más elocuente su contraste con el vacío que hay entre ellas. Se niega la profundidad atmosférica y perspectiva, con planos que se reducen según se alejan, y aparece una profundidad plana y relacional más compleja, heredera del cubismo, entendida como superposición y acumulación simultánea de vistas diferentes sobre el cuadro bidimensional. Con esta proyección neutra de unas caras sobre otras se consigue tridimensionalmente lo que el suprematismo se había propuesto en la pintura.

Pero en la *proyección* de unas superficies sobre otras, estas no llegan a fundirse en una silueta única porque existe margen para una leve presencia de sombras arrojadas, y sobre todo para la diferencia tonal de unos planos respecto a otros, por sus distintas sombras propias. Esta superposición de un elemento sobre otro, tapando una parte, pero sin que sus siluetas lleguen a confundirse, se llama *traslapo* y es una figura retórica habitual en el dibujo de perspectivas focales, que aquí adquiere un nuevo significado.

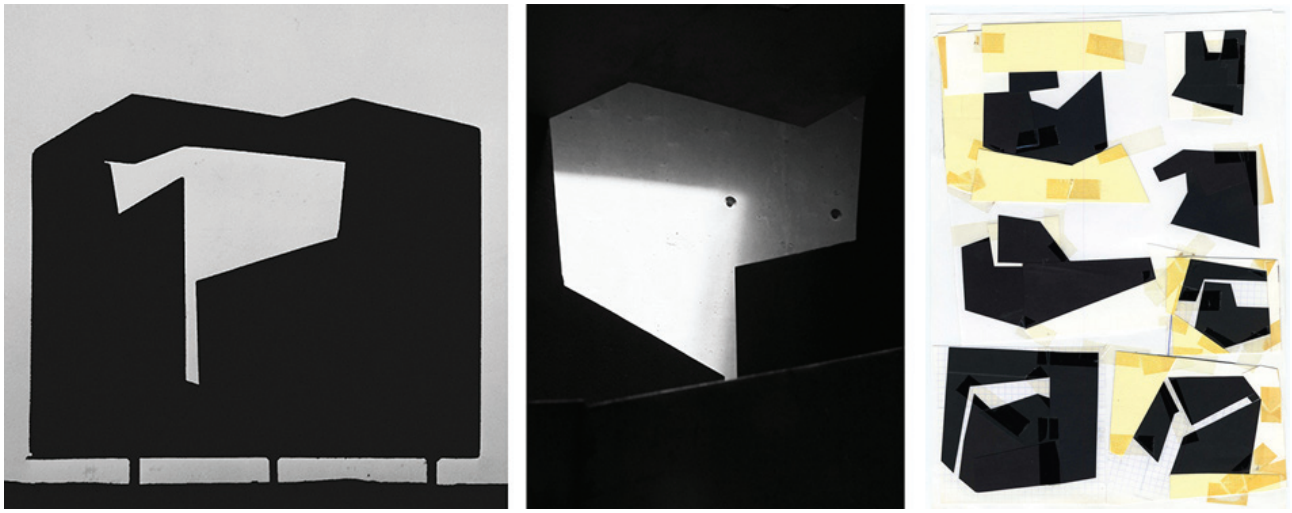


Fig. 4 Composición: Fotografía de *Caja vacía,* 1958. Fundación Museo Jorge Oteiza - Fotografía interior de *Caja vacía.* Jorge E. Ramos - Estudios de formas, collage Jorge Oteiza, 1958. Fundación Museo Jorge Oteiza.

Oteiza lo obtiene por la manera en que están construidas sus esculturas, mediante caras de un prisma virtual, que configuran un vacío tenso. Por la pequeña escala que tienen esas piezas, el observador no puede mirar desde dentro del vacío hacia fuera. Esa sería la única forma de ver cada cara sin relación con las demás.

1 Con motivo de la exposición *New Spanish Painting and Sculpture*, organizada por el MoMA de Nueva York, que entre los años 1960 y 1962 recorrió diversos museos de Estados Unidos y Canadá, Oteiza escribió, refiriéndose al modo en que debían ser mostradas sus obras en coherencia con sus supuestos teóricos: "*Mandé hace unos años unas esculturas a Norteamérica, en las que experimentaba apagar la expresividad, silenciar su expresión, me acercaba al silencio-cromlech que luego encontraría, en una estatua final vacía, de pura receptividad. Allí sacaron fotografías de las esculturas que publicaron. Quedé asombrado al ver que todas habían sido hechas al revés, escapando a su silencio, resaltando la parte que aun gritaba algo, que yo todavía no había podido dominar. No habían entendido nada".* [Oteiza. 1963: 18]

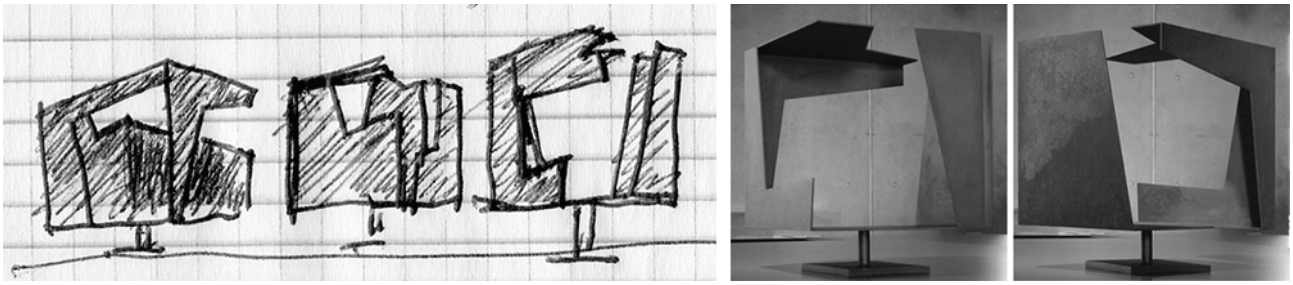


Fig. 5 *Tres Cajas vacías,* 1958. Dibujos sobre notas manuscritas. Fundación Museo Jorge Oteiza
Fotografías Jorge E. Ramos de la *Caja vacía, conclusión 1*, 1958.

Por el contrario, nos vemos obligados a percibirlas desde fuera, de forma que, gracias a los recortes de cada superficie y a través del vacío, siempre vemos unos planos silueteados sobre otros. Así se genera un *collage visual*, mediante el efecto óptico de varias superficies entrecruzadas. No se pretende tanto la combinación de distintas profundidades como en la perspectiva clásica, sino su acumulación con el criterio cubista de atrapar el tiempo en la simultaneidad de vistas.

Esta reducción del mecanismo volumétrico a *traslapos* de distintos planos, puede explicar la preferencia de Oteiza por el *collage* frente al dibujo, a la hora de comprobar distintas relaciones fondo-figura. Con pequeños recortes de cartulina en tres tonalidades diferentes, parece reproducir sobre un papel neutro, las mismas combinaciones entre superficies contorneadas que se dan en su escultura. El negro hace de primer plano, sobre los grises de atrás, mientras el blanco representa el vacío relacional. Los recortes, curvos o quebrados, siempre respetan, por contraste, algunos bordes ortogonales, como vestigio del diedro originario. Oteiza se refería así al papel de cada color:

> "El gris corresponde al juego diagonal del Muro. El Muro es gris, "triangular", y a él le pertenece la misión cinética en el plano. La Unidad Malevich, con su diferente capacidad para situarse es el agente formal. El negro pertenece al sistema anterior y ortogonal del plano. El blanco a las incurvaciones, negativas y positivas, al fondo, nunca como fondo de perspectiva lineal, sino por intensidad de inmersión espacial y por velocidad o incurvación, por presión funcional de fuerzas a resumir moralmente."
>
> (Oteiza, 1957)

Gracias a estos *collages*, el observador puede completar la geometría ideal de Oteiza mientras el desequilibrio temporal de lo sustraído se hace elocuente. Todo ese conjunto de porciones se superpone, gira y se pliega en una danza pausada alrededor de lo que no se hace, del vacío interior significado en los recortes blancos y el infinito vacío exterior también alterado por los recortes, representado por el papel neutro sobre el que se pegan los fragmentos. A menudo, esa base está pautada, con líneas como las de una partitura, sobre las que ejecutan su movimiento los recortes. En todo caso, el borde rectangular del papel de fondo, perfectamente definido, sirve para evidenciar las ligeras inclinaciones que se han practicado a los rectángulos pegados para hacer con ellos cada *unidad Malevich*.

Todo lo dicho hasta aquí se podría resumir diciendo que, paradójicamente, Oteiza utiliza dos grandes procedimientos bidimensionales para construir la fuerte espacialidad de sus esculturas. Uno es el *recorte* de los diedros en que se ha desglosado el volumen ideal originario. Esa *caja* se destruye, precisamente, porque los cortes suprimen parte de sus esquinas y aristas. El otro recurso escultórico es la *proyección* de unos planos sobre otros, que anula la perspectiva volumétrica convencional, pero crea una superposición cubista de miradas diversas y, por tanto, de tiempos distintos. El espacio se reduce al plano para conseguir una nueva tridimensionalidad temporal moderna, con multiplicidad de vistas.

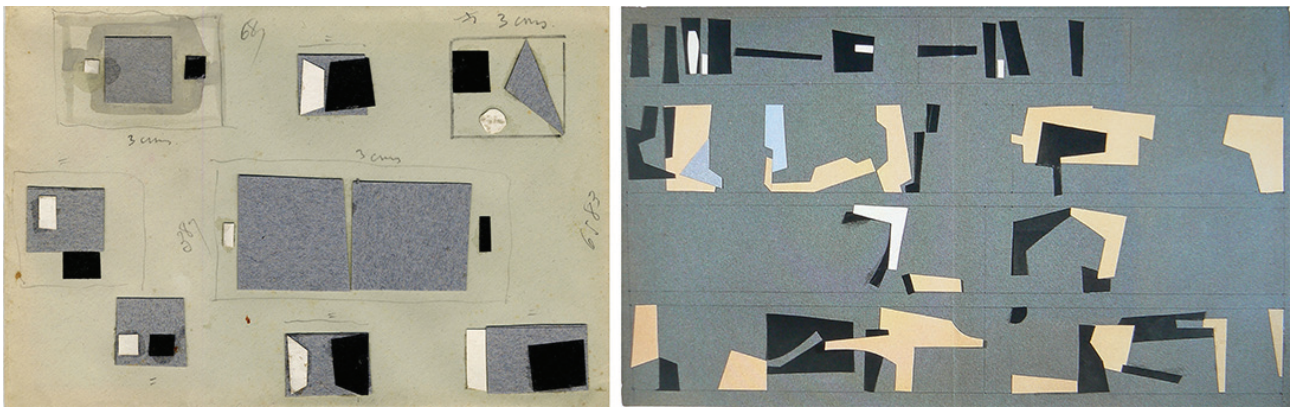


Fig. 6 Sin Título. Collages sobre papel, 1956-57. Museo Fundación Jorge Oteiza.

La Experimentación Gráfica sobre la Escultura

La escultura de Oteiza se entiende como una investigación experimental, dentro de un propósito artístico más ambicioso de carácter conceptual, no material. Será una investigación basada sobre principios y metodologías racionalistas, en la que las piezas se relacionan entre sí para componer un discurso global de acuerdo con su idea de la escultura como "*desocupación activa del espacio*". Se podría plantear la premisa de que Oteiza tiene como objetivo fundamental construir la forma de los espacios vacíos que crea.

> "He terminado mi escultura experimental cuando he logrado vaciar este hueco en el espacio natural, cuando he desocupado formalmente la estatua"
>
> (Oteiza, 1963: 150).

Debido a esta importancia del discurso teórico en la obra de Oteiza, se ha visto el dibujo como instrumento adecuado para nuestra investigación, porque permite experimentar lo que las distintas disciplinas han intentado determinar sobre la idea del espacio en este autor. Mediante el levantamiento gráfico de diversas obras suyas, se espera aportar nuevas conclusiones sobre la experimentación espacial y formal de las esculturas de Jorge Oteiza, haciendo posible una relectura crítica de la obra del artista vasco. Para ello, se han tenido en cuenta los métodos de representación planos que utiliza a lo largo de su investigación, ya sean dibujos, croquis o collages preparatorios o analíticos. La interpretación del uso instrumental que Oteiza hace de las dos dimensiones, deberá ser comparada, mediante estas experiencias gráficas, con los levantamientos realizados en sistema diédrico de las propias esculturas.

El primer paso de esta experiencia es una observación detenida del objeto a analizar, que permita plantear un orden riguroso para acercarnos del mejor modo posible a la realidad geométrica intrínseca en la escultura. Se produce un proceso mental inverso a la formalización de la pieza, mediante el cual es necesario analizar los sistemas geométricos compositivos de la obra - cortes, plegados, curvados - todos ellos fácilmente trasladables al papel gracias al dibujo. Se consigue, por tanto, descomponer la realidad tridimensional en el plano, para representar todas las caras según su verdadera magnitud, así como las relaciones existentes entre ellas y entre el objeto y su entorno inmediato.

La representación plana de las caras del objeto, sin embargo, no será suficiente para comprender todas sus cualidades espaciales, siendo preciso utilizar la vista axonométrica desde distintos puntos de vista para capturar las relaciones tridimensionales entre las distintas superficies de la pieza. Tanto si son esculturas sólidas ejecutadas en piedra, o superficies planas realizadas con chapas de acero de pequeño espesor, la medición *in situ* permite apropiarse rápidamente de las dimensiones perimetrales de las aristas de sus superficies, a las que habrá que añadir las dimensiones

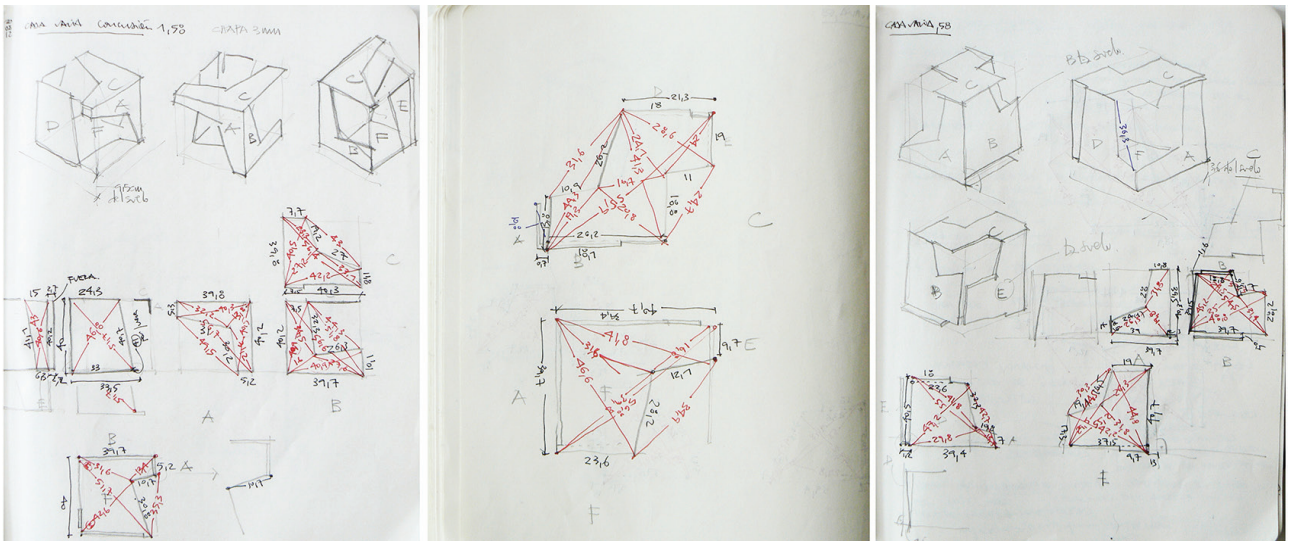


Fig. 7. Dibujos de Jorge E. Ramos sobre cuaderno. Mediciones para el levantamiento de la serie de esculturas *Cajas Vacías,* 1958.

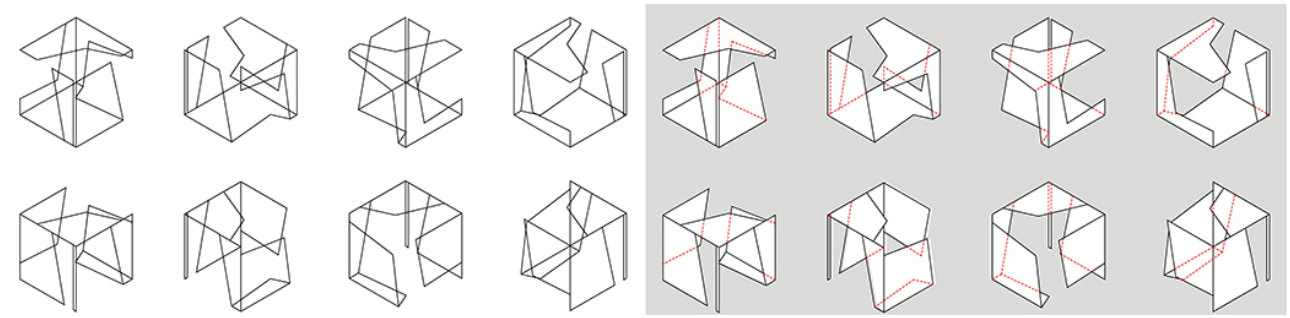


Fig. 8 Superposiciones isométricas positivo -negativo. Serie *Cajas vacías,* 1958.

diagonales de la triangulación entre vértices para asegurar la geometría de cada una de las caras. Por último se triangula entre vértices de distintas superficies, lo cual hará posible localizar su posición relativa en el espacio, aprehendiendo de nuevo el objeto desde su componente volumétrica.

La diferencia entre las piezas sólidas y las planas, radica en la imposibilidad de traspasar en las primeras la materia para medir distancias entre vértices opuestos. Esto sí es posible en el caso de las esculturas de chapa, ya que podemos "penetrar" el vacío limitado por ellas. De alguna forma, en el proceso de medición ya estamos apreciando el avance que éstas obras metálicas, ejecutadas en los últimos años de su actividad escultórica, supusieron dentro del *Propósito experimental* oteiziano hacia la formalización de una escultura como vacío activo. Estamos midiendo el espacio vacío, "*presencia de la ausencia formal*" (Oteiza. Citado en Fullaondo, J. D. 1976: 22), tal como Oteiza lo definía y que se configura como el elemento esencial de búsqueda y análisis de su investigación experimental.

La traslación de los datos obtenidos a la visión plana de un dibujo en sistema diédrico, nos permitirá crear un nuevo conjunto de relaciones entre las distintas partes del objeto, más allá de las ya posibles gracias a su percepción desde varios puntos de vista. De modo análogo a las experiencias que el artista vasco realizaba con sus collages, mediante el levantamiento gráfico de las esculturas se consiguen secuenciar los distintos resultados obtenidos a partir de la manipulación del dibujo creado. Las plantas, alzados y secciones servirán para analizar y comparar distintas piezas de la misma familia, o incluso de familias opuestas. Aparecerán categorías próximas al lenguaje arquitectónico como el área de ocupación, la posición relativa respecto al plano del suelo o los ángulos de inclinación entre las caras. Gracias a estos documentos podemos verificar el progresivo acercamiento hacia un sistema ortogonal de planos paralelos y perpendiculares en sus obras conclusivas, alejándose de combinaciones previas en las que las superficies presentaban gran cantidad de ángulos diferentes en su posición espacial relativa, dotando a éstas de una expresividad que Oteiza pretendía apagar.

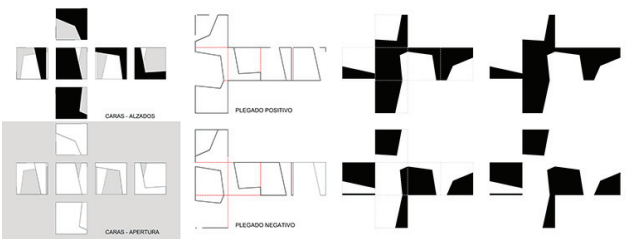


Fig. 9 Combinaciones desplegables positivo-negativo.
Serie *Cajas vacías,* 1958.

Algunos conceptos que aparecen cuando se somete la escultura a una representación bidimensional son: grados de trasparencia, densidades, profundidades, relaciones fondo-figura o superposiciones. Otra posibilidad que ofrece el dibujo es la transformación del objeto en un desplegable continuo, que propone un diálogo entre las formas y sus reglas estructurales. Desplegando la escultura en el plano nos encontramos ante una nueva superficie continua, densa y compacta, pero que evidencia los lugares de apertura o cierre hacia el espacio. Muchas de estas experiencias ya fueron intuidas por Oteiza en sus dibujos o collages, si bien en su caso de manera aislada, al dar prioridad al análisis con maquetas tridimensionales.

El dibujo no materializa un vacío activo porque no hace espacio y solo puede mostrarlo como fantasma [San Martín, Fco. Javier; Moraza, Juan Luis, 2006: 13]. Pero este fantasma puede hacerse visible y contarnos mucho acerca de lo que sucede en su mundo. A partir de la investigación gráfica que estamos llevando a cabo podemos introducir en nuestra experimentación sencillos mecanismos de inversión, extrusión, adición o sustracción, que darán como resultado distintas posibilidades de mostrar, y por tanto de formalizar, aquello que no vemos, pero que es el fin último del escultor vasco: *"Si a mi escultura tuviera concretamente que referirme, sería para hablar de los espacios en calma o vacíos"* (Oteiza, 1963: 81).

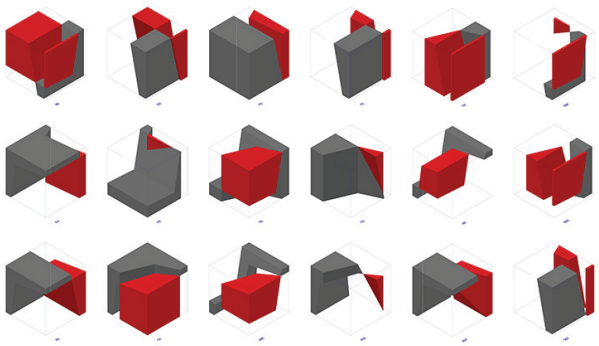


Fig. 10 Combinaciones positivo - negativas:
espacio vacío por relación entre caras. Serie *Cajas vacías,*1958.

La escultura de Oteiza se vio modificada por la acción del espacio vacío hasta que consiguió detenerlo, limitarlo en el interior de sus caras, creando un nuevo objeto artístico inmaterial.

La escultura de Oteiza atrapó el vacío, pero el dibujo lo hizo visible.

Bibliografia

Fullaondo, J. Daniel (1976), *Oteiza y Chillida en la moderna historiografía del arte.* Bilbao, La Gran enciclopedia vasca.

Oteiza, Jorge (1957), *Propósito Experimental 1956-1957.* Ed. Facsímil del original *Escultura de Oteiza. Catálogo. IV Bienal de Sao Paulo.* Alzuza (Navarra) Fundación Museo Oteiza.

Oteiza, Jorge (1963), *Quousque Tandem…!* 1ª edición en San Sebastián, Ed. Auñamendi.

San Martín, Fco. Javier; Moraza, Juan Luís (2006). *Oteiza, laboratorio de papeles.* Alzuza (Navarra), Fundación Museo Oteiza.

Nota Biográfica

Jorge E. Ramos (Valladolid, 1976), arquitecto por la Universidad de Valladolid (2003). Profesor *Assistente Convidado* de la Universidad de Beira Interior desde 2005 en asignaturas de Teoría de la Arquitectura, Proyectos Arquitectónicos y Dibujo. Diploma de Estudios Avanzados (2005) del curso de Doctorado *"Modernidad, Contemporaneidad de la Arquitectura"* por el Dpto. de Teoría de la Arquitectura y Proyectos Arquitectónicos de la Universidad de Valladolid. Tesis de doctorado *"El espacio activo de Jorge Oteiza"* en desarrollo. Miembro del grupo de investigación subvencionado, proyecto *Ensayos de restitución fotogramétrica de bajo coste mediante fotografía digital, aplicado al levantamiento de obras de Chillida y Oteiza*. Como arquitecto ha sido premiado en diferentes concursos nacionales e internacionales. Ha sido invitado a conferencias en España y Portugal, siendo autor de diversos trabajos de investigación publicados. Como comisario de exposiciones de pintura y fotografía ha colaborado con el Museo de Lanificios de la Universidad de Beira Interior.

Fernando Zaparaín Hernández (Burgos, 1964). Doctor arquitecto (1995) y pintor. Profesor Titular de Proyectos (2002) en la Escuela de Arquitectura de Valladolid, de la que ha sido Subdirector de Relaciones Internacionales. Profesor invitado en las escuelas de Versalles, Salerno, Nápoles y Beira Interior. Ha realizado varias muestras individuales de pintura, las más recientes en la Ciudad Universitaria Internacional de París (2013), Instituto Municipal de Cultura de Burgos (2012), Museo de la Universidad de Beira (Portugal), Museo de la Universidad (2009) y Fundación Municipal de Cultura (2008) de Valladolid, de cuya Academia de Bellas Artes es miembro de número. Ha construido y rehabilitado edificios institucionales, reconocidos en exposiciones y premios (medalla de plata en Interarch'97) y publicados en revistas y libros como *Conarquitectura, En Blanco* o la *Guía de arquitectura contemporánea de* León. Comisario de exposiciones como *Arquitectura del siglo XXI en Castilla y León* (2012). Autor de diversos libros y artículos sobre Le Corbusier, patrimonio industrial, imagen, cine, narración gráfica y moda.

Pensamento e Imagem: Virtualidade e Heterogeneidade no Processo do Projeto de Arquitetura

Image and Thought: Virtuality and Heterogeneity in Architectural Project Process

Manuel Estêvão Dias Ferreira
manuelestevaoferreira@gmail.com

Resumo

Este texto procura repensar o conceito de imagem durante o processo da projetação em arquitetura. O ponto de focagem será dirigido para os processos auxiliares que o antecedem, o medeiam ou o concluem. Espera-se, deste modo, identificar, na amplitude desse espectro projetivo, predicados menores inerentes ao projeto de arquitetura, identificados pelo seu carácter indicial enquanto marcas ou vestígios de um acontecimento maior.

Poderemos, assim, entender estes registos, expressivos, no quadro das não-imagens, por ausência da imagem original. No entanto, quando analisados por uma arqueologia capaz de os catalogar segundo uma ordem generativa torna-se possível reescrever a narrativa histórica construtora de geometrias, dimensões e sentidos próprios da arquitetura. Trata-se, portanto, de um estudo que premeia aquilo que frequentemente é apelidado de secundário, supérfluo e desnecessário ao projeto.

Sugere-se, deste modo, um olhar mais atento sobre os vestígios de um pensamento que se organiza, estrutura e, tantas vezes nos surpreende pelas narrativas que possibilita. Espera-se, assim, pensar os desvios, as oscilações e as (in)certezas de uma imagem-pensamento que escapa a si própria, num movimento projetivo irrepresentável do qual apenas se capturam indícios.

No entanto é a sequência destas marcas, seus traços, saltos ou linearidade que nos poderá configurar uma visão sobre o que é pensar o projeto de arquitetura. Este desdobrar e redobrar de imagens permitir-nos-á percorrer o sentido e o carácter (a)lógico deste método onde se desenha o projeto.

Conscientes da impossibilidade de um início e de um fim absoluto, procurar-se-á pensar o "entre" assinalado na ordem rizomática do projeto pelos espaços de transição, de intersecção e de ressonância que marcam as sucessões de imagens. Procuramos, em síntese, pensar o não pensado, recuperando-o, através de um arquivo redescoberto, uma memória perdida "na extensão movediça do não pensamento" (Foucault, 2005: 361).

Palavras-chave: imagem, desenho, projeto, pensamento, processo

Abstract

This article seeks to rethink the concept of image during the design process in architecture. The focus will be directed to the auxiliary processes which precede, mediate or conclude the design process. Therefore, it is expected to identify in the range of this projective spectrum minor predicates inherent to the architectural design process, easily identified by their indicial character as signs or traces of a greater event.

Thus, we can understand these expressive records within the non-image frame due to the absence of the original image. However, when analysed by an archaeology capable of cataloguing them in a generative order, it becomes possible to rewrite the historical narrative, constructor of specific architectural geometries, dimensions and meanings. It is a study that rewards what is often dubbed secondary, superfluous and unnecessary to the project.

Thus, we suggest a close look at the remains of a thought that organises, structures and often surprises us by enabling narratives. It is therefore expected to think on deviations, oscillations and (un)certainties of an image of thought that escapes itself in an unrepresentable projective movement which only captures evidence.

However, it is the sequence of these signs, features, leaps or linearity which can set a vision on what is thinking on the architectural project. The unfolding and folding process of images allow us to go through the (un)logical meaning and nature of this method where the project is designed.

Conscious of the impossibility of an absolute beginning and ending, efforts lie in the "between" imprinted in the rhizomatic order of the project through the transitional, intersection and resonance spaces that mark the image succession. In short, we seek to think on what was not thought, retrieving it through a rediscovered archive, a lost memory "in the unsteady extension of the non-thought" (Foucault, 2005: 361).

Keywords: image, drawing, project, thought, process

O Lugar do Projeto Através das Imagens

Apesar de tudo, a imagem é cada vez mais o nome comum aos enunciados da produção arquitetónica. É através das imagens que, neste caso, o arquiteto se projeta num plano virtual de composição na procura de uma forma capaz de organizar e narrar um conjunto de impressões, de sentidos e de poéticas. A imagem surge, neste quadro, como designação geral que reúne em si uma multiplicidade de predicados, frequentemente divergentes e heterogéneos. O seu território entende designações que vão do esquisso impreciso e vago ao rigor e detalhe do desenho ortogonal. Abarca ainda, representações fotográficas de realidades existentes ou simuladas, assim como um conjunto de marcas, sinais ou símbolos convencionados, que lhe atribuem o sentido de uma linguagem amplamente aceite que se afigura como indicio ou vestígio do pensamento.

Não obstante a indeterminação de um desenho/imagem que frequentemente subverte o pensamento anunciando o não-pensado, o sentido que esta reflexão propõe funda-se na vontade de um fio condutor que atravessa a espessura semântica das imagens, para as projetar no espaço projectual, original (arkhé) e construtivo (tékhton) da razão e do sensível, no projeto arqui-tetónico. Trata-se, portanto, de um universo preparado para a produção arquitetónica, com uma razão pré-determinada onde, nesse percurso de atravessamento das imagens, se admite o vazio, o erro, a ilusão ou o desvio, com o objetivo de coagir o pensamento a pensar, praticando fendas, abrindo portas ou possibilidades, demarcando-se de um simples exercício de recognição. São, assim, quadros de uma composição singular cuja montagem supõe, antes de mais, uma desmontagem, uma desarticulação capaz de promover uma nova articulação, possibilitando (apesar de tudo) um encontro, nas palavras de Deleuze (2000: 240) *"com aquilo que força a pensar, a fim de instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar"*. A imagem apresenta-se, neste contexto como o antes e o depois, território e desterritorialização, construção e desconstrução, numa ordem, invulgar e subversiva, de criação e recriação que nos transporta do caos caótico ao caos composto.

Conceção, desenvolvimento e concretização são, assim, os momentos do projecto que o desenho percorre, numa ordem arbitrária e ao mesmo tempo singular. O lugar do projecto é portanto um campo de aprofundamento e (re)singularização da relação entre imagem e pensamento, naquilo que o primeiro disponibilizar e que o segundo percorre como pensável, dentro do pensamento. Procura-se por esta via conhecer um pouco melhor a natureza notacional da escrita que informa e conforma o projecto. Ainda no encalço, impreciso e redundante, que pela linguagem pensamos o pensamento, ou aquilo que deste resta, observa-se, no

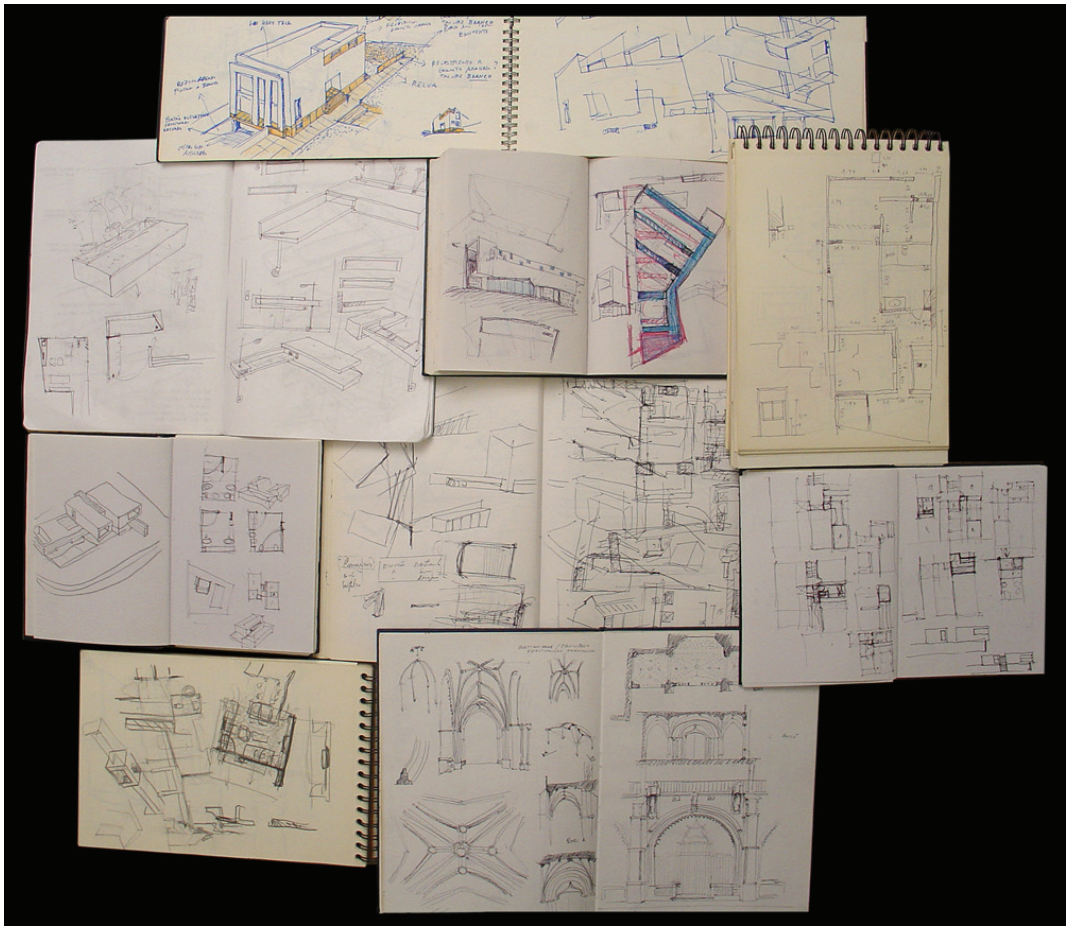


Fig. 1 cadernos de projeto, 2013

projeto uma causalidade fundamental entre processo de concepção e realização arquitectónica. Neste aspeto, o sentido operativo das imagens afigura-se instrumento essencial na procura das formulações futuras que a substância tectónica adquire.

Recordamos ainda, com Saussure, que a "língua é uma forma e não uma substância" (Derrida, 2006: 70) e que existe uma independência entre gramática, semântica e grafia, à qual o projecto não é alheio. O que merece fascínio e admiração é este modo íntimo que liga a imagem ao projecto, a gramática à semântica, de tal modo que, por efeito de espelho, de inversão e perversão, a representação ata-se ao que representa, a imagem ao que se imagina e o pensamento encontra, no representado, a sombra ou o reflexo do representante. Trata-se, portanto, de um processo de dupla articulação entre imagem e pensamento, com vista a uma singularização e individualização do projeto, no qual a imagem se dobra e desdobra numa multiplicidade heterogénea capaz de restituir à obra de arquitetura o sentido original do projeto.

As imagens-pensamento no projecto visam, assim, uma cristalização capaz de restaurar a ordem instaurada pela destruição da imagem de um pensamento, que se pressupõe como génese do acto de pensar. Tanto o desenho, como a imagem são categorias ou lugares onde o pensamento ao ser coagido a pensar, diverge em subjetividade. A visualidade e a afetividade do desenho "liga-se à afectividade do olhar, à intensidade dos estados sensíveis, variáveis, não comensuráveis" (Silva, 2004: 20) cujo desenvolvimento conduz à subjetividade do pensamento. Ao se apresentar como pensamento subjetivo, o desenho "não se reduz nem à forma do objecto nem à fórmula da objectividade, mas à evidência daquilo que nele permanece e sobrevive subjetivamente" (ibidem). Assim, a imagem é uma categoria ambivalente e desviante, onde a subjectividade inscreve a sequência do pensamento. A imagem torna-se, assim, num momento de subjetivação permeável ao movimento do pensamento, capaz de singularizar e individualizar o projecto.

A dialéctica das imagens dá origem à assunção de um novo paradigma epistemológico do conhecimento baseado na estética da justaposição e da sobreposição (Didi-Huberman, 2011: 14) capaz de violentar tanto a hierarquia comum, como a ordem sequencial e arborescente das novas composições. O pensamento que interessa ao projecto é, ao invés, aquele que tem por base um modelo desenraizante, de natureza rizomática, que estabelece pontos de unificação entre diversidades heterogéneas. Estas imagens-pensamento ao negarem o sentido hierárquico e arborescente com que o pensamento se sistematiza, abrem linhas de fuga, de desterritorialização e de desarticulação das conexões usuais, através de movimentos diagonais imprevistos, com vista a novas convergências de multiplicidades consistentes e heterogéneas. Daqui se infere que, ao ato de pensar, está implícita uma certa estranheza encarada como a sua marca singular ou a sua necessidade absoluta, uma vez que ao pensamento não serve reconhecer-se num simples acto de recognição.

É este o pensamento que serve os princípios do projeto, ao aceitar percorrer o lugar das imagens, assim como, o espaço que as separa com vista a um encontro fundamental: aquele que faz nascer a sensibilidade no sentido. Nesse projeto, o projetista é forçado a mergulhar no caos, para trazer dele, não reproduções ou recognições do sensível, mas antes, fazer surgir ou *"erguer um ser do sensível, um ser da sensação, num plano de composição anorgânico capaz de restituir o infinito"* (Deluze e Guattari, 1992: 177).

O âmbito do projeto denota, nos movimentos da sua procura ou devaneio, uma vontade intrínseca em tornar formalmente visível, revelando, nesse processo de se dar a conhecer hipóteses outras – possíveis e impossíveis –, que nos narram o processo de cristalização da essência do arquitetura: habitar, recrear ou entre outras orar. É este o movimento que o desenho percorre, na ordem arbitrária do devir projecto. É neste conjunto de enunciados, os quais designamos de processo, que as imagens transitam numa ordem inventada e autofágica, no qual a sua sucessão serve o processo de definição, configuração e consubstanciação do projecto. A substância informe adquire, assim, uma forma entre outras possíveis, para se dar a conhecer.

O Plano Virtual e Heterogéneo da Construçãodo Sentido

O processo de projeto, tal como aqui o apresentamos, é o modelo para a procura indeterminada mas também para a compatibilização de diversas áreas do saber, as quais concorrem para um objectivo comum: fazer arquitetura, respondendo à necessidade de um determinado sujeito ou grupo pertencente a um tempo cronológico e gnosiológico específico. Neste sentido, os momentos atribuídos às várias disciplinas deverão ser forçosamente conciliáveis e concorrentes para um mesmo objetivo, sob pena de nos desviarmos fatalmente para uma qualquer afasia do pensamento ou determo-nos numa cavilação infrutífera e extenuante. Existe como que uma estrutura pré-determinada que admite algumas oscilações e, até mesmo, certas inversões nessa ordem são de facto bem-vindas. Deveremos, no entanto, estar de pré-aviso, pois é possível que, tal como Leibniz, quando pensava ter chegado a um porto seguro era arrastado para o alto mar.

Perante o vasto campo de hipóteses a seguir, conciliam-se disciplinas de distinto caráter, umas de âmbito mais técnico, outras mais permeáveis à reflexão filosófica e como não poderia deixar de ser artística. O projecto de arquitectura divide-se e unifica-se nessas

três vertentes: ciência, filosofia e arte. Delas advém a sua sublimação ou o seu fracasso. Considera-se, assim, de uma importância vital, para o projecto de arquitetura que aqui se defende, a legitimação de um pensamento que persiste no questionamento filosófico, como processo de aferimento sobre o sentido dos acontecimentos em devir.

A noção de acontecimento que aqui se toma é aquela que privilegia o virtual em detrimento dos acidentes das coisas, das acções exercidas e das paixões sofridas. Uma filosofia do acontecimento (à maneira de Deleuze) seria uma filosofia dos acontecimentos virtuais, aqueles que se prendem a uma lógica do sentido: aos conceitos. O acontecimento, apesar de se efetivar em coisas e de se exprimir em proposições não é redutível às expressões linguísticas. Exprimindo-se e atualizando-se, nos enunciados, a sua natureza é extra-proposicional e incorporal. Se por um lado esperamos que a arte nos dê a evidência sensível fazendo surgir um " bloco de sensações, um puro ser de sensações" (Deleuze e Guattari, 1992: 147) só a filosofia poderá "contra-efetuá-lo, concebê-lo em si mesmo, na sua virtualidade inobjetivável, inassimilável aos acidentes corporais, e por isso, também irrepresentável, não capturável em funções proposicionais" (Sousa Dias, 2012: 102). Filosofia e arte surgem, deste modo, reforçadas por uma fronteira que se entende mais pela articulação que promove do que pela divisão que a sua especificidade sugere. A lógica do sentido equivale, em Deleuze, à lógica do acontecimento. O acontecimento é o próprio sentido que se compõe e articula num plano não de referência mas de imanência. Um plano que se apresenta à semelhança de um sobrevoo, distante da opinião e dos acidentes, para se abrir à multiplicidade e heterogeneidade que percorre o pensamento sem, no entanto, perder essa relação com o real, fonte de onde brota a estranheza fundamental capaz de retirar o pensamento do seu entorpecimento natural ou da sua eterna possibilidade. Regressamos, deste modo, como tínhamos referido, à ideia de que a verdadeira criação começa por implicar, de facto, uma destruição da imagem do pensamento que se afirma como génese do acto de pensar. Quanto ao projeto, por si só, poderá não dispor da força necessária capaz de operar esta violência original que permita actualizar o sentido da substância arquitetónica.

De regresso ao desenho do projeto de arquitetura e às suas imagens-pensamento redefinimos o ato de pensar, como cartografia dos movimentos intempestivos de heterogénese, como geografia de devires, ou seja, verdadeiros acontecimentos-projeto. Entender o projeto de arquitetura como acontecimento significa fazer, desfazer e refazer os conceitos como singularidades em vez de universais num plano de composição com uma geografia inédita.

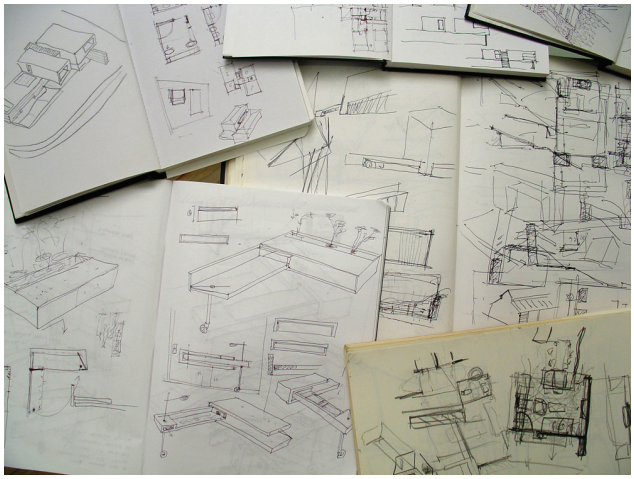


Fig. 2 cadernos de projeto, 2013

O que nos parece merecer destaque no contributo da filosofia ao projeto, poderá advir desses cruzamentos e interferências entre campos distintos do saber onde os enunciados se intersetam, nos quais o projeto poderá encontrar os intercessores para a composição artística e para as funções científicas. De resto, afigura-se uma necessidade credível, que toda a criação *"intersete e seja intersetada, relance e seja relançada"* (Sousa Dias, 2012: 26) contribuindo, assim, para um processo mais vasto de aprofundamento e complementaridade entre campos de conhecimento.

Por outro lado, não há virtualidade nem acontecimento sem uma diversidade e uma heterogeneidade, tanto de processos inventivos, como das imagens que deles resultam. Em Deleuze, toda a filosofia "é uma problematização das condições de novidade, uma ontologia do ser como poder criativo ou afirmação da diferença" fundado na teoria do acontecimento virtual, na imanência e na heterogénese.

A Noologia e o Nooprojeto, Territórios a Redesenhar

Pelo que temos vindo a referir, o processo no qual o desenho informa e conforma o projecto não é um fio estendido entre o sujeito e o objeto, ambos se definem e se reformulam no decurso do processo. Também aqui, no projecto de arquitetura, os processos de racionalização se apresentam como heterogéneos e descontínuos. Existe como que um fluxo de imagens "ambivalentes e despistantes, situadas a meio termo entre o concreto e o abstrato, entre o real e o pensado, entre o sensível e o inteligível" com a intenção de "reproduzir ou interiorizar o mundo, de refleti-lo tal como é a nível mental ou em virtude de um suporte material, mas também de o modificar, de o transformar, de modo a produzir mundos fictícios" (Wunenburger, 1999: XI). Não há razão pura, ou racionalidade por excelência, existem processos de racionalização muito diferentes segundo os domínios, os tempos e as pessoas. Podemos apenas contar com a "irredutível pluralidade destes

Fig. 3 Arquivo aab arqitectura, 2013

processos, o pluralismo como manifestação não acidental, mas essencial do pensamento" (Sousa Dias, 2012: 122). Os registos gráficos do projecto, o arquivo de imagens que o constitui, denotam um trânsito de imagens que procedem tanto por semelhança ou contiguidade, como por diferença ou corte inesperado.

O plano de imanência de Deleuze (1992: 37) "não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem por este construída do que significa pensar, fazer uso do pensamento, orientar-se no pensamento". A este estudo das imagens do pensamento, Deleuze, atribuiu o nome de noologia, enquanto estudo da geografia interna do pensamento designando, assim, a forma, a maneira ou o modo, a função do pensamento, segundo o espaço mental que ele traça. Detemo-nos na noologia e no seu combate à imagem comum do pensamento (que julga pensar perante objectos de recognição). Sugere-se que o projeto, as suas imagens induza a um pensamento alternativo de libertação, capaz de pensar o impensável e de se afirmar como devir criativo. Que o movimento do pensamento do projecto não se conjeture na articulação de frases feitas, mas que o seu devir seja motivo para novas e fecundas incursões que o atualizem, que façam dele um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço de deslocamento que responda, não a um qualquer capricho, mas antes, a um novo recentramento do sujeito, do objecto e do sentido que os une.

Nooprojecto seria então, numa continuidade extrapolada do pensamento de Deleuze, a noologia na sua perspectiva projectual, inclusive, por aquilo que o movimento do pensamento possui de projetivo, de esquemático e diagramático. Sugere-se que o estudo do movimento do pensamento se volte, agora, sobre as matrizes projetivas e estruturalistas que teimam em sobrecarregar o projecto de arquitetura com uma tensão que o aprisiona aos sulcos já conhecidos, na lógica vertical de transmissão de forças e ligação à terra. Também aqui, Deleuze, nos refere a propósito de geofilosofia que, "pensar faz-se sobretudo na relação do território com a terra" (Deleuze e Guattari, 1992: 77).

Torna-se, assim, necessário desterritorializar o território para o reterritorializar. Seremos coagidos a abandonar o território para a ele regressarmos na convicção de que um novo projecto surgirá, aquele onde pensar é criar e criar, como nos diz Deleuze (2000: 143), é sempre devir, sempre uma política, decompor as relações instituídas, libertar novas forças, experimentar novas composições" capazes de restaurar o sentido de um arquivo dinâmico que acolha o pensamento de um nooprojeto.

Fig. 4 Estiradores aab arquitetura, 2013

Num momento em que o projeto redobra atenção à comunicação, trabalhando, para isso, formas de persuasão e de manipulação da imagem mais como modo de sedução do que verdadeiros processos de produção de sentido, torna-se necessário recentrar o valor da criação, da invenção permeável aos processos de singularização, de identidade do projeto e das imagens que o dão a conhecer.

Bibliografia

Derrida, Jacques (2006), *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.

Deleuze, Gilles (2000), *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix (1992), *O que é a filosofia?*. Lisboa: Editorial Presença.

Didi-Huberman, Georges (2011), *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Foucault, Michel (2005), *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70.

Silva, Vítor (2004), *Ética e Política do Desenho. Teoria e Prática do Desenho na Arte do Século XVII*. Porto: FAUP.

Sousa Dias (2012), *Lógica do acontecimento. Introdução à filosofia de Deleuze*. Lisboa: Documenta.

Wunenburger, Jean-Jacques (1999), *Filosofia delle Immagini*. Traduçao de Sergio Arecco, Torino: Guilio Einaudi Editore.

Nota BiográficA

Nasceu na cidade de Braga em 1980. Licenciou-se em arquitetura pela Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto em 2005 e concluiu o Mestrado em Práticas e Teorias do Desenho

na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, com tese intitulada "Norma e desvio no desenho do projecto: hipótese de uma retórica da imagem na arquitectura", em 2008.

Após um estágio académico no gabinete Manuel Ventura, iniciou colaboração com o atelier aab arquitectura lda, em 2005, no qual exerce atividade.

Interessado pelas áreas do Desenho e da Imagem, desenvolve investigação apoiada no projeto de arquitetura.

O Desenho como Cartografo do Quotidiano Habitacional

Drawing as Cartographer of Everyday Life Spaces

Marta Calejo
martaluisacalejo@gmail.com

Resumo

Este projecto consta de um registo diário dos movimentos produzidos na casa em que vivia, quer pelas pessoas que por lá coabitaram, quer pelos objectos pertencentes à mesma. Numa casa assim, como nas cidades, existem espaços deslizantes onde as pessoas passam, mas não param (como corredores), outros onde se perdura lá por mais tempo e ainda espaços mortos onde não se passa nada (como debaixo dos móveis). Estamos perante uma planta de uma habitação à escala 1 x 1, tomando esta a dimensão de um mapa que, apesar de abstracto, denuncia o quotidiano ao longo de um período de tempo. Através deste registo conseguimos perceber quais os espaços mais utilizados, bem como a relação estabelecida entre as pessoas e os objectos. Podemos afirmar que se trata de uma hiper-narrativa do quotidiano de uma habitação. Este exercício de registo gráfico resulta da vontade de pensar o desenho como um catalisador do imprevisto, do erro e do imponderável. Estes são os vectores que se apresentam como força narrativa *per si*, bem como as possíveis relações que determinado corpo estabelece na sua mobilidade com outros corpos ou objectos que habitam e/ou coabitam um mesmo espaço. Deixando um rasto, que é (aparentemente) hipótese de imagem ou antes desenho em potência.

Forro o espaço habitacional, para desenho, pela impossibilidade de forrar a cidade onde habito e sobretudo pela impossibilidade de coagir os demais cidadãos a desenharem esta minha utopia, por um desenho sem limites, sem fronteiras que infelizmente apenas aconteceu dentro de portas.

Palavras-chave: Cartografia, Híper-narrativa, Espaço e Gesto

Abstract

This project consists in a daily log of the movements produced inside the house where it was living, produced by the people that lived there and by the objects it contained. Inside such a house, as well as inside cities in general, there are passing through spaces where people don't stop (such as hallways). There are also empty spaces, where nothing happens, (such as those underneath the furnitures). We stand in front of a map of a house at the scale 1:1, and although it is only an abstract map, it denounces the everyday life through a long period of time. Through this record, we were able to understand which spaces were used the most, as well as the connection estabilished between people and objects. We can say that it is the everyday hyper-narrative of a house. This graphic registered exercise results from the will to think of drawing as a catalyst for improvisation, for error and imponderability. And these vectors present themselves as the narrative force per se, as well as other possible connections, that certain bodies establish in their mobility with other bodies or objects that live and/or cohabit in one single space. Leaving a track, which is (apparently) an hypothesis of image or even a potential drawing.

I quilt the habitational space, for a drawing, due to the impossibility of quilting the city where I live in, and mostly due to the impossibility to coerce citizens to draw this utopia of mine, for a drawing without limitations, without boundaries, which unfortunately only happened behind closed doors.

Key-words: Cartography, Hyper-narrative, Spaces, Gesture

O desenho tem de produzir registo? Será o simples deambular por entre os espaços potenciador de desenho? O projecto aqui apresentado é, antes de mais, um registo diário dos movimentos produzidos na casa em que vivia, produzidos quer pelas pessoas que por lá coabitaram, quer pelos objectos pertencentes à mesma. Numa casa assim como nas cidades, existem espaços deslizantes onde as pessoas passam, mas não param (como corredores), outros onde se perdura lá por mais tempo e ainda espaços mortos onde não se passa nada (como debaixo

dos moveis). Estamos perante uma planta de uma habitação à escala 1 x 1, tomando esta a dimensão de um mapa que apesar de abstracto denuncia o quotidiano ao longo de um período de tempo. Através deste registo conseguimos perceber quais os espaços mais utilizados, bem como a relação estabelecida entre as pessoas e os objectos. Podemos afirmar que se trata de uma hipernarrativa do quotidiano de uma habitação.

Este exercício de registo gráfico, resulta da vontade de pensar o desenho como um catalisador do imprevisto, do erro e do imponderável. Sendo estes os vectores que se apresentam como força narrativa *per si*, bem como as possíveis relações, que determinado corpo estabelece na sua mobilidade com outros corpos ou objectos que habitam e/ou coabitam um mesmo espaço. Deixando um rasto, que é (aparentemente) hipótese de imagem ou antes desenho em potência. Mapeamento do quotidiano habitacional, por intermédio dos dispositivos de desenho, surge como um construtor de meta-narrativas, como um diário gráfico do gesto performativo do quotidiano, sendo os dispositivos de desenho um artefacto protésico, que simultaneamente é mediador e tradutor da conversão do movimento em produção de imagem.

Fig. 1 Dispositivos de desenho em utilização, 2003

Objectos e corpos interagem, deixam marcas e desenham-se mutuamente, numa convivência que não é pacífica porque é, em alguns momentos, imprevisível. Sendo esta imprevisibilidade, esta cau errância que no presente projecto surge como força tácita do desenho. O imprevisível, aliado ao resultado conquistado ganha, neste contexto, um novo significado, um novo folgo, apenas traduzível na possibilidade da procura no caos, de um certo sentido de *vivencialidade* do espaço, que é gesto, que é parte de movimento, que é desenho. Desenho este que pode, legitimamente, ser entendido como uma economia de sentido linear narrativo, mas configura-se principalmente como gestão do aleatório, onde é a pura e simples transgressão das normas que constrangem a habitabilidade (por norma habitam-se espaços, não desenhos), que constrói/ reconstrói por seu turno o desvio, normalizando o imprevisível. Um desenho que comporta toda a

Fig. 2 Desenho dentro de portas, 2003

espessura dos gestos, dos movimentos, possíveis ou que se quiseram possíveis naquele espaço/ desenho.

O caos é, assumidamente, uma das matrizes que constroem o/ este desenho, cuja impossibilidade de controlo é total, sendo esta impossibilidade lida neste contexto/ forma de fazer desenho como uma mais-valia descritiva. Dizemos e lemos desenho como projecção directa e automática da vida (que tem sua inspiração conceptual em Pollock) e das vivências de quem lá passou, desenho sem regras, sem *controlo remoto*, que dele só se conhece o fim/ o resultado. Um desenho que se fecha em si mesmo de onde é completamente impossível adivinhar-se o começo, impossível definir através dele da sua contemplação uma ordem de acção. Existem, contudo pequenas notas de texto que funcionam como pequenas legendas que apenas descrevem/ denunciam alguns acontecimentos, respeitantes a um invisível que já lá esteve, mas que já lá não está, nunca respeitante ao novelo de traços coloridos executados, ou a qualquer gesto/ movimento que tenha deixado rasto/ marca.

Fig. 3 Pormenor de desenho com legendagem, 2003

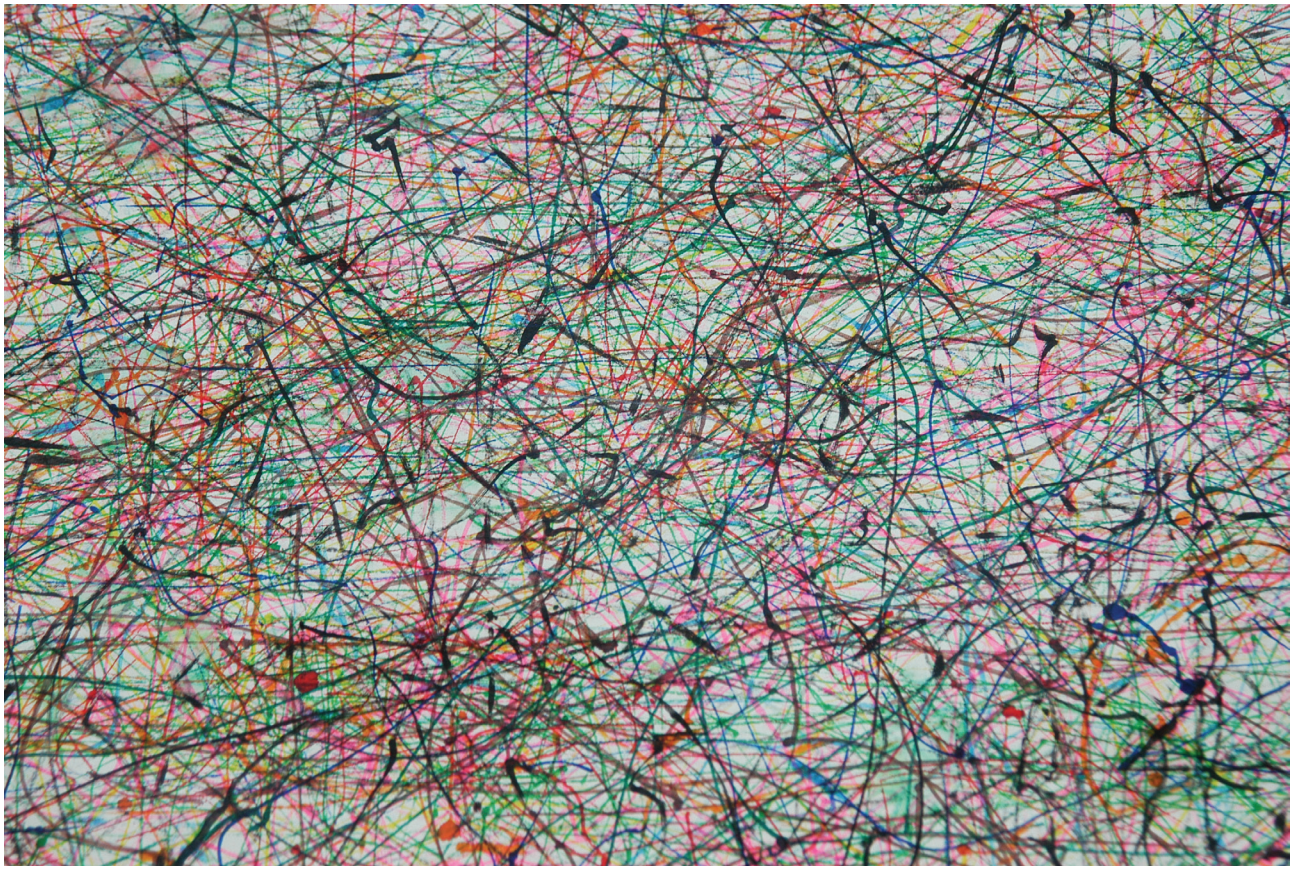


Fig. 4 Pormenor da trama do desenho, 2003

Linhas em regime de saturação, espaços vazios, pequenas notas que são tiradas (no local onde aconteceram as acções) denunciam acontecimentos diários, definindo os espaços pelo tipo de vivências exercidas. Quando falamos em acções, e no contexto aqui apresentado, teremos de ter em conta que existem dois níveis de existência, que se constroem/ reconstroem simultaneamente, a saber: as que são calculadas (*eu vou por ali* e existe uma consciência de que se está a produzir desenho); as imprevistas (acidentalmente, deixa-se cair uma chávena, de café, acrescentando informação não prevista ao desenho). O acidente é aqui uma característica fulcral no processo de construção da imagem/ desenho, este transfere para o papel os processos naturais de uma existência quotidiana. Os gestos do corpo, e o que eles produzem na sua relação com o espaço físico real, são do âmbito do tridimensional, quando uma chávena cai ela produz um movimento no espaço que é tridimensional, mas aquando a finalização da queda se dá, inevitavelmente, é impresso um registo bidimensional que é um rasto do que aconteceu, é miragem de um suposto acontecimento/ acidente. Podemos dizer que se subentende uma certa espessura da imagem, porque esta materializa um gesto tornando-o bidimensional ficando a natureza tridimensional, do mesmo, como realidade embutida, como uma realidade "para além de", uma realidade que se supõe, mas que dela só se conhecem os resultados, ou seja, o rasto, as marcas que perfazem. Arriscaremos dizer que é talvez e também um resultado consequencial de uma espécie de coleção de somas de ready-mades acidentais, de onde não se operou uma escolha, mas que vão surgindo de forma imprevisível, sem espaço e tempo certo para surgirem. É, certamente, eco de memória, que transfere para o desenho um mapa narrativo e meta-narrativo de uma vivência quotidiana do espaço real (casa) e do espaço como um contentor de resíduos (desenho). O registo é cumulativo e diário, denunciando uma vivência ao longo de dezoito dias. O espaço desenha-se também pelo tipo de registo que produz, acidentes (previstos mas não calculados) como água que mancha o traço, são comuns perto da banheira, não existindo nos quartos por exemplo e desta feita aquando percepção do desenho e pelo tipo de registos e acontecimentos ocorridos os espaços adivinham-se.

Por ventura será pertinente sublinhar que neste projecto o espaço, no presente caso - 'casa', é encarado como veículo de acções quotidianas que são acções performativas, potenciadoras de imagem. Torna-se visível o invisível, tenta-se registar o que não deixa rasto - movo-me no espaço e não deixo marcas - aqui concretiza-se o "indizível" - movo-me no espaço e porque possuo dispositivos de desenho, quase como próteses do ser/ corpo que habita e o chão forrado a papel deixo marcas no solo, podemos dizer que aqui "a máquina de registar - construída" (fitas com marcadores na extremidade) é também maquina de cartografar é ser protésico criando "ruído" onde deveria haver "silêncio". Um "silêncio" que se rende e se denuncia em infinito registo, de uma determinada realidade espacial que por alguns instantes se metamorfoseia em desenho.

À pessoa que entrava no espaço casa (*no desenho*) era entregue "a máquina de registar" sendo a única exigência, habitar a *casa* numa relação natural com espaços e objectos. Aconteceu, porém que em alguns casos, distraidamente as pessoas baloiçavam as fitas produzindo registos que transpunham o habitar o espaço 'casa' para o habitar o espaço 'desenho', a uma certa lógica de viver o espaço é sobreposta uma nova ordem, uma lógica performativa como construtora de imagem, ainda que não pensada.

Fig. 5 Pormenor de quem deixou de habitar o espaço casa, para passar a habitar o espaço desenho, 2003

A rigidez do método inicial cede lugar ao imprevisto, ao erro à procura. Pensando e traduzindo o desenho como um jogo de procura, propício ao erro, a avanços e recuos de gestos que são traduzidos em corpo de imagem. Falamos então de um corpo que habita o espaço, o corpo que se relacciona com outros corpos, com outros objectos, coabitando-se (uns aos outros), numa convivência que se adivinha como potência de gesto migrado para desenho.

Numa entrevista feita por Denis Cooper a Tom Friedman este terá dito a propósito da sua prática artística 'A way to trying to understand silence, or nothing' o exercício aqui apresentado resulta também de uma forma de compreender o silêncio, na medida em que cada gesto, acidente deixa uma marca um rasto de acção que é ou pode ser desenho em emergência em propulsão. No presente caso esse silêncio é transformado em ruído tão-somente pela quantidade de informação acumulada ao longo de dias, um desenho que é um mapa, mas também um diário onde se vão cartografando os acontecimentos do quotidiano. Num processo onde os instrumentos de desenho são as fitas com marcadores, mas também todo o corpo e onde o simples modo como andamos ou percorremos o espaço/ desenho condiciona o tipo de traço que efectuámos sobre o espaço de desenho, como uma impressão digital dos seus usuários e dos seus modos de se relacionarem com espaço e com os outros.

T. Friedman explica a origem do seu processo artístico do seguinte modo '(…) one day I poured honey on the floor, and when I was away from this space someone asked me if I was urinated on the floor. They thought the poudle of honey looked like a urine. This incident enable me to see the potential meaning of this experiment.' Este projecto foi realizado logo após a leitura desta entrevista, sendo que o relato desta experiência abriu um leque de possibilidades que até à data nunca me tinham ocorrido. Podemos dizer que se trata de um processo de transferência deste modo de criar/ fazer que aqui se tentou radicalizar no contexto da produção de desenho. Pensamos o desenho como uma espécie de *papel-químico* onde se impossibilita o *crime perfeito*, onde nada acontece sem que de isso se tome conhecimento.

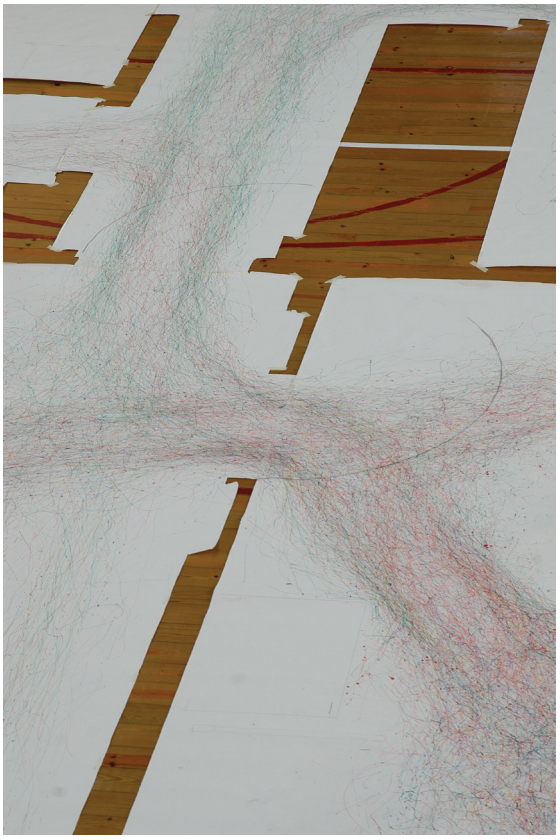


Fig. 6 Retalho de desenho montado fora de portas, 2003

Podemos falar neste contexto da produção de desenho como um ritual, porque os hábitos quotidianos são ritos, são modos de viver, aqui e nesta experiência são modos de desenhar são *transfer* de um espaço e dos tipos de vivência que este tem, ou que estivemos dispostos a ter, sendo que a própria construção do espaço/ desenho se faz a partir da disponibilidade dos seus utilizadores.

Fig. 7 Vista total do desenho

Falamos de uma equação, cujo resultado é de todo imprevisível, de uma adição que se constrói pela soma da acção ao movimento, onde o resultado é desenho. Neste processo construtivo de narrativas e/ ou meta-narrativas faz-se com ganhos e perdas, informação é somada e outra é subtraída pela soma da anterior, pela vivência do próprio espaço. Nesta espécie de jogo de *layers* onde por mais das vezes não há transparências, a saturação de traços, o somatório de *acidentes* comuns à rotina diária (chávena de café que caí, água que escorre do corpo quando saímos da banheira etc) por vezes rasura/ apaga desenho antigo para acrescentar novo registo, novo desenho. Estamos diante de um desenho sem programação possível, que é somatório de partes, uma manta de retalhos ou antes uma manta de vivências de caracter inesgotável uma obra para sempre inacabada, para sempre interminável, um desenho que se fosse possível seria feito enquanto houvesse vida, é por isso um desenho sem limites, ou antes o limite do/ deste desenho como experiência do quotidiano são as paredes do espaço *casa,* só elas o contiveram, como no término de uma prancheta, de uma secretária, ou os limites da dimensão da folha, que obriga a concentrar o campo de acção/ desenho, mas onde dentro dessas marcas a utopia acontece. É o gesto do corpo, na sua acção relacional com os outros corpos que com ele abitam e coabitam, bem como na sua relação com o espaço que os contêm, que constitui, em certa medida, uma condicionante limitativas do/ deste desenho. Forro o meu espaço habitacional, para desenho, pela impossibilidade de forrar a cidade onde habito e sobretudo pela impossibilidade de coagir os demais cidadãos a desenharem esta minha utopia, por um desenho sem limites, sem fronteiras que infelizmente apenas aconteceu dentro de portas.

Bibliografia

Cooper, Dennis (2001), *Interview Din conversation with Tom Friedman*, London: Phaidon Press.

Ferreira, António Quadros (2012), "Analogia e Mediação / na Pintura de Pollock, Riopelle e Leroy". In A*nalogia e Mediação: Transversalidade na Investigação em Arte, Filosofia e Ciência.* Lisboa: CIEBA

Nota Biográfica

Marta Calejo, nascida em Braga em 1984, concluiu licenciatura em Design e Comunicação Visual (2007) e Mestrado em Design da Imagem (2009) na FBAUP. Participou no Festival Future Places em 2008 com uma peça intitulada Âncoragem do Tempo tendo sido premiada com uma menção honrosa nessa edição. Juntamente com o fotógrafo Miguel Duarte participou (2011), na exposição colectiva do Photo Espanha (Madrid) com uma peça intitulada Elapsed Time.

Desenhos Maleáveis: Explorando o Potencial do Jogo Infantil no Processo Criativo

Malleable Drawings: Exploring the Potential of Childhood Play in the Creative Process

Miguel Luiz Ambrizzi
miguelirou@gmail.com

Resumo

Este artigo discute a abordagem de um projeto multimodal, onde se exploram o potencial do jogo, do ato performativo e da memória incorporada no processo do desenho. Expõe-se o enquadramento teórico e experimental que esteve na sua origem, e discutem-se alguns resultados preliminares. Neste projeto, o jogo, na dupla acepção de divertimento e de competição do artista consigo próprio, está relacionado com materiais, gestos, e comportamentos atualizados por uma memória processual e autobiográfica (Foster, 2011). O papel desta memória é investigado, experimentalmente, através da criação de desenhos baseados em comportamentos restaurados (Schechner, 1985), isto é, processos compostos por fragmentos de outros processos, de diversas proveniências. Analisam-se os parâmetros que, genericamente, definem o processo de desenho como um jogo, tais como uma particular organização do tempo, um valor especial atribuído aos objetos, improdutividade no que se refere aos resultados, regras e a utilização de espaços particulares. Exploram-se as interferências e as proximidades entre os processos do desenho e os processos do jogo a partir dos estudos de Schechner (1985) e Huizinga (1980), a partir da tipologia proposta por Roger Caillois (1990) como *agôn*, *alea, mimicry* e *ilinx* (competição, acaso, mímica e vertigem), tendo como ponto de partida um conjunto de desenhos interativos, feitos em diferentes tecidos, denominados *maleáveis,*. As linhas e estruturas que compõem os desenhos maleáveis são propostas dentro de uma esfera performativa, um jogo aberto e sem regras: pensados como *alea* (uma atividade livre e incerta, onde a dúvida acerca do resultado deve permanecer até o fim) e como *agôn* (uma disputa entre o sujeito e o objeto artístico). Os jogadores são convidados à experimentação sobre os limites e possibilidades do desenho no seu próprio corpo ou em suas relações com o espaço. Dessa forma, quem os manipula está num momento de desenho, percebido numa experiência incorporada.

Palavras-chave: desenho, memória, jogo, hiperdesenho.

Abstarct

This paper discusses an approach of a multimodal project, in which the potential of the game, and the performative act of memory in the process of drawing were exploited. It explains the theoretical and experimental aspects present in its origin, and discusses some preliminary results. In this research projetc, the play, the double meaning of fun and competition of the artist himself, are related to materials, gestures, and restored behaviors by a procedural and autobiographical memory (Foster, 2011). The role of this memory is experimentally investigated by creating drawings based on restored behaviors (Schechner, 1985), i.e., processes composed by fragments of other processes from various sources. It examines the parameters that, generally, define the drawing process as a play, such as a particular organization of time, a special value assigned to objects, non-productivity in terms of results, rules and the use of particular spaces. The study also explores the interference and the proximity between the processes of drawing and those for playing ,based on the studies of Schechner (1985) and Huizinga (1980), from the typology proposed by Roger Caillois (1990) as *agôn, alea, mimicry* and *ilinx* (competition, chance, mimic and vertigo), taking as its starting point a set of interactive drawings, made in different fabrics, named *malleable*, developed in scope of doctoral research. The lines and structures that compose the malleable drawings are conceived and proposed within a performative sphere, an open play without rules: they are thought as *alea* (a free and uncertain activity in which the doubt about the outcome must remain until the end) and as *agôn* (a dispute between the player and the art object). Players are invited to experience the limits and possibilities of drawing in their own body or in their relationship with the space. Thus, the one who manipulates them is in a drawing moment, in an act of encounter with the other, through a incorporated experience.

Keywords: drawing, memory, play, hiperdrawing.

Introdução

Este artigo pretende contribuir para o estudo da memória autobiográfica e processual como recurso de um processo artístico. Fundamenta-se num ensaio prático, enquadrado por uma narrativa pessoal[1] onde se reconstrói, enquanto memória incorporada, a relação performativa com o jogo na infância, atualizada em processos híbridos que tocam os limites disciplinares do desenho, da escultura e da performance.

Exploram-se as interferências e as proximidades entre os processos do desenho e os processos do jogo a partir dos estudos de Schechner (1985) e Huizinga (1980), e com base na tipologia proposta por Roger Caillois (1990) como *agôn*, *alea, mimicry* e *ilinx* (competição, acaso, mímica e vertigem), na análise de obras de artistas brasileiros e também de um conjunto de desenhos que denomino maleáveis, pela relação particular que a linha estabelece com o espaço e com o corpo. Estes desenhos, feitos em diferentes tecidos, se concebem como um espaço de irresolução e de teste, mais do que um espaço medial, onde as soluções se ensaiam sem o compromisso de solução definitiva. O ato do desenho é pensado como uma forma de visualização de uma realidade espacial complexa, onde a configuração das linhas, e o jogo estrutural a que estão sujeitas, é pensada como uma tectônica, num espaço tridimensional.

Através de reflexões e análises sobre os processos de tecer, desenhar e do potencial do jogo no processo criativo buscamos refletir sobre as questões: *O que faz do desenho um jogo e o que pode fazer do jogo um desenho? Como utilizar a memória autobiográfica como um recurso consciente no processo performativo do desenho?*

A Materialização da Linha no Espaço: a Condição Maleável do Desenho

Em certos aspectos, o contexto brasileiro é particularmente revelador do que podemos designar como condição maleável do objeto artístico e do desenho: isto é, o deslocamento da ênfase na imagem fixa para configurações mutáveis, que se adaptam de formas distintas aos diferentes contextos em que são apresentadas. Movidos pelas obras de Piet Mondrian e Kazimir Malevich, os artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica são casos paradigmáticos de práticas que não somente se inspiraram, mas buscaram a transubstanciação dos planos das cores e formas voltadas para o tecido social e sensorial, numa arte participativa.

Nos anos 60, Oiticica (Rio de Janeiro, 1937 – 1980) explorou a transição da cor do quadro para o espaço com *Grande Núcleo* (fig. 1) – onde planos de cor suspensos se organizam no espaço, e os *Penetráveis* – cabines coloridas, refletindo sobre o sentido de *construtividade*[2]. Em suas palavras: "*já não quero o* suporte do quadro, *um campo* a priori *onde se desenvolva o 'ato de pintar', mas que a própria estrutura desse ato se dê no espaço e no tempo*" (Oiticica, 2006: 84). Com os *Parangolés* (fig. 2), vemos a passagem da rigidez dos planos que compunham um ambiente a ser transferido para a maleabilidade da cor apresentada em plásticos, tecidos rústicos e outros transparentes numa total incorporação da obra no participante.

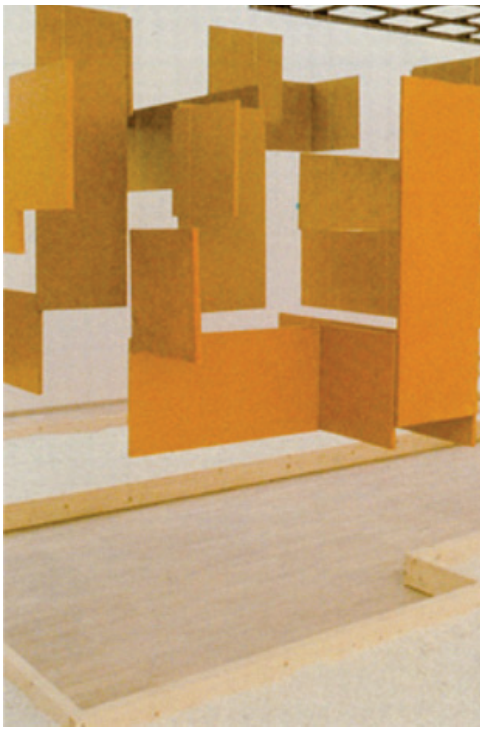


Fig. 1 Oiticica, *Grande Núcleo,* 1960

Fig. 2 Oiticica, *Parangolé 1 P1 Capa 1,* 1964

1 O recurso à narrativa pessoal como metodologia de investigação tem sido proposto, entre outros, por Riessman (2008), Ellis (2004) e Pithouse (2009). Entende que a construção da narrativa da experiência própria pode ser tomada como método de recolha, representação e análise onde se refletem, para além das posições próprias, os efeitos de um contexto partilhado.

2 Ele buscava uma mudança não somente dos meios, mas da própria concepção de pintura, "*uma ação radical em relação à percepção do quadro, à atitude contemplativa que o motiva, para uma percepção de estruturas-cor no espaço e no tempo, muito mais ativa e completa no seu sentido envolvente*" (Oiticica, 2006: 84).

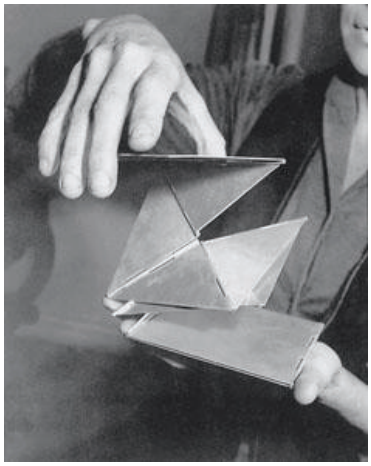


Fig. 3 *Bicho de Bolso,* 1967

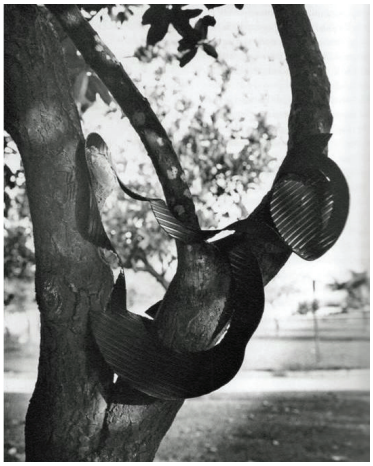


Fig. 4 *Obra Mole,* 1964

Fig. 5 *Caminhando,* 1964

Lygia Clark (Belo Horizonte, 1920 – 1988) criou estruturas geométricas metálicas dobráveis e manipuláveis pelos espectadores, a série *Bichos*, abrindo uma nova relação com o objeto que parte da expressão que se dá na transformação estrutural e no diálogo temporal do espectador e da obra. A artista afirma que o Bicho (fig. 3) possui um circuito próprio de movimentos que reagem aos estímulos do sujeito, mas que *"ele não se compõe de formas independentes e estáticas que possam ser manipuladas à vontade e indefinidamente, como num jogo"* (Clark, 1965: 2). Ela ressalta que as partes que o compõem[3] constituem um "*verdadeiro organismo*" onde estas se interrelacionam funcionalmente e os seus movimentos são interdependentes.

Embora *Bichos* seja marcada por um impulso fortemente estrutural, Lygia Clark encontra na sua relação singular com a linha os motivos da sua práxis. Em outros trabalhos seus, a linha manifesta-se como a expressão de movimento e estado de processo, inclusive de uma maleabilidade própria do desenho, como *Obra Mole* (fig. 4) e *Caminhando* (fig. 5). Em *Obra Mole,* ensaia-se uma estrutura linear maleável em metal ou elástica feita de borracha que, por ser flexível e mutável, não era disposta num pedestal, mas se compunha e se enrolava em qualquer suporte, o que Guy Brett chamou de uma "*metáfora da fluidez*" (2005: 99). Em *Caminhando*, a linha apresenta-se na sua condição infinita, pois a artista convida o espectador a pegar uma tira de papel, torcê-la como a fita de Moebius, e depois cortá-la continuamente num plano infinito. A idéia de movimento, de ação, até mesmo pela escolha de um verbo para o título, conduz ao que constitui o significado integral da experiência que "*reside no ato de fazê-la, a obra é o próprio fazer*" (Brett, 2005: 99).

Ao trabalhar nos limites da imagem e do objeto, o processo criativo de Clark torna evidentes os princípios do corte e da dobra como marcas da condição maleável do desenho. O desenho de Clark confunde-se por isso com os processos de tercer (costurar, bordar, tramar, atar, entrelaçar), como usos singulares da linha, na relação com o corpo, o espaço e a duração do processo. O tecer e o desenhar são vistos como um espaço de mediação da ideia, como metáforas um do outro e são encontrados em obras com caráter mais representacional (Anni Albers), gestual (Lygia Clark), processual e

Fig. 6 Leonilson, *Isolado, Frágil, Oposto, Urgente, Confuso,* 1990

3 Sobre os *Bichos*, o crítico de arte brasileiro Mário Pedrosa irá afirmar: "Em muitos deles, por sua complexidade e superposição de estrutura, uma espécie de engrenagem interna faz com que a geração de um plano no espaço, ou o simples deslocar dele, vá ter imediata repercussão no conjunto, e todas as partes começam a mexer-se, como por conta própria, em busca de uma nova posição. Mexe-se a obra por vezes como um inseto, ou sugere-se, então, a idéia de uma estranha máquina de construir o espaço. São fabulosas unidades arquitetônicas que se desenham no ar" (Pedrosa, 1980: 21).

tangível com o uso de linhas e tecidos (Leonilson, Ana Maria Maiolino, Mira Schendel e Cildo Meireles).

A litografia *Enmeshed II* (1963) de Anni Albers (Alemanha, 1899-1994) representa uma linha entrelaçada em um ritmo variável e nos permite um jogo visual onde o olho caminha pelo início da linha e tenta acompanhar o seu percurso até o fim, de uma ponta a outra.

Num processo inverso ao da representação, temos os trabalhos de outros artistas brasileiros, cujo ato de desenho é mediado pelo ato de bordar com o uso de agulha e linha, em tecido ou papel. Em Maiolino (Itália, 1942) (fig. 7) o bordado é ato de desenho que desfaz a trama do pedaço de tecido através de uma linha que sai em ziguezague, como um mapa mental. Em Leonilson (fig. 6) o desenho revela-se como linha bordada, também de escrita, que revela páginas de um diário, ou o que Bitu Cassundé chamou de "*arquivamento do 'Eu'*".

Fig. 7 Ana Maria Maiolino, *Desde A até M,* 1972-99

Outros artistas incorporam os processos de tecelagem numa lógica expandida, unindo uma linha à outra através de nós, criando uma grelha ou trama. Mira Schendel (Suíça, 1919-1988) criou obras chamadas *Droguinhas* (Little nothings, 1964-66), feitas em papéis de arroz torcidos e trançados, transformando sua transparência em opacidade e sua delicadeza em corporeidade. O papel deixa de ser suporte para ser a linha extendida no espaço, uma grelha deformada e orgânica.

Cildo Meireles (Rio de Janeiro, 1948), numa obra marcadamente política, usa processos de trama, da rede, um rizoma com o uso de cordas atadas por nós em *Malhas da Liberdade I* (1976) (figura 10). Essa trama não se apresenta como rígida e fechada, mas maleável e aberta, como em ramificações[4]. Meireles segue com a presença simbólica da linha com fios de algodão em *La Bruja*

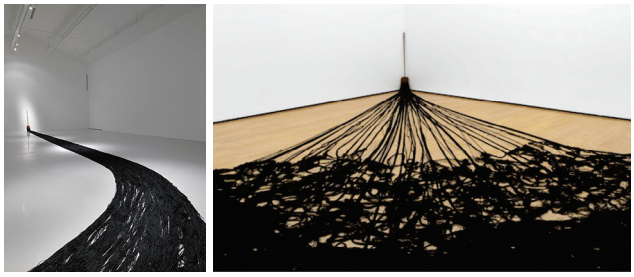


Fig. 8 e 9 *La Bruja,* 1979-81

(1979-81) (figuras 8 e 9) constituída por uma vassoura, símbolo maior da bruxa, com suas cerdas em fios de algodão muito extensos, por vezes dispostos em um único sentido ou distribuídos em camadas sobre camadas por todo local exposto, como uma metáfora de maldição ou feitiço.

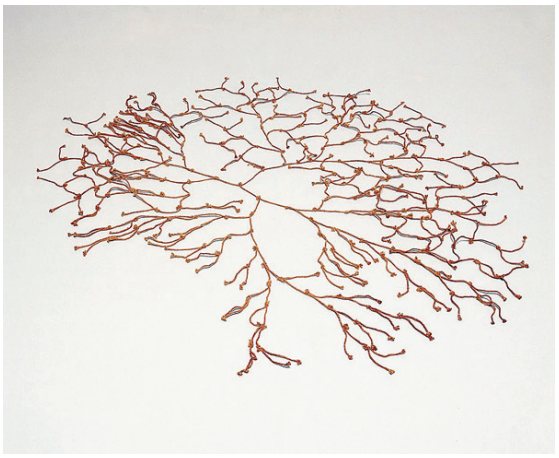


Fig. 10 *Malhas da Liberdade*, 1975

Nestes exemplos pontuais, verifica-se, como a linha foi assumida como estratégia de registro performativo, comentário social e como jogo na arte brasileira contemporânea. Na transição de planos e linhas em movimento para o uso da própria linha na constituição das obras, revela-se a condição maleável do desenho, que o desenho partilha com os processos do tecer. Veremos a relação entre esses processos no foco desta análise, os *desenhos maleáveis*.

Desenhos Maleáveis – Interferências e Proximidades entre os Processos do Jogo e os Processos do Desenho

Os desenhos maleáveis (fig. 11), produzidos em 2012 e 2013, tomam como princípio as memórias processuais, ou seja, as que correspondem às operações físicas e processos necessários para realizar uma ação, recuperados dentro de uma memória episódica que envolve as lembranças de eventos específicos vividos, que retêm detalhes da época (tempo, lugar, emoções) e da situação nas quais foram adquiridas (Foster, 2011).

Quando criança, aprendi a fazer chaveiros com cordões de tênis, para vender ou trocar por outros objetos

4 Cornelia Butler sugere que "*metaforicamente esse emaranhado invoca os grilhões de regimes políticos repressivos, como a ditadura militar que governou Brasil desde meados de 1960*" (2010: 185).

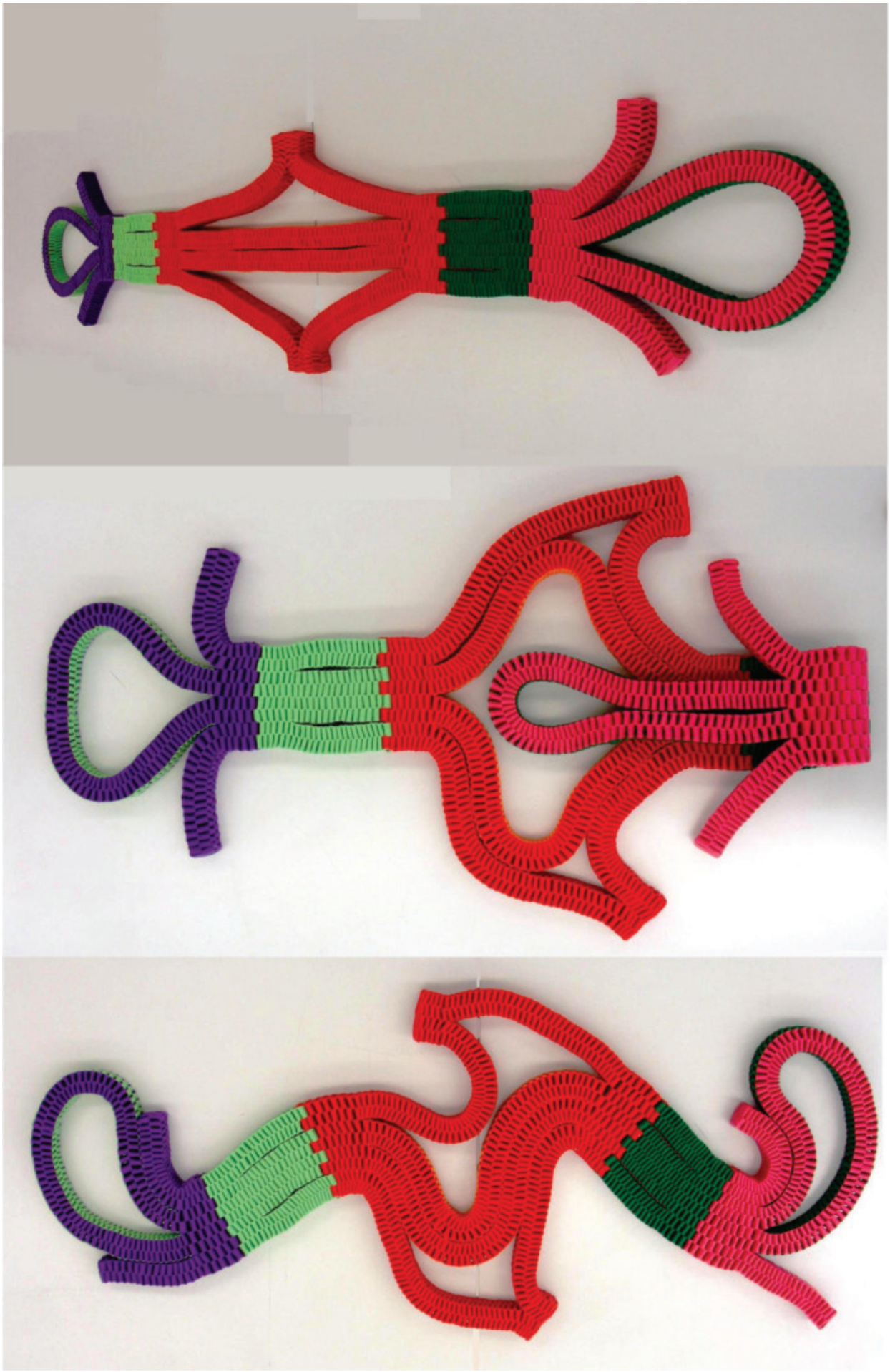


Fig. 11 *Desenho Maleável 4*, 2012

e brinquedos. Ficavam sempre junto à mão ou dentro do bolso e quase sempre serviam para carregar a chave do cadeado de segurança de bicicletas. Fazê-los era, para mim, uma forma de interação e contato.

Estes chaveiros eram feitos com uma técnica manual de traçar quatro fios e sua estrutura configura um objeto que vai se constituindo em forma de "cobra", que cresce no seu comprimento, mas pode aumentar também sua espessura de acordo com a largura dos fios. Possui uma maleabilidade que permite torcer e distorcer, esticar e comprimir. A técnica envolve dedicação, exige tempo para sua execução, é um ato repetitivo e uniforme.

Nos primeiros experimentos que realizei, ao regressar a esta prática com a distância com que a memória desfoca este acontecimento episódico, os objetos aumentaram a escala, o material foi substituído por tecidos (feltros) cortados em tiras, que depois são enroladas numa espécie de carretéis para facilitar o próprio ato de tecer. Após realizar o entrelaçamento inicial da trama, ao dar sequência ao processo de tecer, as tiras deslocam-se da condição *espiral* para constituírem uma *trama* formada por linhas *quebradas* que geram outra linha e, por conseguinte, uma estrutura maleável. Não só a confecção desta estrutura se entende como processo de desenho, num contexto espacial fora do papel – um diagrama, que estabelece as condições de onde emerge a figura. Também a manipulação dessa figura se experimenta enquanto ato de desenho, mobilizando na sua ação diversos aspectos visuais e hápticos da percepção[5].

O desenvolvimento dos *desenhos maleáveis* permitenos uma dinâmica da linha e a sua duração no espaço e no tempo (abolindo e excluindo os limites do papel), através de uma integração completa entre o sujeito – transformado em ator do jogo e a linha, onde este passa a ser o "descobridor da obra"[6], desvendando-a trama por trama (fig. 12).

Estes desenhos realizam-se numa relação de tactilidade com a linha (uma linha tangível), através do "*corpo da cor*" apontado por Oiticica, mas também da monumentalidade de um "corpo da linha", onde o gesto se concretiza numa estrutura.

Em qualquer circunstância, desenhar é um gesto que transporta sempre uma memória cultural e subjetiva, onde a invenção tem lugar. Nos desenhos maleáveis, essa invenção se cruza com mecanismos de rememoração associados à lógica do jogo. É sobre esta relação que nos debruçamos em seguida.

Fig. 12 *A artista Teresa Luzio em interação com Desenho Maleável 4,* 2012

Memória e Jogo como Potencial nos Processos Criativos

As diferentes perspectivas sobre a memória e processos de rememoração, tais como a fenomenológica, a psicológica, a fisiológica e a antropológica, apresentam sempre dois sentidos – atualização e esquecimento. Estes sentidos constituem uma relação dual fundamental para o entendimento da prática artística. Seu funcionamento se dá em três momentos: codificação, armazenamento e evocação. Teóricos contemporâneos como Foster (2011), Baddeley (2011), Anderson (2011) e Eysenck (2011), passaram a ver a memória como um processo seletivo e interpretativo. Mais do que um simples armazenamento passivo de informações, o processo de evocação é ativo e pode integrar uma memória a um pensamento atual ou a outra memória. A produção aqui analisada tem suas origens conscientes na *memória episódica e memória autobiográfica* - um caso particular da memória episódica que corresponde à recordação de eventos da nossa vida e informações autorrelacionadas que perpassam o ciclo de vida - e em uma *memória processual.*

Frederick Bartlett, já em 1932, verificou que as pessoas lembram com base em emoções e características pessoais. Para ele, a memória retém um "detalhe excepcional" do evento e as demais lembranças são elaborações referentes ao evento original. Portanto, a

5 Estes desenhos são pensados e propostos nas suas relações com o espaço (suspenso, rastejante, entrelaçado) e com o movimento (o toque, a interação), que cruzam formas de relação, jogos de apreciação e fruição que vão do visual ao tátil, ou no que Hélio Oiticica chamou de uma "*participação estética integral*" (2009: 15). A interação não é uma condição imposta, mas a experiência vivida pelo expectador torna-se importante. A sua condição maleável convida-nos a continuar o ato de desenho.

6 As composições se dão na medida em que as linhas entram em ação mediante o jogador, proporcionando-lhe uma multiplicidade de experiências referentes ao desenho: a *tátil*, fornecida por elementos de manipulação, *a lúdica*, na descoberta do desenho durante o ato, e a puramente *visual* de quem observa o movimento e incorporação da obra no corpo do outro.

memória é "reconstrutiva" e não "reprodutiva", pois ela reconstrói com base em nossos pressupostos pessoais, expectativas e "conjuntos mentais" já existentes.

Mencionado por Sigmund Freud, *Nachträglichkeit* ('retroatividade' ou 'retrospectiva') é um processo psíquico, onde uma experiência original é reconstituída, retranscrita ou rearranjada em relação às circunstâncias em curso - não só para repetir a experiência, mas para reunir um novo significado e dotá-lo de uma eficácia psíquica que se perdeu pela repressão da experiência (apud Gibbons, 2007: 15).

Do ponto de vista operativo, esse processo assemelha-se aos *comportamentos restaurados*, propostos por Richard Schechner, transversais aos processos performativos: o "*comportamento restaurado* é um processo "*manipulado como um realizador de cinema manipula uma tira de filme. Estas tiras de comportamento (*strips of behaviour*) podem ser reorganizadas e reconstituídas; são independentes dos sistemas causais (sociológicos, psicológicos, tecnológicos) que as originaram*". "*Originadas como processo, usadas no processo de ensaio para produzir um novo processo, uma performance, as tiras de comportamento não são elas mesmas processos, mas coisas, itens, material*". (1985: 35).

Ora os atos de relembrar e atualizar as memórias em experimentações artísticas, independentemente do meio, supõem comportamentos restaurados, processos de colagem de gestos, materiais, intenções, contextos e procedimentos. Esta memória processual existe sempre nos atos de desenho[7].

Nos *Desenhos Maleáveis*, este processo de rememoração manifestou-se como um processo de jogo, no que o jogo tem de um fazer sem objetivos, de invenção da regra que une o autor ao processo da sua obra, como um "encadeamento imanente de signos arbitrários" (Baudrillard, 1998: 125). O jogo, como nos recorda Baudrillard, é revelado pela paixão da regra, cujo sentido provém de um cerimonial, e não de um desejo. Na pesquisa artística, a cada lance da criação, abrem-se possibilidades e, durante os lances sucessivos, alguns se perdem e outros se configuram numa proposta artística.

Mas em quê consiste o jogo nos maleáveis? Como se configura esse jogo na origem (memórias), no ato criativo (experimentação prática) e nos modos de recepção e interação (jogos poiéticos)?

Ao pensar o jogo, Huizinga, em seu livro *Homo Ludens* (1980) ressalta que a palavra latina *ludus* (jogo), derivado da palavra *ludere*, teria a significação de jogos infantis de recreação e as formas de representação, mas possui também vários derivados como *alludo*, *colludo*, *iludo*, os quais apontam para a significação da *simulação* ou do *ilusório*[8].

Em Schechner, esta primeira definição de jogo se esclarece noutros sentidos: "*jogar consiste em ações e reações, que despertam e/ou expressam diferentes emoções e humores. Em qualquer situação dada de jogo, podem haver jogadores e observadores", estes últimos podem estar "ativamente envolvidos no jogo – como ávidos seguidores ou fãs; ou podem ser testemunhas desinteressadas*" (2004: 85). Os maleáveis realizaram-se como uma reflexão sobre as proximidades, fricções e semelhanças entre o jogo e o desenho: "*o jogo é algo muito difícil de definir ou pontuar. É um estado de humor, uma atividade, uma erupção espontânea; algumas vezes cercado de regras, noutras muito livre. É generalizado. É algo que todos fazem na mesma medida em que todos observam outros fazerem*" (2004: 82). Em *Performance Theory*, Schechner elenca os parâmetros que, genericamente, definem o processo de jogo: uma particular organização do tempo, um valor especial atribuído aos objetos, improdutividade no que se refere aos resultados, regras e a utilização de espaços particulares.

Os Processos do Jogo e os Processos artísticos

Caillois, em seu livro *Os jogos e os homens* (1990), define quatro categorias que estruturam os processos do jogo: *agôn, alea, mimicry* e *ilinx,* ou seja, a competição, o acaso, a mímica e a vertigem[9]. Essas categorias, para além do jogo, apresentam características elementares para se pensar tanto o processo criativo como o de recepção das obras de arte.

Agôn, para além da competição entre jogadores, constitui uma categoria onde encontramos a necessidade do treino, desejo de auto-superação do jogador que busca demonstrar a sua superioridade e ter reconhecida a sua excelência. Corresponde aos jogos que partem de um desafio como oportunidade de desenvolver técnicas e exercitar a criatividade.

Alea, é o nome em latim dado ao jogo de dados, se baseia "*numa decisão que não depende do jogador, e na qual ele não poderia ter a menor das participações, e em que, conseqüentemente, se trata mais de vencer o destino do que um adversário*" (Caillois, 1990: 27). A dúvida acerca dos resultados permanece até o final, o jogador arrisca, conta com a sorte e com o acaso após sua atitude e aposta.

Mimicry consiste nos jogos de mímica, com a encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento não no sentido de ludibriar,

7 Para Leo Duff (2001), no entanto, a memória é apenas parte do processo do desenho, e não pode ser desligada de estratégias complementares de mapeamento de processos mentais e físicos, métodos repetitivos e estáveis, constituindo o desenho.

8 Contém, de igual modo, a significação de não seriedade, base para o pensamento de Kaprow sobre as relações entre arte e vida encontradas em seu texto *The education of un-artist, onde* a *un-art*, ao *imitar* a vida, não deve ser feita com demasiada seriedade, mas com *humor*. Ou seja, no sentido de que, ao fazer a vida novamente, que *jogue* com a mesma.

9 As relações entre a tipologia de Caillois e os processos artísticos contemporâneos foram mais aprofundadas no texto *Os jogos e as artes: agôn, alea, mimicry e ilinx e os processos de criação artística* (Ambrizzi, 2012).

mas numa consciência de que se trata de um jogo, de acreditar "*durante um dado tempo, como um real mais real do que o real*" (1990: 42).

Por fim, na categoria *ilinx* se enquadram os jogos que buscam a vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico como, por exemplo, gritar até a exaustão, rolar por uma ladeira ou tobogã, girar no carrossel e andar suficientemente depressa, balançar muito alto, etc.

Os *Desenhos maleáveis* envolvem um processo mimético em sua origem – *mimicry* – porém aberto e livre em seu desenvolvimento experimental na criação de propostas artísticas.

O *agôn* aqui é pensado como competição entre o jogador e o *desenho maleável*, mas também na categoria de treino, ao tecer uniformemente, e dedicação de tempo no ato de confecção das tramas, cerca de 70 horas de trabalho. Na relação entre o jogador e o desenho maleável, temos uma competição livre e aberta, uma exploração do objeto em atos de desenho, como *alea* – a dúvida acerca do resultado permanece até o final onde não há um vencedor, mas sim uma atitude como "o jogo terminou". O ator do jogo é convidado a interagir com a linha, projetá-la no espaço com e em todo o seu corpo: ele "*conta com tudo, com o mais ligeiro indício, com a mínima particularidade exterior, que ele encara logo como um sinal ou um aviso"* (Caillois, 1990: 27). Após o seu movimento, este tem uma resposta física da linha e continua o jogo, tecendo novas linhas, texturas e manchas no espaço. De acordo com a atitude do jogador, podemos também jogos de ilinx, com o rodopio em alta velocidade ou o sufocamento, por exemplo.

Neste jogo de percepções e interações, não somente quem está em ato de desenho passa por uma experiência estética, mas também quem está fora vendo a outra pessoa desenhar no espaço com o maleável. São "*multiexperiências*" (Oiticica, 2006: 229)[10].

Outro aspecto que define o jogo é a ordenação do tempo (Schechner, 2003). Nos maleáveis, ela supõe dois momentos: o tempo do tecer realizado pelo autor e o tempo do desenhar do jogador (espectador). Esses dois momentos partilham de algo em comum: não há uma determinação específica sobre a quantidade do tempo, pois quem define o início e o fim do jogo são os "atores do jogo". Não se trata de um conjunto de sequências passo-a-passo que devem ser concluídas em determinado tempo imposto, como em alguns jogos. Começa-se a tecer, entrelaçar, compor o desenho e, por fim, concluí-lo. O tempo aqui é o da experiência do jogador, um tempo subjetivo, simbólico. Suas linhas e estruturas são pensadas e propostas na esfera performativa de desenho, enquanto experiência incorporada.

Para além do tempo, temos a relação particular com o objeto. Schechner nos diz que, em jogos, teatro ou performances, os objetos recebem uma atenção especial; muitas vezes chegam a ser o foco de toda atividade. No processo de confecção dos desenhos maleáveis, tanto a escolha do material, sua dimensão e a forma como este é entrelaçado (mais ou menos comprimido), permite diferentes formas e resultados em sua manipulação; o foco não está no valor material, e sim formal e estético. Estes desenhos constituem uma composição de linhas abstratas e que adquirem, através da sua manipulação, um valor simbólico atribuído pelo jogador. Uma linha livre pode ser uma cobra, um órgão do corpo, um acessório, etc., ou simplesmente continuar a ser uma composição abstrata cujo valor simbólico é partilhado somente por quem o experiencia, como um conceito incorporado. O desenho acontece durante o *jogo* e, terminado o jogo, a linha volta ao seu estado inicial e o que fica é somente a experiência e a memória do jogo[11].

No que diz respeito às regras, estas não são impostas, mas são criadas pelos jogadores que, assim, podem organizar o tempo do jogo e atribuir valor aos seus gestos. É no jogo entre o maleável e o jogador que, de uma forma implícita, surgem as regras que não limitam o jogo, mas que o orientam através das possibilidades dos movimentos na sua manipulação.

Por último, um jogo compreende uma utilização particular de espaços. Nos esportes temos os espaços definidos no campo de futebol ou na quadra de basquete, assim como nos rituais temos o círculo sagrado. Muitas vezes esses espaços são delimitados por linhas apenas. Os maleáveis estabelecem essa relação com o espaço em dois sentidos: o lugar físico que o próprio desenho cria quando é instalado, e se apresenta como objeto, e a ampliação desse lugar através do seu movimento, quando associado ao corpo: o espaço é "*um lugar praticado*", um "*cruzamento de corpos móveis*", dentro de um espaço maior, o espaço expositivo, reconfigurado mediante a ação. As linhas dos maleáveis deixam de ocupar somente o seu para conquistar outros espaços.

10 Ver, nesse caso é desenhar, é projetar em seu corpo a percepção de quem está a desenhar e partilha o lugar da ação. Silva afirma: "através do olhar, o corpo conquista o lugar, delimita-o, demarca-o. Inscreve-o em seu lugar, em si" e José Gil complementa: "[...] o olhar é capaz de arrebatar a imagem do outro e de absorvê-la no corpo [...]" (Gil, 1997: 94). O olhar é performativo e, portanto, o movimento de quem está a desenhar com os maleáveis convoca-o também a desenhar: "*O olhar, mais do que um elemento perceptivo, é, assim, um elemento da acção, um elemento* performativo. *Nesse contexto, a* performance *está, como sugere Alpert (1984), profundamente ligada ao imaginário visual. O lugar visualizado pede ao corpo para ser vivido, convoca-o para uma 'passagem ao acto'*" (Silva, 1999: 33-34). Ao propormos uma linha materializada e expandida no espaço através do movimento do jogador, passamos a ter uma consciência maior do espaço como elemento ativo nessa obra, somando-se aí ao conceito de tempo.

11 O que nos leva a refletir sobre os jogos e a ausência da produção de bens citado por Caillois: "*no fim do lance, tudo pode e deve voltar ao ponto de partida, sem que nada de novo tenha surgido: nem colheitas, nem objectos manufacturados, nem obra-prima, nem capital acrescido*" (1990: 25).

Os maleáveis estariam mais próximos dos jogos das crianças – mais livres e exploratórios – que aos dos adultos – limitados por regras. Eles estão numa via de mão dupla entre o desenho e o jogo: tem sua origem em uma memória atualizada como comportamento restaurado, permeado pelo jogo, e constituem-se como desenhos que se enunciam como atos. É com Richard Schechner, numa análise etológica do jogo, que podemos clarificar essa relação: "*uma sequência do jogo inclui as ações de 'não-jogo', que são fragmentadas, reordenadas, exageradas e repetidas. A criatividade do jogo vem nas formas em que comportamentos restaurados já conhecidos são reorganizados, criando sequências novas... o jogo é um exemplo muito convincente de 'comportamento restaurado'*" (1985: 91). Ao entendermos o ato de criação em desenho como um comportamento restaurado, torna-se implícito ser também um ato de jogo[12].

Como jogo entre o desenho, o objeto e a performance, os maleáveis se aproximam ao que Marshall e Sawdon (2012) chamaram de *hiperdesenho,* ou seja, desenhos que se encontram e/ou se manifestam no espaço, que exploram estar "acima" e "para além" do plano bidimensional, implicando aí o "excesso", o "exagero" ou o "mais do que o normal". Por serem, os *Desenhos Maleáveis,* desenhos expandidos no espaço, linhas matéricas e escultóricas: "*O Hiperdesenho também se* revela na *oportunidade de explorar e quebrar dimensões*". E nessa fronteira entre o objeto e a ação, entre a escultura e o desenho, entre o tempo presente do gesto e a memória processual que o suporta, que a condição maleável destes desenhos, de todos os desenhos, se revela.

Vimos, portanto, que nas relações entre a memória processual usada como elemento base para o processo criativo, aqui entendido como um processo de jogo mediante os comportamentos restaurados, temos vários momentos que se cruzam com a dinâmica do jogo. Tanto no jogo da criação com a memória processual quanto na abertura dos maleáveis na sua dinâmica de interação, encontramos uma possível expansão das regras do jogo, das regras do desenho que agora se encontram expandidos, que se abrem para os hiperdesenhos.

12 Uma comparação entre os desenhos maleáveis e a análise de Sche chner sobre o ato 5 da cena 2 de *Otelo*, de Shakespeare permitirá uma prévia conclusão acerca da nossa questão. Esta cena consiste no assassinato de Desdêmona feito pelo Mouro, seu esposo. Aqui há três ações que ocorrem simultaneamente: 1- Otelo assassina Desdêmona; 2- dois atores interpretam uma cena; 3-espectadores experienciam uma peça de teatro. Segundo Schechner, na primeira ação não há jogo, pois Otelo comete o assassinato sem enviar nenhuma mensagem à Desdêmona de que ele está apenas jogando. O jogo entra na segunda ação, onde os atores se comunicam e têm a consciência de que fazem parte de um jogo de representação, eles estão jogando entre si e não realmente assassinando. O que leva à terceira ação, a das experiências dos espectadores numa interação entre essa e a segunda ação. Tal como diz Schechner, "não importa o quão envolvido ou descontente, ninguém salta para o palco para parar o assassino" (Schechner, 1985: 94), portanto, também há jogo. Com os desenhos maleáveis, também temos três ações: 1- a memória da infância de confeccionar porta-chaves com uma técnica manual e a negociação na venda com os colegas na escola; 2- a atualização dessa memória permeada pelo comportamento restaurado; 3- a interação com os espectadores/jogadores. Na primeira ação, temos a memória como um dado real, uma atividade cotidiana encontrada na infância e, mediante a negociação com os colegas, já encontramos a noção de jogo. Na segunda, conforme vimos, ao retrabalhar, repetir e exagerar no comportamento restaurado, encontramos o jogo. Assim como na terceira ação, o jogo se dá na ação e reação entre o jogador e o desenho maleável. Portanto, o que define a condição de jogo é a atitude e consciência de quem está a jogar e de quem observa "isto é um jogo", dentro de contextos temporais, espaciais e performativos que separam a vida e o jogo.

Bibliografia

Ambrizzi, Miguel Luiz (2012), *Os jogos e as artes: agón, alea, mimicry e ilinx e os processos de criação artística.* In: Monteiro, R. H. e Rocha, C. (orgs.). *anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em arte e Cultura Visua*l. Goiânia-GO: UFG, FAV. [Online]. Disponível: <http://www.fav.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais_2012/73_os_jogos_e_as_artes.pdf> [consulta: 10/02/2013].

Augé, Marc (1994), *Não-lugares – introdução a uma antropologia da sobremodernidade.* Bertrand, Venda Nova.

Baddeley, Alan; Anderson, Michael C.; Eysenck, Michael W. (2011), *Memória.* Porto Alegre: Artmed.

Baudrillard, Jean (1998), La Pásion de la Regla. In: *De la Seducción.* Madrid: Cátedra, pp. 125-144.

Brett, Guy (2005), *Brasil experimental – arte/vida: proposições e paradoxos.* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Butler, Cornelia H.; De Zegher, Catherine (2010), *On Line: Drawing through the Twentieth Century.* New York: MoMA.

Caillois, R. (1990), *Os jogos e os homens.* trad De J.G.Palha. Lisboa: CotovIa.

Cassundé, Bitu. 08/02/2009. *Leonilson e a catalogação da vida.* In: Caderno 3 – Jornal "*Diário do Nordeste*" – Brasil.

Duff, Leo (2001), *Mapping and memory.* In: Tracey Journal. [Online]. Disponível: <http://www.lboro.ac.uk/departments/sota/tracey/journal/mam1.html>. [consulta: 03/03/2013].

Ellis, C. (2009), *The etnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Foster, Jonathan K (2011), *Memória.* Trad. Camila Werner. Porto Alegre: L&PM.

Gibbons, Joan (2007). *Contemporary Art and Memory – images of recollection and remembrance.* London, New York: I.B. Tauris.

Gil, José (1997), *Metamorfoses do Corpo.* Lisboa: Relógio d'Agua.

Huizinga, J. (1980), *Homo ludens.* Trad. De J.F. Monteiro.São Paulo: Perspectiva.

Oiticica, Hélio (2006), *A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido de construtividade.* In: Ferreira, Glória; Cotrim, Cecília (2006), *Escritos de artistas: anos 60/70.* Rio de Janeiro: Zahar.

Pedrosa, Mário (1980), *Significação de Lygia Clark.* In: *Lygia Clark.* Rio de Janeiro: Funarte.

Pithouse, K., Mitchell, C., Moletsane, R. (eds.) (2009), *Making Connections: Self Study and Social Action*. New York: Peter Lang.

Riessman, Catherine Kohler (2008), *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.

Schechner, Richard (1985), *Between Theater and Anthropology.* Philadephia: University of Pennsylvania Press.

Schechner, Richard (2002), *Performance Studies: an Introduction.* New York and London: Roudledge.

Schechner, Richard (1988 [2003]), *Performance Theory.* New York and London: Roudledge.

Silva, Paulo Cunha e (1999), *O lugar do corpo – elementos para uma cartografia fractal.* Lisboa: Instituto Piaget.

Nota Biográfica

Miguel Luiz Ambrizzi é doutorando em Arte e Design pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – Portugal, onde desenvolve a tese *Jogos Poiéticos: análise e experimentação das relações entre*

criatividade e memória no processo artístico. Bolseiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal, sob orientação do Professor Doutor Paulo Luís Ferreira de Almeida. Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás (Bolseiro da CAPES), licenciado em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP (Bolseiro FAPESP). Diretor e professor da Faculdade de Design da Universidade de Rio Verde – Goiás – Brasil. Membro do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (I2ADS – FBAUP – Portugal) e Pesquisador no Grupo de Pesquisa História, Teoria e Crítica da Arte e da Imagem – FAV-UFG – CNPq – Brasil. Atualmente investiga memória da infância e criatividade, teoria do jogo e comportamentos restaurados em processos de criação contemporâneos.

Primeiros Desenhos – O Início de um Projeto para uma Narrativa Gráfica e o Espaço das Coisas por Cumprir

First Sketches – The Beginning of a Graphic Novel Design and the Space of Unaccomplished Things

Nuno Sousa
nunosousa@hotmail.com

Resumo

Os primeiros desenhos realizados no contexto de um projeto para uma novela gráfica (ou para uma banda desenhada) pertencem à privacidade do autor e usualmente não são feitos para serem mostrados. Assistimos nos últimos tempos a um renovado interesse por estes registos, reunidos muitas vezes em edições impressas ou em plataformas online – em alguns casos, antes da conclusão ou mesmo numa fase precoce dos projetos. Mas o que nos dizem e *dão a ver* esses desenhos que são feitos quando ainda não existe uma ideia definida do que se pretende? O que significa falar destes desenhos que tratam de *coisas por cumprir*, de problemas cuja resolução se adia continuamente? Que narrativas e representações do processo criativo nos propõem?

Propõe-se uma reflexão em torno de alguns desenhos realizados numa fase inicial da concepção de duas novelas gráficas - "Sobrevida", editada em 2012 em parceria com o autor Carlos Pinheiro, e "Amadeu", narrativa que se encontra numa fase inicial de construção. As duas narrativas exploram o contexto biográfico do autor: "Sobrevida" relata o quotidiano partilhado entre pai e filho num período de tempo em que ambos se confrontam com um impasse (o pai recentemente reformado e o filho desempregado); "Amadeu" centra-se na investigação do autor em torno da história e das memórias dos seus familiares mais próximos – uma investigação despoletada pela morte do seu avô (Amadeu) e pela urgência de resgatar memórias que informam o imaginário colectivo da sua família (a vida rural em Mancelos e o êxodo para a cidade).

A análise destes registos (falsas partidas, desenhos *falhados* ou *marginais*, anotações) permite-nos problematizar a especificidade e natureza de abordagens à construção de narrativas visuais que procuram na experiência do desenho uma lógica interna.

Palavras-chave: Desenho, Narrativa, Metaficção, Novela Gráfica

Abstract

The first drawings made in the context of a project for a graphic novel (or a comic strip) belong to the privacy of the author and are not usually meant to be shown. Recently we have seen a renewed interest in these records, often presented in printed editions or online platforms - in some cases, prior to the completion or even at an early stage of the project. But what do these drawings, that are made when there is still no definite idea of what is intended, show us? What does it mean to speak of these drawings that deal with things unfulfilled, problems whose resolution is continually suspended? What narratives and representations of the creative process are being proposed?

This paper proposes a discussion on the drawings made at an early stage of the design of two graphic novels - "Sobrevida," published in 2012 in partnership with author Carlos Pinheiro – and "Amadeu", narrative which is at an early stage of development. The two narratives explore the biographical context of the author: ""Sobrevida"" narrates the daily life of both father and son over a period of time when both are faced with an impasse (father recently retired and the son is unemployed), "Amadeu" focuses on the author's research around the history and memories of his closest relatives - an investigation triggered by the death of his grandfather (Amadeu) and the urgency of rescuing memories that inform the collective imagery of his family.

The analysis of these records (false starts, failed or marginal drawings, annotations) allows us to discuss the nature and specificity of approaches to the construction of visual narratives that find in the experience of drawing an internal logic.

Keywords: Drawing, Narrative, Metafiction, Graphic Novel

Introdução

Pontos de Partida

Em primeiro lugar, uma curiosidade. Consta que Robert Louis Stevenson terá iniciado a escrita do livro "Treasure Island" após ter passado uma tarde chuvosa a desenhar com o seu sobrinho de 12 anos. Terão desenhado, entre outras coisas, um mapa colorido de uma ilha imaginária e Stevenson terá encontrado nessa imagem o mote para as peripécias que viriam a tomar lugar na escrita do livro. Segundo sei, o mapa desenhado que pontua a abertura de várias edições do livro é da autoria do próprio Stevenson.

Algo nesta pequena história atrai-me, do mesmo modo que, porventura, o desenho do mapa terá atraído[1] o escritor. A aparição dessa ilha imaginada continha (contém) em si inúmeras *promessas narrativas*[2]. Para o autor, desenhar o mapa antes de escrever a história permitiu-lhe ancorar a sua imaginação num lugar tornado tangível. Para quem lê, o mapa serve também um propósito semelhante: está lá, no início, para configurar a ilha como entidade, como personagem central. Mas ao associar a origem da história da "Ilha do Tesouro" a essa primeira imagem enunciadora, podemos também pensar que o próprio ato de desenhar o mapa terá funcionado como um ato narrativo. Trata-se aqui não só do fascínio por uma imagem que abre caminho à imaginação narrativa do autor, mas também do fascínio pelo ato de a construir e *fazer aparecer*, de a percorrer pelo desenho como um espaço arquitectónico por onde se vagueia.

Esta breve história permite-me introduzir a discussão em torno dos primeiros desenhos realizados no contexto de dois projetos para Narrativas/Novelas Gráficas. Interessa-me perceber de que modo esses primeiros registos nos permitem entender algumas das funções e sentidos do desenho no campo (expandido[3]) da Banda Desenhada.

A discussão que proponho em torno desses primeiros desenhos poderá estabelecer, à partida, dois pontos de análise distintos: o primeiro, talvez o mais óbvio, prende-se com a curiosidade que esses desenhos inaugurais poderão suscitar em quem se interessa por estas matérias (autores e estudantes, aficionados de BD, investigadores). Eles permitem-nos vislumbrar aspectos *subterrâneos* do processo de trabalho dos autores, conhecer modos de fazer, lógicas de pensar a construção de imagens. Como desenhos, conservam em si, em alguns casos, uma espontaneidade e *despreocupação* que não se encontra no trabalho final. Ter acesso a esses desenhos é aceder a parte do trabalho preparatório de um processo que, em muitos casos, tende a ser faseado e de longa duração. Numa primeira análise, este trabalho preparatório, ou *working images* (BERGER, 2008:4), pertence ao âmbito do privado: é constituído de falsas partidas, hesitações, conjecturas. De um modo geral, serve as necessidades do autor e pode não ser relevante para o entendimento da obra ou trabalho final. Em parte, muito do trabalho de construção de uma novela gráfica ou história curta de BD passa pela ocultação dessas hesitações e do *aparato* do trabalho preparatório. Se pensarmos na *linha clara*[4] da tradição franco-belga de autores como Hergé, Swarte, Tardi, ou no próprio processo industrial de editoras como a Marvel ou a DC Comics, onde a concepção das imagens é faseada e dividida por diversos profissionais especializados (o desenhador que realiza os esboços a lápis de grafite; o desenhador que faz a passagem a tinta da china e o colorista), concluiremos que, apesar de estar presente em diversas fases do processo criativo, o Desenho *empresta-se* a funções distintas e demarcadas. Nestes casos, o acesso ao trabalho preparatório dos primeiros esboços poderá revelar-nos aspectos da estruturação de um processo cujos vestígios da sua construção foram sendo ocultados, ou prescindidos, à medida que o trabalho se aproxima do acabamento. Mas algo se altera neste entendimento quando é o próprio autor a disponibilizar esses mesmos registos iniciais ao público durante a realização do trabalho ou quando esses registos iniciais se convertem na própria narrativa a explorar .

No contexto contemporâneo da BD e da Ilustração, encontramos inúmeros exemplos de autores que expõem o seu processo de trabalho em blogs, edições impressas *fac-simile* de cadernos de esboços. Em alguns casos, o formato de *sketchbook* chega mesmo a ser utilizado como dispositivo narrativo – por exemplo, Craig Thompson no seu livro "Carnet de Voyage"[5], organiza a sua narrativa através dos desenhos de viagem que vai fazendo no seu caderno de esboços. Recentemente, foi editado o livro "MetaMaus", reunindo material de referência que serviu a Art Spiegelman para a construção

1 A expressão anglo-saxónica *being drawn to* evoca uma espécie de carácter magnético do desenho: ser atraído por uma imagem desenhada ou ser atraído pelo ação de desenhar uma determinada imagem.

2 Utilizo o termo *promessa narrativa* no sentido que Pedro Vieira de Moura lhe atribui em alguns dos seus ensaios sobre Banda Desenhada. Num deles, sobre os desenhos do artista plástico Mattia Denisse, Moura refere: "A razão pela qual desejo falar neste espaço destes desenhos prender-se-á menos à perspectiva do desenho enquanto disciplina autónoma das artes visuais, sobre a qual se exerceriam diferentes instrumentos de análise e discussão, do que à promessa narrativa que contêm e que nos permitem resgatá-los, ou pelo menos, aproximá-los do nosso território (...)" (Moura, 2008)

3 Tomo emprestado o termo *campo expandido* (*expanded field*) ao conceito seminal de Rosalind Krauss. Entre as diferentes terminologias utilizadas para referir o campo disciplinar aqui tratado – Narrativa Gráfica, Novela Gráfica, Graphic StoryTelling - o termo Banda Desenhada parece-me abranger um conjunto vasto de criações narrativas que utilizam o desenho como elemento central do seu discurso, assim como jogam com o léxico e o campo referencial da BD.

4 Linha Clara (*Ligne Claire*) é um termo utilizado, primeiramente pelo autor de BD Jooste Swarte, para denominar o género de resolução gráfica característico de autores como Hergé, que consiste na utilização de uma linha de contorno descritiva e constante.

5 Tthompson, Craig. *Carnets de Voyage*. Top Shelf Productions (2004)

do livro "Maus: A Survival´s Tale". Em "MetaMaus", para além de entrevistas com o autor acerca do processo de construção do livro, encontramos a digitalização de esboços e esquissos de vinhetas e pranchas de BD, assim como anotações e apontamentos, material iconográfico relativo à época representada. O livro "Maus: A Survival´s Tale", curiosamente, já utiliza um dispositivo meta-narrativo na construção da história: relata não só a história da sobrevivência ao holocausto dos pais de Spiegelman, mas também a representação do processo de construção do livro, acompanhando o autor nos dilemas surgidos nesse trabalho preparatório.

Podemos considerar que existe neste gesto expositivo a vontade de olhar atentamente para este trabalho marginal ou preparatório, com a consciência de que ele transporta em si um discurso próprio – a noção de que existe nesses registos uma narrativa paralela à que eles procuram dar resposta, uma metaficção do processo criativo, o questionamento do sentido do ato de desenhar e da escolha e resolução das imagens[6]. Entenda-se aqui *metaficção* no sentido assinalado por Miller:

> "Metafiction refers to fiction which takes fiction itself, and fictional devices and techniques, as its subject. The loss of faith in the referent, referred to above, has led to a tendency for writers to abandon the construction of a believable diegetic world in favour of works of art which represent the process of representation itself. A novel may recount the writing of a novel, a film the making of a film, or a bande dessinée the production of a bande dessinée"
>
> (Miller, 2007: 133)

Neste sentido, o interesse que nos leva a olhar com atenção o trabalho preparatório de um projeto narrativo em construção – assim como a vontade dos autores em expor esse *trabalho em progresso* – associa-se ao reconhecimento de que existe nesse processo um carácter metaficcional que pode, em alguns casos, ser mais relevante que o trabalho final. A questão poderá ser colocada do seguinte modo: o que podemos conhecer sobre o modo como pensamos o papel do desenho neste contexto, através da análise aos pontos de partida (às imagens e aos processos), aos projetos inacabados e ideias abortadas? Ou ainda: porque poderão interessar esses primeiros registos (esquissos, esboços, primeiros ensaios narrativos) a quem estuda e investiga sobre desenho e/ou banda desenhada? O que esperamos ver ou encontrar neles?

Imagens em falta

Os desenhos que proponho analisar neste documento são relativos a duas narrativas gráficas: "Sobrevida", livro editado em 2012 em parceria com o autor Carlos Pinheiro, e "Amadeu", uma novela gráfica que se encontra numa fase inicial de construção. A primeira coloca em confronto duas pequenas histórias, ou breves ensaios narrativos, que tratam de personagens que se encontram num limbo, num *entre-qualquer-coisa*. No primeiro capítulo, "A Noite", da autoria de Carlos Pinheiro, um conjunto de personagens vagueia pela cidade deserta, depois de terem simulado a própria morte. Sobem às estátuas na praça pública, fazem fogueiras, quebram montras. No segundo capítulo, "O Dia", da minha autoria, um filho desempregado acompanha o dia-a-dia do pai recentemente reformado e medita sobre a estranha simetria das duas situações. A segunda narrativa, centra-se numa investigação minha em torno da história e das memórias dos meus familiares mais próximos – uma investigação despoletada pela morte do meu avô (Amadeu) e pela urgência de resgatar memórias que informam o imaginário colectivo da minha família (a vida rural em Mancelos e o êxodo para a cidade).

Ambas histórias tiveram um início, ou um efeito catalisador, similar: surgiram de imagens em falta. Ambas as imagens em falta dizem respeito a espaços arquitectónicos: um que nunca cheguei a ver ou conhecer presencialmente mas que se encontra, de algum modo, vívido na minha memória – o de "Amadeu" (o palacete já demolido onde os meus avós maternos criaram a minha mãe); e outro, pertencente à casa onde nasci e vivi a minha infância mas do qual não conservo nenhuma imagem ou memória

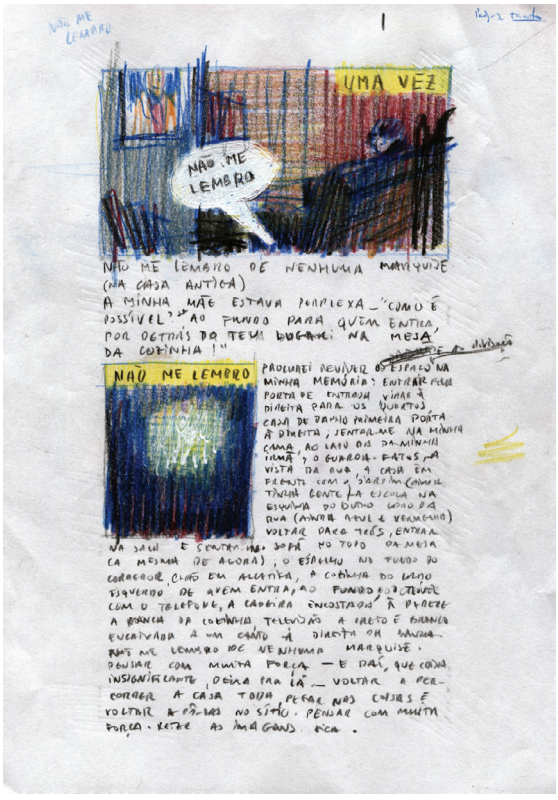


Fig. 1 Esboço de prancha para "Sobrevida", 2010

6 Sobre este ponto, parece-me revelador o modo como "MetaMaus" se organiza em três questões/capítulos: "Why the Holocaust?"; "Why Mice?"; "Why Comics?". O exaustivo arquivo que se constitui "MetaMaus" – entre entrevistas ao autor, esboços preliminares, gravações áudio das conversas de Spiegeman com o pai Vladek – aborda não só as interpretações filosóficas e políticas à obra, mas também, talvez acima de tudo, aquilo que está na origem do impulso criativo do autor.

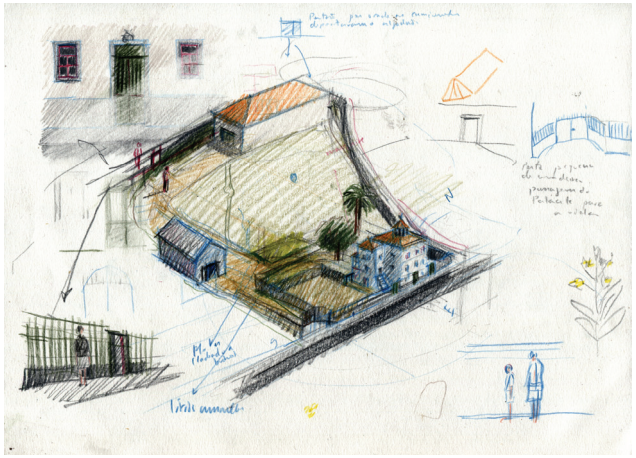


Fig. 2 Vista aérea do antigo palacete do Conde Alto Mearim, 2012

Se no primeiro caso, ainda em fase de construção, grande parte do trabalho que tenho vindo a realizar relaciona-se com a reconstituição dessa imagem em falta – o resgate das memórias passadas nesse espaço – no segundo, o ponto de partida para a construção da narrativa não está diretamente presente no objecto final. Configuram-se aqui dois contextos particulares onde o desenho se assume como suficiente e necessário. Nos dois casos, o desenho permitiu-me agir no sentido de resgatar as imagens em falta: no caso de "Amadeu", com o auxílio de testemunhos orais e desenhos descritivos de familiares próximos (Fig 3, 4, 5); no caso de "Sobrevida", procurando contrapor e colocar em tensão as práticas do desenho de observação e o desenho de memória. (Fig. 6,7)

Fig. 3 *Palacete do Conde Alto Mearim* – desenho de tia Arminda, 2012

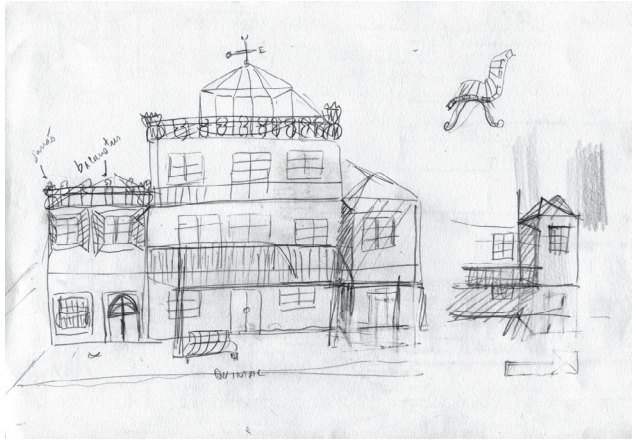


Fig. 4 *Palacete do Conde Alto Mearim* – desenho da minha mãe, 2012

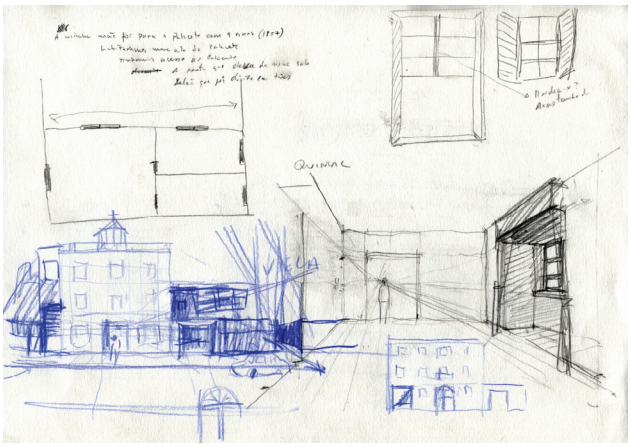


Fig. 5 *Apontamentos realizados em conversa com a minha mãe*, 2012

Fig. 6 *Desenho de memória da rua da casa dos meus pais*, 2011

Fig. 7 *Desenho de observação realizado em casa dos meus pais*, "Sobrevida", 2011

Em ambos os casos, o espaço converte-se em personagem principal. As duas narrativas começam pela tentativa de situar a ação num lugar. Daí que, ao invés de procurar definir um guião ou situações narrativas concretas (um determinado acontecimento, uma sequência de ações), grande parte dos primeiros registos efectuados são relativos a espaços (observados, relembrados, reconstituídos).

A representação do espaço, seja através do desenho de observação feito presencialmente nos locais e/ou de memória, seja através da representação gráfica feita a partir de testemunhos orais, torna-se o pretexto para a elaboração dos primeiros ensaios narrativos. Contudo, estes desenhos não servem de preparação para a elaboração de uma credibilidade cenográfica. Participam eles próprios da construção da narrativa, enquanto imagens

Fig. 8 Esboços para "Sobrevida", 2010

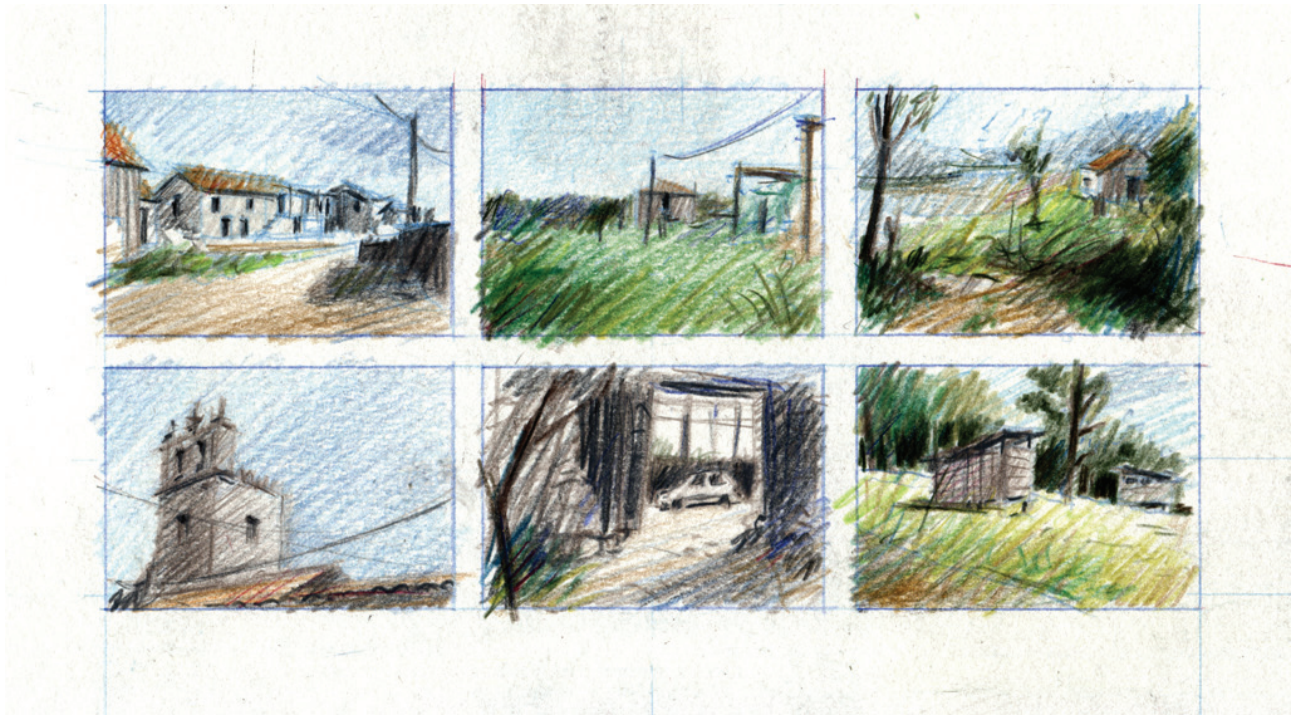


Fig. 9 Esboços para "Amadeu", 2013

que revelam o modo como são construídas (o modo como a observação e a recordação se processam).

> "The drawn image contains the experience of looking. (...) Drawings reveal the process of their own making, their own looking, more clearly (...)"
>
> (Berger, 2008: 70)

Navegar sem Rumo ou Desenhar *sem Pensar (muito)*

W. J. T. Mitchell, numa conversa sobre Banda Desenhada e Filosofia com Art Spiegelman, sugere a dada altura que o impulso original da Banda Desenhada surge da escrita e dos desenhos marginais que se fazem quando se está a fazer outra coisa (enquanto se assiste a uma aula, por exemplo) (Mitchell, 2012) e por vezes em suportes eles próprios marginais ou deslocados (o ato de desenhar uns bigodes numa fotografia de uma mulher, desenhar sobre as imagens impressas no jornal ou nos cartazes colados no espaço urbano). A história da banda desenhada enquanto género é ela própria uma narrativa marginal ao contexto da historiografia artística ocidental – sobrevivendo nas margens das *artes nobres* como género considerado menor e pouco relevante para o contexto artístico[7]. Mas será interessante analisar de que modo esse impulso por desenhar nas margens nos permite entender aspectos ontológicos da prática do desenho neste campo. Desenhar nas margens dos textos, escrever nas margens das imagens, nos locais imprevistos e menos considerados, ajuda-nos a entender algo da *atração* pelo desenho e pelo seu potencial narrativo. Esta relação com as margens[8] deve ser também estendida à leitura: na BD, os intervalos entre as imagens (no inglês, *gutter*, o espaço vazio entre as vinhetas) afirmam-se como elementos determinantes no modo como se pensa a narrativa e a especificidade do meio.

No texto introdutório ao seu livro "Vernacular Drawings", que compila desenhos de *sketchbook* e material gráfico disperso, Seth refere o seu entendimento de dois modos de desenhar que orientam o seu trabalho:

Os *desenhos vernaculares* de Seth são, segundo o próprio, realizados nos intervalos do trabalho de composição e resolução de pranchas de BD. São desenhos feitos *sem pensar muito*, a partir de imagens impressas de várias origens. O ato de desenhar livremente, a partir do que estiver mais *à mão*, permite ao autor encontrar um modo de aproveitar os momentos de pausa no seu trabalho para praticar o desenho de observação e diferentes soluções gráficas, sem o compromisso de ter de o fazer ao serviço de uma narrativa específica.

Nesta prática *despreocupada* do desenho podemos identificar um impulso semelhante aos *Hokusai Manga* – curiosamente, o termo *manga*, hoje associado à Banda Desenhada, terá surgido da palavra *manzen,* que significa *navegar*/procurar sem rumo, *browsing aimlessly* (Katayori, citado por Isabelinho, 2009). Os manga de Hokusai são desenhos que retratam variadas dimensões da vida quotidiana – as pessoas e os seus hábitos, os animais, a paisagem. Nesses desenhos, Hokusai exercita a sua capacidade de observar o mundo e de o retratar na sua complexidade.

A distinção proposta por Seth parece funcionar no sentido de clarificar a distinção nas aplicações do Desenho no desenvolvimento de uma Banda Desenhada ou Ilustração: o desenho que *navega* (aparentemente) sem rumo, exercício feito nos intervalos de um outro modo de desenhar mais rígido onde se pensa a composição da página e a eficácia comunicativa. Contudo, para muitos autores, esta distinção poderá não ser inteiramente clara. No meu caso, interessa-me explorar o esbatimento da fronteira entre esses dois modos de desenhar e pensar a construção das imagens – deixar que os dois modos se contaminem e se confundam.

Desenhar nos Intervalos e *Deixar para Amanhã*

Para entender alguns dos aspectos abordados neste documento, interessa considerar o contexto em que estes trabalhos são produzidos: fora de um contexto editorial e institucional sólido, sem prazos para a sua conclusão. Em "Sobrevida", assim como em "Amadeu", os desenhos são feitos nos intervalos de outros afazeres e nas *horas vagas* (entre os horários de trabalho como docente em diferentes instituições de ensino). Apesar de poder parecer redundante, este aspecto configura um conjunto de problemas metodológicos. Não existir prazo para a conclusão de trabalhos com estas características permite que o processo criativo se *estenda* por demasiado tempo e que os problemas da sua resolução se adiem continuamente. Não poder desenhar todos os dias, de modo continuado, em *horário laboral*, determina a forma como o trabalho é desenvolvido – aos solavancos, num processo intermitente e dificilmente disciplinável. Do mesmo modo, configura-se como um espaço de liberdade fora das responsabilidades profissionais. De resto, ao longo dos anos fui-me apercebendo que não sinto a necessidade (na maior parte do tempo) de terminar as coisas que começo. Diria aliás que, por casmurrice ou incapacidade, me sinto confortável com essa situação e até a provoco. Colocam-se assim duas questões: qual a necessidade de terminar um trabalho

7 Sobre esta matéria, quantas vezes são referidos nomes de autores de BD em publicações que investigam sobre as aplicações do desenho ao longo dos últimos séculos? Na construção do discurso historiográfico sobre o desenho contemporâneo, o espaço reservado a autores de BD foi, durante muito tempo, quase inexistente.

8 No seu livro "Logo Depois da Vírgula" (narrativa gráfica híbrida, que combina o ensaio de formato académico com a literatura/ilustração de viagem) Mattia Denisse refere, acerca da futura recepção ao seu trabalho: "Os meus desenhos são narrativas que se actualizam a cada vez que são olhados. O ideal seria que, num contracampo temporal, as histórias continuassem nas margens ou, por exemplo, atrás da folha" (Denisse, 2011: 159)

Fig. 12 e 13 Duas versões para vinheta de "Sobrevida", 2012

que encontra nesse processo de adiamento uma razão de ser? O que significa querer demorar-se nesse estádio?

O meu interesse por projetos de longo curso (o livro "Sobrevida" demorou cerca de dois anos a ser concluído; "Amadeu" encontra-se numa fase inicial, ainda sem prazo para conclusão) relaciona-se com a vontade de adiar continuamente a resolução dos trabalhos e de encontrar no suspense desse adiamento uma lógica que me é necessária. Falo aqui de uma "*ontologia do inacabamento*" (Denisse, 2012: 155), no sentido que Denisse lhe atribui, enquanto vontade de permanecer nesse estado de suspensão e devir proporcionado pelo livro ou filme que não se completa, pela narrativa que insiste em encontrar *caminhos que bifurcam*.

Contudo, esta deriva exigiu de minha parte o esclarecimento de uma posição metodológica que me permitisse ser operativo. Ao longo dos anos fui tomando consciência da lógica do meu modo de trabalhar: para concluir o livro "Sobrevida" precisei de partir do princípio que o trabalho que desenvolvia ainda não era o final, que ainda não era *aquilo*. Esta lógica assumiu-se, acima de tudo, como estratégia de sobrevivência – adiar para amanhã aquilo que poderia fazer hoje, mas que *prefiro não fazer*.

Em "Sobrevida", tive de assumir uma posição metodológica que me permitisse abordar do mesmo modo a feitura de todas as imagens: todas elas foram feitas segundo o pressuposto que não seriam *ainda* as finais. Constatei, porém, que esta postura exigia alguma disciplina. Tive que me organizar: ao partir do princípio que nenhuma imagem seria definitiva, tomei consciência de que tudo o que fazia podia ser aproveitado. Desenhava em qualquer papel que tivesse ao dispor, nas costas de folhas impressas ou em restos de papel. Repetia exaustivamente a mesma imagem em alturas diferentes, com atitudes diferentes. Desenhava nas margens das folhas em que iniciava a organização de uma prancha e dedicava-me intensamente a esses desenhos marginais. Como não tinha um guião prévio, construía o roteiro da narrativa à medida que as imagens sugeriam combinações e sequências. Se numa primeira fase desenhava vinhetas isoladas, numa fase mais adiantada do processo já repetia pranchas e sequências inteiras de modo a conseguir pensar a página como uma única imagem.

Fig. 10 e 11, Duas versões para prancha de "Sobrevida", 2012

O Espaço das *Coisas por Cumprir*

Uma metáfora que me permite pensar na definição de *narrativa* é a ideia de que esta consiste no ato de juntar peças aparentemente soltas e dar-lhes organização e sentido. A narrativa está no *ainda por acontecer*, na expectativa, numa promessa de sentido. Desse modo, tal como o detective, o criador de uma narrativa reúne as pistas difusas e cacofónicas que lhe merecem atenção – para as quais se sente *atraído*. Ao caos ou à repetição rotineira do quotidiano é conferida organização, pausa, tempo, cadência, espacialidade. Mas é o próprio processo de organização das pistas que me interessa aqui compreender como narrativo. No meu caso, iniciar um projeto de longo curso, como uma novela gráfica, implica que tome esse processo como performativo[9] - assumo, desde o primeiro momento, que já estou *dentro* da narrativa. Este carácter performativo manifesta-se na vontade de estar atento ao desenvolvimento do processo de trabalho – atento aos deslizes e hesitações, aos modos de ver que se revelam no fazer do desenho. Procuro demorar-me no adiamento dos problemas de acabamento das imagens e da narrativa, mas necessito de converter essa demora num processo metodológico, disciplinado. Deste modo, a ausência de um guião ou de um argumento escrito é ocupada, ao início e durante grande parte do processo, pelas diferentes ações do desenho e por aquilo que o seu processo de construção revela. É na análise ao que vai sucedendo nesse processo que a narrativa se define.

Bibliografia:

Berger, John (2008), *Berger On Drawing*. Cork: Occasional Press

Denisse, Mattia (2011), *Logo Depois da Vírgula*. Lisboa. DGArtes, FCGulbenkian

Miller, Ann (2007), *Reading Bande Dessinée – Critical Approaches to French-language Comic Strip*. Bristol: Intellect Books

Ortega, Damián. (2007), *Survival of the Idea – Failure of the Object, Sketches and Projects 1991-2007*. Ostfildern. Hatje Cantz Verlag

Seth (2001). *Vernacular Drawings*. Montreal. Drawn and Quarterly

Spiegelman, Art (2011), *MetaMaus*. Nova Iorque: Phanteon

Thompson, Craig (2004), *Carnet de Voyage*. Top Shelf Productions

Viatte, Françoise; Boubli, Lizzie (ed.) (1995), *Réserves – Les Suspens du Dessin*. Paris: Réunion des Musés Nationaux.

Dryssen, Catharina (2010), "Navigating in Heterogeneity", in. BIGGS, Michael; KARLSSON, M. (ed.) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. Londres/Nova Iorque.

Goldschmidt, Gabrielle (1991), *Dialetics of Sketching*. Creativity Research Journal, Vol. 4, 123-143

Atkinsn, P. (2010), 'The graphic novel as metafiction', in. *Studies in Comics*, 1: 1, pp. 107–125 [consultado em 25 de Março 2013], disponível em http://pt.scribd.com/doc/34110203/Studies-in-Comics-1-1

Katayori, Mitsugu. (2005), "Interview with Mitsugu Katayori". *International Journal of Comic Art,* Vol.7. #2, Fall/Winter, citado por Isabelinho, Domingos. (2009) *Katsushika Hokusai´s Fugaku Hyakkei*. "The Crib Sheet" (Blog) [consultado em 10 Mar de 2013], disponível em http://thecribsheet-isabelinho.blogspot.pt/2009/01/katsushika-hokusais-fugaku-hyakkei.html

Moura, Pedro V. (2008), *As Ilhas Desertas – Mattia Denisse.* 'LerBD" (Blog) (consultado em 30 Março de 2013) disponível em http://lerbd.blogspot.pt/2008_12_01_archive.html

"Art Spiegelman and W.J.T. Mitchell in Conversation". (2012) Critical Inquiry. (vídeo) (consultado em 15 Jan, 2013)

Nota Biográfica

Nasceu no Porto em 1979. Licenciatura em Artes Plásticas – Escultura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP, 2004). Mestrado em Ensino de Artes Visuais, **(**FBAUP/FPCEUP, 2010**)**. Doutorando em Arte e Design pela FBAUP e membro fundador da *Sombra Própria Associação Cultural,* associação que alberga o projeto — *Clube de Desenho.* Foi membro fundador do colectivo *Senhorio*, no Porto, participando desde 2004 na produção e publicação de vários fanzines e edições relacionadas com o campo da BD e da Ilustração. Expõe regularmente desde 2005. É desde 2009 Assistente Convidado de Desenho na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto e de Projeto I e Desenho de Espaço na Licenciatura de BD/Ilustração na Escola Superior e Artística do Porto (extensão de Guimarães – ESAG). Membro fundador e colaborador do jornal *Buraco* desde 2011.Em 2012 publicou o livro "Sobrevida", em coautoria com Carlos Pinheiro, editado pela Imprensa Canalha, Lisboa.

http://clubedesenho.wordpress.com/
http://sorvedouro.wordpress.com/

9 "Performance is both to act in a situation and to make something act, that is, to investigate by making-action as well as composing the set-up for it." (Dyrssen, 2010: 226)

The Use of Drawing and Photography Media for Exploring Urban Space and New Spatial Forms for Architecture and the Arts: Urban Interstices and Fictional Structures

Pedro Leão Neto
pneto@arq.up.pt

Miguel Pinho
mfernandes.pinho@gmail.com

Rui Neto
rui_mio@hotmail.com

Abstract

The focus of this paper is on the analysis of the work of two artists - Rui Neto and Filip Dujardin - who use, manipulate and adopt different strategies and media, within their artistic process, for understanding urban space in new ways, exploring architectural ideas and new spatial spatial forms.

Rui Neto´s work is composed by a set of very imaginative compositions: several montages that combine diverse sketches, water-colours and photographs representing non-places and other disorganized and derelict public spaces and architecture.

Filip Dujardin´s work uses significant digital manipulation in photography in a critical and exploratory way, making use of photography imagery as an instrument to explore architectural ideas and new spatial forms, positing in this way new imaginary spaces and idealized constructions.

Firstly, the paper starts by exploring the concept of city, and then reflects about Marc Auge´s non-spaces, reasoning about the poetical and analytical potential of the work of Rui Neto. Secondly the work of Filip Dujardin is analyzed, trying to establish interesting and diverse relations between his fictional structures and certain historical architectural movements, as well as literature and other art forms.

Finally, some conclusions are drawn about the importance and potential of the diverse strategies and media adopted by both artists, pointing out, besides other things, first, how the work of Rui Neto allows to re-think the ways to exhibit an artistic project of this nature, that gives a new reading of Auge´s non-spaces. Then, how the work of Filip Dujardin can be understood as a postmodern project that unveils the pretence of photographic objectivity (Mitchell, 1992) making us more attentive to the architecture that surrounds us and to where we live and work.

Keywords: photography, drawing, art, architecture, space

The Poetical nd Analytical Potential of Drawings and Photography Montage for a New Reading of Auge´s Non-Spaces

Rui Neto's work interprets the aesthetical expression of city details in a contemporary way and when we presented the magazine publication as basis for the two urban interstices of Porto's city, we were deliberately trying to create a contradiction in the way of communicating an art work of this fashion and, so, to detach ourselves from the usual public exhibition in a joint exhibiting space, such as a gallery or any other similar space.

Rui Neto takes these places as a starting point for his reflection, as an antithesis of the public space because, according to Klauss Bubmann, the latter can only be considered as such whenever it is designed with that intention, which doesn't happen in the case of interstices; these spaces weren't built for that purpose.

According to Marc Augé, the non-place can be characterized as a space of immediate and conditioned movements. In the case of the interstices, their declining and solitary form sets the impersonality of these places. The excessive abandonment of the interstices annuls the relationship between the place and the identity of its user.

On the other hand, these places are highly ambiguous regarding their use: either private or public. In fact, the common irregularity of the interstices, as well as the impossibility of a fluid path, conditions the public use although it cannot completely define a private domain. In a way, as Malcolm Miles states, these places

can be defined as binaries, because they sum up, at the same time, the characteristics of the private and public space.

By taking these places into account to develop his work, Rui Neto offers us a space with peculiar features, which, in today's context, could perfectly be considered as bearing ground for "site specific" work, thus giving relevance to the location. They can also be seen as ambiguous spots regarding their shape and usage, because they are indeed able to denounce the outcome of inefficient and inadequate urban politics regarding soil use. According to Rosalyn Deutsche, public art should focus on these issues, and interstices are indeed a starting point for this critical reflection.

Accordingly, interstices posit a new challenge: they become the starting point, where architecture and art may lead to a new change towards the city.

Rui Neto's drawings and photocollages presented here search for the synthesis of what we perceive in the practical sense of the record and its theoretical formulation, and also of how the theoretical experience informs the practical sense. For architecture, drawing has indeed the ability to mediate what we see and what we project – what is still in imagination only: it is a mental/visual path capable of a unique global synthesis.

All in all, the presented works express the artist's intention, the path from the photographical taking (the propelling element of detail) to the transcription, the representation/reinterpretation of an internal logic (taking the previous stage into account) and, finally, the mediation, as a way of taming what we see and transfer to the drawing level.

The presented images are an answer to an thorough MA assignment, presented at FBAUP in October 2009, aiming at "(…) making an analysis of the strategies of recognition and representation of the urban interstitial spaces through drawing (…) [presenting] as case studies two interstitial spaces of Porto's city: Beco de Passos Manuel and Calçada do Leal "(Neto, Rui, MA Dissertation in Practice and Drawing Theory).

However, the purpose of these images' presentation was not to follow the original intentions of the artist, but to use them instead in order to speculate a bit on the interstices as obsolete places, urban spaces left aside, which are physically inside the city, but mentally outside.

These "chaotic" spaces are ways of resisting to a new order: the outcome of a defragmented growth

Fig. 1 Rui Neto, *Passeio do Leal*, Porto – Portugal, 2009

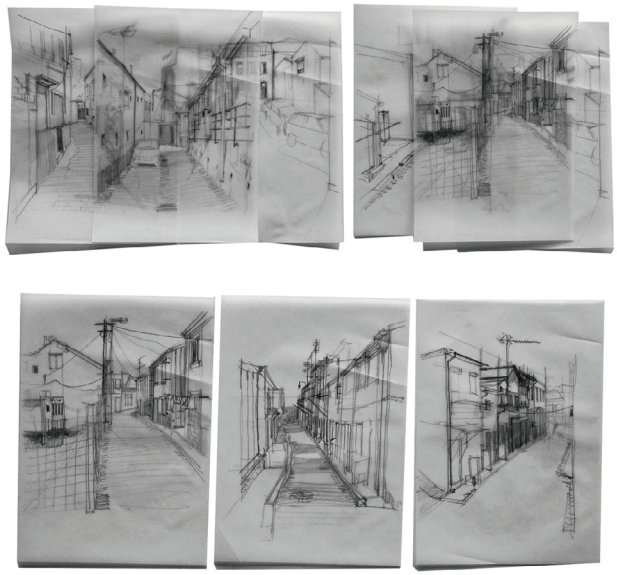


Fig. 2 Rui Neto, *Passeio do Leal,* Porto – Portugal, 2009

Fig. 3 Rui Neto, Beco de Passos Manuel, Porto – Portugal, 2009

where the interstice is the "irrational" remain of a set of divisions. On the other hand, its own natural physical beauty becomes a form of resistance to a new order to come.

They are the result of adding a set of actions of different backgrounds, which are technical and administrative, and project-based. From the moment they are physically defined, the interstices accumulate the result of adding several erroneous actions of different backgrounds: of the urban design, as a result of a movement of urban subdivision not seen as a whole, but benefiting from private interests; of a lacking in coordination between land registration laws and land measurement institutions, i.e. as a result of inadequate projects.

This is reason enough for criticizing a certain planning practice and urbanism responsible for the way the city has been transformed, regarding the establishment and the outcome of the indecisions concerning urban planning politics, resulting in many spaces of disorder. Porto's city was, from the beginning of the twentieth century, the stage for many unfinished and rapidly inadequate urban plans. By the end of the twentieth century there are attempts to apply urban politics' tools even more. The city's master and strategic plans are abundantly launched and overly binding. In fact, the cities themselves are the outcome, according to Rui Neto, of "the confluence of the legally and the illegally built, of the perennial and the opportunist. A bit like Deleuze's rhizome: '[it] doesn't begin and doesn't end, but is always in the middle, between things, interbeing, intermezzo'" (Neto, Rui, MA Dissertation in Practice and Drawing Theory).

As a result of a set of utopias of different backgrounds: "It is absurd to dispose of utopia by saying that it exists only on paper. The answer to this is: precisely the same thing may be said of the architect's plans for a house, and houses are none the worse for

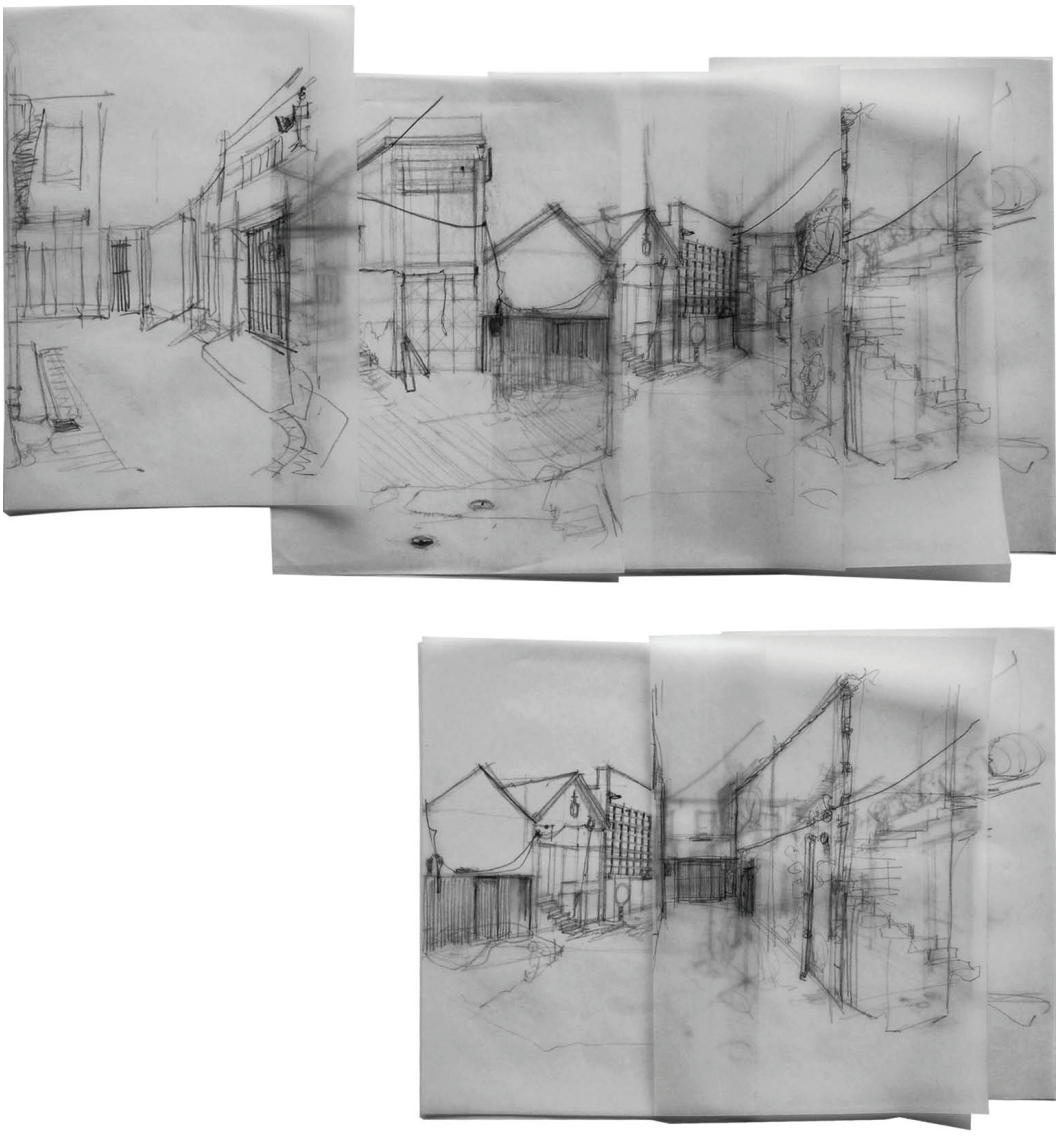


Fig. 4, Rui Neto, *Beco de Passos Manuel,* Porto – Portugal, 2009

it" (Mumford, Lewis, The Story of Utopias, Kessinger Publishing, 2003: 25). The interstice as the withdrawal to the utopist's self or as a starting point to move forward into the future.

Photography Digital Manipulation as a Critical Instrument for a New Reading of Architecture and the City

The challenge to understand some of the references that inform the idealised constructions of Filip Dujardin, as the ones featuring in the series Fictions, lead us to establish interesting and diverse relationships with certain historical architectural movements, as well as with literature and other forms of art.

We start by pointing out how Italo Calvino, in his work Invisible Cities (Calvino, 1974), used and played with a series of evocative images, which build up in our mind with a kind of cumulative effect. The images of each of the fifty-five city descriptions summon up powerfully in our psyche as we avidly read his book. These real and imagined cities make us somehow question the way Filip Dujardin is able to create such a cumulative effect in our mind as well, both by means of the visual series and of each of the fictionalised buildings that look very much like a Lewis Carroll spatial building fantasy made up of multilayered architectonic elements, which also make us think of the multilayered narrative devices used by Italo Calvino.

These images, which at a first glance may seem very real, constitute a significant example of how imagery and the digital universe can be utilized to investigate architecture's infinite spatial possibilities and to read fictional structures and forms. It is a fascinating body of work questioning architectural ideas, models and society's social and cultural values.

This exploration of forms and fantasy is also something that characterizes projects as the Flying City by Krutikov (1928); the Wolkenbügel by El Lissitky (1925); or the Rusakov Club by Melnikov in Moscow (1929). These and other non-objective, abstract and three-dimensional cubist architectural forms, which combined advanced technology and engineering, were, in fact, used to symbolise and point out other possibilities to structure the world.

Even though Fillip Dujardin does not seem to mix politics and art, his series of fictional architecture can also be seen as an exploration of other possibilities for structuring the world. Thus, we can understand his work as a way of using fictional representations of architectural buildings as modes of inquiry; hence, contributing to make our present visual culture more legible. In this manner, Dujardin's work can be considered to follow closely what Walter Benjamin (Benjamin 1969) wrote in "The Work of Art in the Age of Mechanical Production" about the artist as a revolutionary, utilising visual modes of inquiry to render visual culture more legible.

There is an interesting characteristic that we perceive in the fictional buildings of Dujardin, which reinforces the effect of bewilderment and curiosity and make people to try to imagine the interiors of those constructions. We are referring to the fact that they do not have windows through which you can see what goes

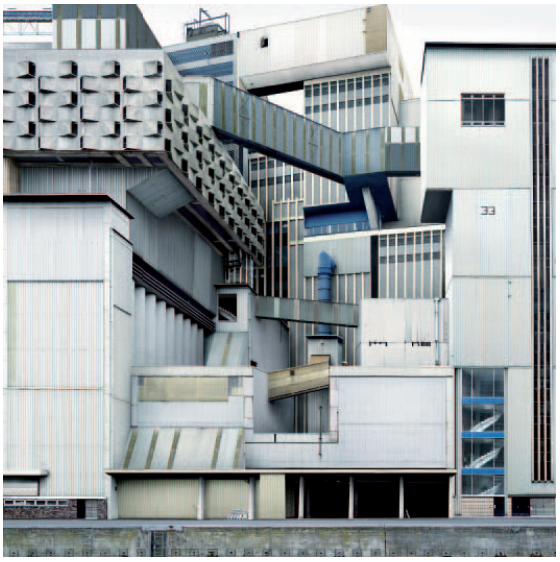


Fig. 5 Filip Dujardin, *Untitled* from the series "Fictions"

Fig. 6 Filip Dujardin, *Untitled* from the series "Fictions"

Fig. 7 Filip Dujardin, *Untitled* from the series "Belgian Sheds", 2004-2005

on inside those spaces. This feature grants an enormous sculptural power to Dujardin´s fictional buildings, making us think of how the formal structure has always fascinated architects and of the way many of them pursue the possibilities of creating buildings with the most unusual and evocative shapes i.e. as in Frank Gerry's Guggenheim Museum of Bilbao, OMA's Casa da Musica in Oporto (Rem Koolhaas) or Zaha Hadid's Phaeno Science Centre in Wolfsburg.

Nevertheless, these strong sculptured architectural buildings still have some openings through which we can perceive what is happening on the inside. Thus, we believe that the earlier Dujardin's fictional universe and formal discovery is much the consequence of his freedom to explore architectural ideas without the constraints that come up once we actually have to build them. In addition, some of Dujardin's fictional buildings also strangely bring to mind the architecture of other cultures that have few or no windows as a protection device, as in the majestic Bamiyan Valley of Afghanistan, where one of the giant western Buddhas once stood and the houses have almost no openings. However, it seems that this lack of visibility of openings in Dujardin's work is not a barrier, but a "special window" or a device to open our minds, since it incites and unlocks the observer's imagination and makes him question the architecture that surrounds him.

The Potential of Using Diverse Media and Photography Manipulation as a Postmodern Project

We believe that these two different art projects, using drawings and photography with distinct strategies and purposes, constitute a very significant example of the potential of using diverse media and photography manipulation in contemporary art. The term contemporary art, which is very much utilised in the art milieu, is a somewhat open-ended concept since it can be referring to any type of art produced at the present time or more specifically to the movement in philosophy, architecture and the arts, which emerged towards the end of the XX century, called postmodernism. This movement challenged modern concepts and principles – i.e. declaring that the Enlightenment project was over and abolishing historical time -, redefining also what was understood to be art against the mid-20th century modernists values. We consider that the work of Rui Neto and Fillip Dujardin belong to a more postmodernist strand because they adopt inquisitive artistic strategies and diverse media as instruments to question art values and the practice of architecture, also understood as an extended universe operating within larger systems: sociocultural, technical, and historical..

Accordingly, and looking first at Rui Neto´s study of two urban interstices of Porto's city (Neto, 2010), the work tries to explore and give an answer in relation to what the practice and discipline of drawing knows about space. His project is an effort to integrate the fragmented view that we have when going through those interstices by representing through drawing the synthesis of diverse faculties of understanding, such as inference, leading us to an extended exercise of inclusion and exclusion of hypotheses.

It was found that urban interstices could only be apprehended as a whole, if the viewer is in movement and that the process of spatial perception and understanding is a complex one, being there too many mediators, too many possibilities or strategies of representation. Accordingly, we believe that, on one hand, drawing tries to retain and/or register the memory of our perception - thinking above all of the space-movement-time sequence and to draw the interstices in a progressive way, in stages, from different viewpoints, using diverse media as hand drawings and photocollages, turning to a somewhat immediate memory; or to be outside, turning to a late memory, building space as a whole and not in a fragmented way; basically, to be or not to be immersed in space. As in Hockney's movie Joiner Photographs (1982), where he refers, at some point, to the dichotomy between a closer and a more detached view of a certain event.

At the end, Rui Neto´s visual work and research is also a postmodern project since it defies our ideas and perceptions about contemporary city places and the political urban agenda behind the transformation of our territory, as well as forwards an understanding of the universe of Drawing capable of integrating photography within an overall combined media project.

Looking now at the fictional work of Fillip Dujardin, it can be seen how it constitutes a subtle critique of our city spaces and architecture, meaning that it calls attention to the fact that architecture cannot be imprisoned by utilitarian purposes or by the need to become a representation of the economic power and ideals of diverse commercial groups, which is mostly what happens today.

Dujardin's fictional buildings show us an author that is capable of setting free his spatial imagination, critically exploring spatial solutions and advancing architectonic utopias. In fact, the digital universe allows Dujardin to explore utopias and dystopias that serve architecture as mental instruments (not as a representation of real places) capable of integrating fiction and fantasy into our architectonic thoughts. Furthermore, there is a fascination about representations and form itself on the architects' part that may explain why those dystopian fictional buildings attract many coming from the architectural world.

Lastly, we may say that even though Dujardin's images are close to a 'simulacrum' – in the sense explained

in Jean Baudrilard's Selected Writings (Poster, 1998), in that the representation precedes the referent or the image is a copy of something that still does not exist – they are not just that. In fact, his work uses the power of digital manipulation not to mask or denature a profound reality, but to call our critical attention to it. Therefore, within this context, his work is an example of how in our post-photographic era, self-referenced representations, as expressed by William Mitchell (Mitchell, 1992) in his book The Reconfigured Eye, can be used not to blur our ontological distinctions between the imaginary and the real, but to sharpen our critical attitude towards the existing architecture of today.

Actually, Dujardin uses the tools of digital imaging as an opportunity for a postmodern project that unveils the pretence of photographic objectivity (Mitchell, 1992) making us more attentive to the architecture that surrounds us and to where we live and work.

It seems then that digital photography can, in fact, stand for what Susan Sontag wrote in On Photography — "The powers of photography have in effect (de) Platonized our understanding or reality, making it less and less plausible to reflect upon our experience according to the distinction between images and things, between copies and originals" (Sontag, 1997) — since it has united the previously opposing ends of photography: objectivity and subjectivity as referred by Burgin (1996). Moreover, it has demystified the idea of these two opposing terms being autonomous worlds.

Bibliography

Bandeira, P. (2010), "Imagem Digital". *Scopio*. Porto, Cityscopio.

Benjamin, W. (1969), *The Work of Art in the Age of Mechanical Production*. New York: Schocken Books.

Bussmann, K.; Konig K. and Matzner, F. (eds.)(1997), *Contemporary Sculpture: Projects in Muntster*. Münster: Verlag Gerd Hatje and Westfälisches Landesmuseum

Burgin, V., Ed. (1996), "The Image in Pieces: Digital Photography and the Location of Cultural Experience". In Amelunxen *et Al.* (eds.) (1996), *Photography after Photography: Memory and Representation in the Digital Age*. Munich: G+B Arts.

Calvino, I. (1974), *Invisible Cities*. New York: Harcourt, Inc.

Deutsche, Rosalyn (2002), *Evictions: Art and Spatial Politics*. Cambridge: MIT Press.

Kafka, Franz (1979), "The Burrow". In *The Basic Kafka*. New York: Pocket Book/Simon & Schuster.

Lynch, Kevin (2002), *A Imagem da Cidade*, Lisboa: Edições 70.

Miles, Malcolm (1997), *Art, Space and The City: Public Art and Urban Futures*. London: Routledge.

Mitchell, W. J. (1992), *The Reconfigured Eye: Visual Truth in the Post -- Photographic Era*. Cambridge: The MIT Press.

Mumford, Lewis (2003), *The Story of Utopias*. Kessinger Publishing.

Neto, Rui (2009), *Desenho de Interstícios Urbanos. Análise e Experimentação de Modelos de Representação*, 2010. Dissertação (Desenho) - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Poster, M., (ed.) (1998), J*ean Baudrillard, Selected Writings. Simulacra and Simulations*. Stanford: Stanford University Press.

Sontag, S. (1997), *On Photography*. London: Penguin Books.

Biographical outline

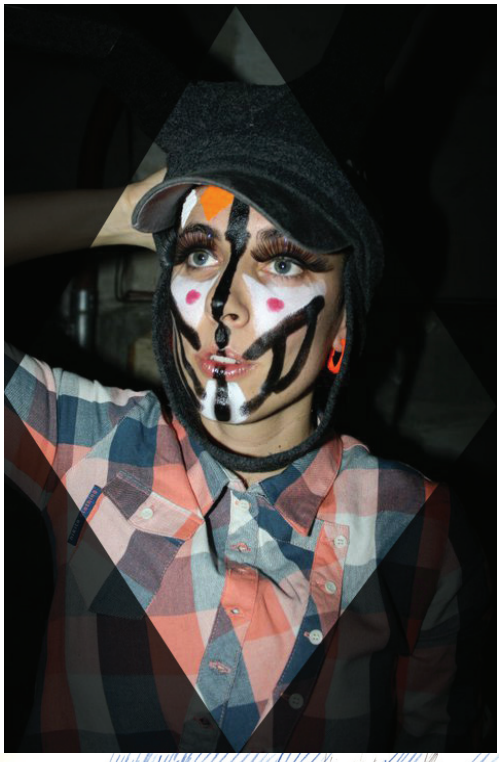
Pedro Leão Neto (Porto, Portugal, 1959) is an architect who currently lectures Communication, Photography and Multimedia (CFM), jointly with Computer Architecture Added Design (CAAD) at the Faculty of Architecture of the University of Porto (FAUP). He holds an MA from the Faculty of Architecture of the University of Porto (1997) and a PhD from the University of Manchester (2002). Responsible for curating several architectural photography exhibitions and international seminars, he has authored several books and co-edit the book On the Surface: Public Space and Architectural Images in Debate.

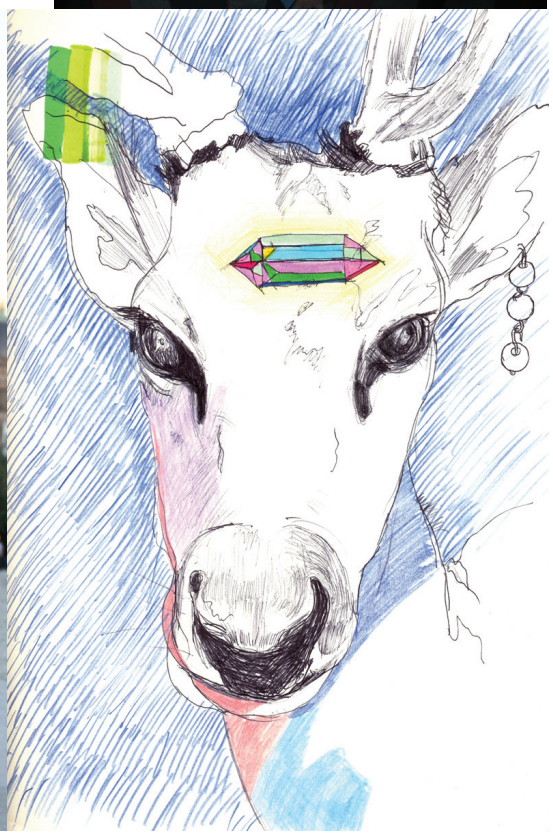
Miguel Pinho (Viana do Castelo, Portugal, 1966) graduated in Engineering (FEUP, 1992), and as an artist (ESAP, 2008). He is concluding his MA thesis in Artistic Studies at the Faculty of Fine Arts of the University of Porto (FBAUP). He is also producer and a curator since 2008 in Espaço Campanhã (http://www.espacocampanha.com), in Porto and responsible for the section Curator in scopio magazine.

Rui Neto (Figueira da Foz, Portugal, 1977) graduated in Architecture (Lusiada University, Porto, 2000) and holds an MA in Drawing (Faculty of Fine Arts of Porto, 2009). He is the co-founder of Atelier NPS Arquitectos. He was an Assistant at ETH Zurich University (2007-2009) and is currently a Guest Assistant at the Faculty of Architecture of Minho (since 2009). He has participated in several individual and collective exhibitions since 2008.

Urba Feat

Sónia Carvalho
soniaisabel.pereiradecarvalho@gmail.com





"Urba Feat" , é um projeto artístico interdisciplinar, que cruza o desenho, a antropologia, o som e a performance, e que se desenvolveu nos últimos dois anos, no âmbito de uma investigação em mestrado, cruzando desenho e antropologia urbana. Pretende contribuir para uma investigação da atividade projetual na prática artística, assente no cruzamento destas disciplinas.

Esta proposta baseia-se em reflexões sobre as relações entre imagem, ideia e crença no processo criativo, num contexto performativo, onde o outro e a ação têm um lugar determinante. É enquadrada por uma perspectiva antropológica da imagem, a partir de Hans Belting (2011), no contexto da prática da performance como estrutura flexível de natureza liminar e como um campo fértil para o entendimento de um mundo onde predomina a globalização, segundo Richard Schechner (2006). O Projecto "Urba Feat" consiste na criação de um personagem fictícia e liminar – Urba - e a construção da sua imagem pública através da prática performativa, onde se engloba o som, o desenho, a imagem gráfica, entre outros suportes num processo de *featuring*.

Explora o potencial artístico de certas práticas antropológicas, como a observação participativa e a performance, e certos arquétipos culturais como a liminaridade e o xamanismo, enquanto mediador entre os diferentes suportes de ação, e pelo qual se dá a transferência simbólica no processo da conquista da imagem, expressando-se visualmente, seja no desenho, nos *objetos transitórios* (Winnicott, apud Schechner, 2006) e ou nas performances.

O processo multimodal de "Urba Feat" configura-se na série de concertos e performances da personagem URBA, na encenação dos adereços que a caracterizam, entre outros dispositivos como colagens digitais e vídeos, entendidos como objectos transitórios no processo performativo.

No âmbito da conferência, pretende-se apresentar um evento performativo e o arquivo de imagens , relativo à produção de "Urba Feat" Segue-se a lista do respetivo arquivo como proposta a apresentar:

1. Criação da personagem "Urba Feat" : fotografias realizadas no âmbito da personagem, objetos da "Urba" e imagem gráfica.

2. "Urba Feat Protoraggio": imagem gráfica realizada no âmbito da parceria e registos forográficos dos concertos em Madrid, na associação cultural *La Tabacalera* e no Porto, na associação cultural *Máus Hábitos* (*aftermath*).

3. "Urba Feat Cumbia": imagem gráfica preparatória para o live act do evento *Performance e Arte Eémera Olhar o vento*, a comissariada pelo artista Albuquerque, realizado a 12 de Agosto de 2011 – teaser e imagem gráfica para a comunidade *facebookiana*, video "El despertar", set em mp3 do live act.

4. Objetos transitórios de "Urba Feat": o *adereço do boné* e respétivos registos fotográficos da intervenção com o mesmo no espaço público, *Instrumentos de percepção,* o colar da performance *P.O.R.T.A.L # 01, 2011, realizado no âmbito da exposição Coletiva* "mental. physical.temporary", na galeria JUP, Porto, comissariada por Hugo Soares *e respetivas fotografias,* e para terminar desenhos e fotografias de formatos variados *(aftermath).*

Nota Biográfica

Sónia Carvalho (1978), licenciada em Artes Plásticas pela Escola Superior de Artes e Design (ESAD) das Caldas da Rainha (2003). Foi bolseira do programa de Intercâmbio Europeu ERASMUS, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade Complutense de Madrid (2000). Na atualidade está a terminar o Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Trabalhou como professora Universitária na Escola Superior Artística do Porto, extensão de Guimarães, na atualidade é docente no Curso Secundário de Artes e Indústrias Gráficas no Colégio Internato dos Carvalhos. É colaboradora da associação cultural Pensart, sediada em Madrid.

Expõe o seu trabalho desde 2002, destacando a exposição individual "In Between", na Galeria de Arte Contsemporânea Plumba, no Porto; a coletiva "Opções e Futuros" comissariada por Miguel Amado na Galeria de Arte Contemporânea "Arte Contempo", Lisboa. Também participou na feira de arte FIL de Lisboa. Com os projetos de Dj/Vj e Performance salientam-se os espaços tais como a Casa da Música, no Porto, o MusicBox em Lisboa, a Tabacalera em Madrid, e as atuações com o colectivo Alemão Pfadfinderei, o produtor Americano Arthur Baker, entre outros. Foi selecionada para o Taster Lx da Red Bull Music Academy.

'Acting Through Drawing'

Eirini Boukla
Filipa Malva
João dos Santos
Maria Castellanos/Alberto Valverde
Maria Hayes
Rena Czaplinska-Archer
Rochelle Haley
Teresa Lúzio

DUT

The Contemporary End

Eirini Boukla
e.boukla@leeds.ac.uk

Abstract

Founded on the judgment of the eye (*giudizio dell'occhio),* freehand drawing presupposes ideas of originality and authenticity, whereas the practice of tracing inhabits a minor place in the margins of drawing's history and is usually perceived as deficient in originality. If we can say that drawing's concepts and models are indisputably connected with the ways in which culture has shaped them over time, then it follows that any ideas of drawing's originality and authenticity cannot be a fixed and self-determined fact, but rather as a product of negotiation within a practice significantly constrained by the contextual uses of its tradition. Speculating that both tracing and drawing's utilitarian mechanical means are no longer marginal but now central to contemporary drawing, this paper takes as a point of reference the anecdotal commentary of the 2007 Aldrich Museum 'press release'[1] for Arturo Herrera's exhibition *Castles, Dwarfs, and Happychaps* in which a utilitarian approach to drawing is emphasised, flagging up significant divergences in respect it's historical and contemporary regard.

Keywords: Drawing, tracing, originality, spolvero, sprezzatura.

1 The press release a part of the *paratext* surrounding a work (all the peripheral and anecdotal material that isn't a part of the *work* itself, yet comes with it): the invitation card, poster, reviews or more ephemeral processes of interviews or conversation. The paratext, already a plurality of other texts, potentially opens the work up to on-going commentaries, and 'intertextual' flow; an interplay between reading and seeing that navigates between a work, its creator and viewer. See Genette, G. *Paratexts. Thresholds of interpretation*. Genette originally accorded the term paratext to the marginal elements of literary culture however its theory of intertextuality is now often applied to the converging spheres of contemporary art and the creative industries.

"Venezuelan-born artist Arturo Herrera will be "pouncing" at The Aldrich in preparation for his upcoming exhibition, Castles, Dwarfs, and Happychaps." (Aldrich Contemporary Art Museum 2013) It goes on to say, *"Herrera, with the help of his assistants, will use a Renaissance technique called pouncing to transfer a design from paper to the gallery wall. Working from a giant paper sketch called a cartoon, Herrera and his team will punch holes through the paper against the wall. Next they will pat the cartoon with small fabric sacks filled with dry colored pigments, leaving a series of dots on the wall's surface. Aldrich curatorial director Jessica Hough explains, "The result will be a complex drawing of knotted dwarfs, complete with pick axes and gemstones, composed of dots of several colors." Hough also points out that "in the Renaissance a pounce drawing would be the starting point for an oil painting or fresco, but here Herrera uses the traditional technique to achieve a contemporary end".* But what exactly is the 'contemporary end' that Jessica Hough is quoted as pointing out?

In drawing attention to the mechanical processes and their previous histories behind Herrera's "Castles, Dwarfs, and Happychaps", the press release acts in significant opposition to the Renaissance ideal of "sprezzatura" or the art of effortless mastery, and exposes a tell-tale dissonance between past and present cultural esteems *" …to use possibly a new word, to practise in everything a certain nonchalance* (sprezzatura) *that shall conceal design and show that what is done and said is done without effort and almost without thought…[1]"* (Castiglione, 1528: 67). In 1563 the founding of the *'Accademia delle Arti del Disegno'* in Florence introduces the institutionalisation and naturalisation of Castiglione's 'aristocratic' disassociation between art and work - a division between thinking and making. Consequently we see a corresponding shift of the prevailing idea of the artist now moving away from that of a craftsman or manual worker and altering preconceived notions about their practices and their social standing[2]. At the same time as their intellectualising disassociation away from 'menial' crafts sought a new acknowledgment to the epistemic contentions of

1 Baldassare Castiglione coins the concept sprezzatura in *The Book of the Courtier* I.26, (a guide to the proper behaviour of a gentleman at court), first published in 1528 and re-issued since in many translations and editions during the 16th century). Castiglione lets the fictional Count Lodovico da Canossa, the main speaker of the first book, portray his ideal courtier. Here we can see how the renaissance ideal of a divinely inspired 'genius' and effortless creator necessitated the disassociation of the fine arts from the manual crafts hence the need/practice of the 'covering of ones tracks'. *"The Book of the Courtier"* by Baldesar Castiglione. (I.26).

2 Rather than been divinely inspired, it seems that the concept of genius originated in (the not unfamiliar) market forces and naked ambition

the 'embodied characteristics' of drawing[3], the academicians, ironically, found that this emerging intellectual background also compelled them to distance drawings manual characteristic away from themselves and their practices "*we can truthfully say that true art is what does not seem to be art; and the most important thing is to conceal it, because if it is revealed this discredits a man completely and ruins his reputation"* (Castiglione, 1528: 67)[4]. Yet beyond this rhetoric, drawing continued to be an inescapably embodied and situated practice even though this was something that required playing down. Vasari describes how Michelangelo shortly before his death reduced to ashes many of his drawings and other preparatory works *"… as I myself know, because just before his death he burned a large number of his own drawings, sketches and cartoons to prevent anyone from seeing the labours he endured or the ways he tested his genius, for fear that he might seem less than perfect"* (Vasari, 1991: 472). If perfectionism was Vasari's devotee's account for the burning - *"Michelangelo had such a distinctive and perfect imagination and the works he envisioned were such a nature that he found it impossible to express such grandiose and awesome conceptions with his hands, and he often abandoned his works, or rather ruined many of them, …"* (Vasari, 1991: 472) - a less partisan view might offer an opposing account, seeing Michelangelo needing to live up to his principle of *'effortless execution',* and playing-down the utilitarian and manual means behind his work *"if anything, ashamed of his drawings. In his thinking the 'art' stage of creative production, which he identified with the careful procedure of making studies, sketches and working drawings, was the menial and mundane side of the business, whereas true merit was to him displayed in the rapid and apparently effortless execution of a painting or sculpture"* (Coleman, 1988: 24). Notwithstanding a purposefully cultivated reputation of individual inspired self-determining works of genius, it is clear that the Renaissance artist was in fact working from a perspective and tradition (retaining any amount of innate canons, procedural shortcuts, props and devices) in which art was synonymous with skilled work and in which artists expected to employ any number of skilled workers and collaborators. In a memorandum in which he settles the terms, conditions and budget of his contract to design and apply fresco to the Dome of Florence Cathedral, Giorgio Vasari included[5] *"three competent fresco painters ("maestri pratichi a lavorare a fresco")… three other painters of professional status ("maestri pictori") to make draperies, skies, backgrounds, and wax and clay models of figures; Two other maestri to paint ornament, backgrounds, and clouds and to transfer cartoons"* (Bambach, 1999: 2).

Bambach in 'Drawing and Painting in the Italian Renaissance Workshop', interestingly picks up on the pecking order of these assistants *"Vasari's prospective "cartoon tracers" were practically at the bottom of his pyramid of labour"* (Bambach, 1999: 2). On the face of it Bambach proposes a tacit view of tracing regarded as base and mechanical and calling for no other skill than the work of the hand. The practice of transferring cartoons having been delegated to menial assistants was essentially held in no more esteem than a basic utilitarian tool[6]. However, Bambach's research on the mechanical drawing techniques of pouncing (spolvero), tracing (calco) and the development of the cartoon, reconstructs the idea of workshop practice and design theory in the mid-15th and early 16th century and argues their often disregarded import and sway *"between 1430 and 1600, cartoons – a drawing ostensibly of a utilitarian nature – had not only become common practice, but had moved to the forefront of artistic expression"* (Bambach, 1999: xi). Nonetheless Bambach sees these utilitarian means, for the most part, still continued to conjectured a lack of creativity and authenticity, *"Yet on the whole, if all extant preliminary drawings from the Italian Renaissance were to be considered, we could confidently conclude that the vast majority of artists developed their most creative types of preliminary drawings freehand, based on their giudizio dell'occhio"* (Bambach, 1999: 296). Mechanical drawing techniques' pragmatic and utilitarian nature was plainly contrary to the idea of *'sprezzatura',* conflicting with an understanding of art "*appreciated and commissioned by a class of patron attached to the idea of the genius"* (Coleman, 1988: 25) and all in all *"techniques of design transfers could hardly substitute for the idea (in the platonic sense of inspiration) in the process of 'inventione'"* (Bambach, 1999: 296). Still, if the expansion of drawings' practical and mechanical means (argued by Bambach) became the 'ground' for a progressively ever more ordered and categorised sign of spontaneity and invention, then in practice this *'originality'* was plainly not a self-determining fact but an historically specific mode of presentation.

Re-winding 400 years or so back to '*Castles, Dwarfs, and Happychaps'* we can see how attitudes have changed. Now flagrantly the formal-aesthetical innovations and means of previous Art histories are *remixed*, *reloaded* and become a kind of 'found-object' that allows it to be used as a type of tool or template for doing. This recourse to the 'already produced' form is one Nico-

3 An intellectualisation of the gaze (through drawing, perspective and geometry) and a study of the liberal arts, aimed to differentiate the academic artist from the mechanical and technical work of the artisan. What Pierre Bourdieu sees as "a repression of the material determinations of symbolic practices" Bourdieu, P. (2000) Pascalian Meditations, London and Cambridge: Polity Press (20)

4 A customary intellectual perspective John Dewey outlines as being: "the aristocratic tradition which looked down upon material things and upon the senses and the hands was still mighty" (Dewey, 1930: 329). Dewey, J. (1930) Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education, New York: Macmillan (first published 1916).

5 Along with the other menial and utilitarian practicalities behind the 'effortless execution' of a work such as materials, plasterers and labourers…

6 See 'A Bad Reputation' in (Bambach, 1999: 127)

las Bourriaud[7] sees as a common factor in the work of many of his generation of artists, regardless of their formal alliances *"It is no longer a matter of elaborating a form on the basis of a raw material but working with objects that are already in circulation on the cultural market, which is to say, objects already informed by other objects"* (Bourriaud, 2002: 13). Gathering images from comic strips, colouring books, cartoons, animation and other popular culture sources, Arturo Herrera's all-over arrangements linger between Formal Abstract elegance and an out-of-whack Surrealism. Herrera's interlacing détourage[8] superimpositions that conjure up drips, trickles and splatters redouble and reprise the expressive brushwork (the supposed sign of the authentic) of Lyrical Abstraction and earlier histories of the Modernist aesthetic. Herreras '*Castles, Dwarfs, and Happychaps'* in centring the position of 'mechanical reproduction' quizzes the gap between autograph and copy, between artistic and productive labour, and in effect posits the question: can the *off-the-peg* anonymous outlines and tracings of the Disney Studio production-line[9] be equalled to the *bespoke* curves of a Brancusi sculpture? *"The first idea was to recognize in those images of dwarves from 'Snow White and the Seven Dwarves' a very strong sense of connection with organic abstraction. It's like a readymade modernist abstraction. Its round forms recall Brancusi, Arp…"* (Art21 no date). Herrera's blurring between the celebrated and the nameless underlines a contamination and commandeering of the visual language of high art by popular culture: a rearranging of the borderlines between consumption and production which according to Bourriaud is not just a tendency in contemporary art, but to a certain extent is a new circumstance of contemporary life. Perhaps art now is "*no longer an endpoint but a simple moment in an infinite chain of contributions"* (Bourriaud, 2002: 20) that, in a way, parallels the software algorithms for the Wiki, where a page is continuously changed by a collaborative effort (for better or worse) under the ministry of on-going modification and redistribution.

Explicitly responding to these ideas in '*Slubberdegullios'* (Fig. 1 Slubberdegullios 2012) and *RAT TAT TAT',* (Fig. 2 RAT TAT TAT 2012) the already existing compositional layout (grid), the in-story motion lines, the impact lines and the nonverbal emotions lines of a single Tintin Adventure (24 Adventures/Drawings in all) are copied and compressed into the same drawing. First traced directly on to acetate, the narrative drive of the graphic outlines of actions are broken down into a *gravity free* pictorial space, and then further obfuscated through a layering process. Every single *traced* page was photocopied maintaining its already given size (or ratio in the case of *'RAT TAT TAT')*[10]*,* then re- traced and simultaneously transferred through a 'calco' technique (carbon-paper like offset copying) page by page on top of each other on a gesso panel (Fig. 03 *detail* Slubberdegullios 2012). Tintin with his dog, Snowy, close at heel, have travelled the world having adventures since 1929. Although Tintin and Snowy end many of their adventures with the capture of the villain, or a glowing newspaper headline highlighting their efforts, here the re-drawing of their escapades offers a less clear resolution. '*Slubberdegullios' and 'RAT TAT TAT'* do not deconstruct the embedded cultural apparatus that inhabit Hergé's Adventures of Tintin, but deliberate on the idea of the graphic supplements to their narrative and mise en scène - the insert graphic that show action or invis-

Fig. 1, Slubberdegullions!, 2012.
Soft pastel on gesso on aluminium dibond.
297x210mm (24drawings) Project Space Leeds.

Fig. 2, Rat Tat Tat Tat, 2012. Wall drawing. Plotter cut vinyl. Project Space Leeds.

7 Nicolas Bourriaud's ideas on an "interhuman sphere"; the connections and interactions between individuals, groups and communities, and the shifting psychological space opened up by the internet, seemed to shape much of contemporary art discourse following the 1998 publication of his book 'Relational Aesthetics'

8 Détourage or photo clipping is an operation to retain only a portion of an image. This requires separating the object and background, thus delineating the contour of the object.

9 Behind Walt Disney's first animated feature, Snow White and the Seven Dwarfs, and his other 30s and 40s classics—Pinocchio, Fantasia and Bambi—toiled as many as 100 young women, the inkers and painters, a golden age of Disney was based on a medieval-guild model, the training involved in becoming an animator was placed on a 10-year learning curve, with inking requiring about half that time. http://www.vanityfair.com/culture/features/2010/03/disney-animation-girls-201003

10 *Rat tat tat* transferred to vinyl via computer.

Fig. 3, *(detail)* Slubberdegullions!, 2012.
Soft pastel on gesso on aluminium dibond. 297x210mm (24drawings)
Project Space Leeds.

ible emotions and state of mind. Those lines which follow the paths objects have passed through (or will pass through) in space, or psychological space, conveyed through beads of sweat forming on a forehead or upper lip, bring to the static image a flow-through system of time rather than a single captured instant[11]. But if the highlighted or bracketed *insert graphic* is freed from the restraints of its account by its having been pulled out of the in-story context, does its now set adrift actions become merely scribbles without any resolve; or does its trace, re-framed by way of another *at one remove*[12], retain some suggestion of its previous existence and purpose, albeit with a new resolution? The existing *insert graphic* image of the comic book offers an established compositional template, where marks can be extracted or translated into the idea of the artist's gesture. Rather than the original mark itself, this removal of the immediate, direct gesture of the artist, simultaneously inserts (ironically) a corresponding autographic gesture into an artistic landscape which already exists. In a framework where copies are made of copies where errors already exist, and new errors occur, thus steadily warping any idea of the fidelity of an original text. These "transmission" errors (in becoming indistinguishable from the original text themselves) become the text, lingering provocatively open-ended and ever more uncertain.

Situating drawings mechanical means and the already produced, '*Slubberdegullios'* and *RAT TAT TAT'* (in appropriating the insert graphic of the comic book), emphasise a drawing practice no longer concerned with beginning with a 'tabula rasa', nor with fashioning meaning on the foundation of raw materials. In its place a drawing practice here looks to find means of insertion into the immeasurable flows of production, contributing to the growing remove of its long-established dichotomies that exist between the '*giudizio dell'occhio'* and the utilitarian means of the hand. If for Castiglione and Vasari the ideal of "sprezzatura" (and the idea of the unique artist and the inimitable work of art) was fundamental to an idea of authenticity, then given the possibility that art today is unable to produce anything wholly new,[13] any idea of originality perhaps necessitates art's shifting towards a culture of the application of forms. It is possible that a new philosophy of a continual amendment and recirculation of signs, based on contemporaneous collective ideals of input and sharing, will presuppose a teleological end to the process of fashioning an original artwork as previously conceived, and build a new hypothesis in which works are continuously revised, revisited and reformed.

11 A model for this idea of an *insert graphic* exists in the cinema *insert shot;* where a seemingly unimportant object essential to the action is discreetly placed within the frame: when time is of the essence and we see the clock; when that call comes through and we see the phone. These objects that have been seen, but not noted, become featured, emphasised as if they were suddenly disrupted with an exclamation point - Things become players; nouns become verbs.

12 The phrase '*At One Remove'* is the use of 'remove' as a noun, meaning "a degree of remoteness or separation". (Perhaps) art is always about translation, and about the breach between the original and the 'reproduction'.

13 Karen Moss Director of Exhibitions and Public Programs at the San Francisco Art Institute in conversation with Nicholas Bourriaud picks up on Bourriaud *post-production* idea *"Because of the conundrum of not being able to produce anything new, I find it interesting that your proposal for art is post-production — mining previously made work and recontextualizing it. That is what, if anything could be considered new, the recontextualization of the already made.* http://www.stretcher.org/features/nicolas_bourriaud_and_karen_moss/

Bibliography

Bamback, C (1999). *Drawing and Painting in the Italian Renaissance Workshop: Theory and Practice, 1300-1600*. London: Cambridge University Press.

Bourdieu, P (2000). *Pascalian Meditations,* London and Cambridge: Polity Press.

Bourriaud, N (2007). *Postproduction: Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World.* 3rd Edition. New York: Lukas & Sternberg.

Castiglione, B (1976). *The Book of the Courtier (Penguin Classics)*. 1978 reprint Edition. London: Penguin Classics.

Dewey, J. (1930) Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education, New York: Macmillan (first published 1916).

Vasari, G (1991). *The Lives of the Artists (Oxford World's Classics)*. Translated with an Introduction and notes by Julia Bondanella, C and Bondanella, P. Oxford, New York: Oxford University Press.

The Aldrich Contemporary Art Museum [no date]. Arturo Herrera: Castles, Dwarfs, and Happychaps. [online]. [Accessed 15 February 2013]. Available from: http://www.aldrichart.org/exhibitions/past/herrera.php.

Stretcher [2012]. *Features: Conversations Nicolas Bourriaud and Karen Moss*. [online]. [Accessed 05 February 2013]. Available from: http://www.stretcher.org/features/nicolas_bourriaud_and_karen_moss/

Art21 [no date]. *Arturo Herrera*. [online]. [Accessed 5 March 2012]. Available from: http://www.art21.org/images/arturo-herrera/all-i-ask-detail-1999

Vanity Fair. [no date]. *Patricia Zohn on Walt Disney Animators*. [online]. [Accessed 10 March 2013]. Available from: http://www.vanityfair.com/culture/features/2010/03/disney-animation-girls-201003

Biographical Outline

Eirini Boukla, born in Greece, since 2000 lives and work in UK. She holds a BA (Hons) in Fine Art for Design from University of Huddersfield and in 2006 received an MA in drawing from Camberwell College of Art, London. Her main interest and research centres in concepts of trace/ing and its corresponding ideas of authenticity and originality. Since 2009 she is working on a full-time AHRC funded, practice led-research PhD at the University of Leeds (pending 2013). Exhibitions and projects include: Pieces of Eight, PSL, Leeds (2012), Thinking tools, FAFA gallery, Helsinki (2011), Adaptive Actions, Campo AA, Madrid Abierto, Madrid (2010), Contemporary Flânerie: Reconfiguring Cities, Oakland University Art Gallery, Rochester, USA (2009), Public Screen, SYNCH Festival, Technopolis, Athens (2008), Heterotopias, 1st Thessaloniki Biennale of Contemporary Art, Greece (2007). Her work can be found in private and public collections including the Oakland University Art Gallery, the SIPF Singapore, and the Thessaloniki center of contemporary arts.

Space Page: Collaborative Drawing in the Rehearsal Room

Filipa Malva
filipamdv@gmail.com

Abstract

In a theatre rehearsal, we use our capacity to project space and time from a single or multiple body movement or facial expression. Performers and dancers shape their performance space through improvisation, moulding it through tactile considerations such as weight, texture, speed and direction. The designer, watching, can sketch from the live models, registering what she sees for later discussion and adjustment or she can use it to draw from memory responding to her immediate feelings and ideas. Both options freeze a moment in time as something relevant to the development of a particular scenography.

This presentation will speak of the ways drawing can be used in rehearsal to establish a dialogue between the performers' 'embodied knowledge', as Robin Nelson defines it, and the scenographer's impetus in the creation of the same space of performance. It will propose a connection between the performers' tactile experience of space and the designer's experience of the page, where the notions of theatrical energy and of negative space are fundamental to an effective collaboration.

I will present examples from the Practice-as-Research production *Pequena História Trágico-Marítima* developed in the context of my PhD dissertation at Teatro Académico de Gil Vicente. One of the precepts of this project was to register all sessions between the scenographer (myself), the director (Jorge Louraço Figueira), and the performers, using drawings and notations. All rehearsal drawings were purposely made in black-and-white, using only stylo pens. The medium allowed for speed and readiness in the drawing, providing a quick reaction to the work happening on the rehearsal floor, to the director's queries and my own impulse to draw.

Keywords: theatre, scenography, design, drawing, rehearsal

This presentation will adopt the point of view of the drawer/scenographer while working in rehearsal for the Practice-as-Research production *Pequena História Trágico-Marítima* developed in the context of my PhD dissertation at Teatro Académico de Gil Vicente, Coimbra. One of the precepts of this project was to register all devising sessions between the scenographer (myself), the director (Jorge Louraço Figueira), and the performers (Ricardo Correia and Carlos Marques), using drawings and notations. All rehearsal drawings were purposely made in black-and-white, using only stylo pens. The medium allowed for speed and readiness on the page, providing a quick reaction to the work happening on the rehearsal floor, to the director's queries and my own impulse to draw. I will discuss ways the *page* —here understood as a conceptual and graphical interaction of drawing and textual mark-making— was used to structure a collaboration in the making of both the scenography and the dramaturgy.

The process of devising had as a basis a set of scenographic models, storyboards and found objects which were pre-produced and taken into rehearsal by the scenographer and director. They were selected or produced from direct memories or from research into Nazaré's fishing traditions and community, the initial context for the dramaturgy. As in other contemporary theatrical devising methodologies where 'chance or randomness are combined with some unquantifiable, yet persistent, sense of 'appropriateness,'(...) the work does not exist and is unknown in advance of its making, [but] there is nevertheless an assumption that there is a work to be 'discovered' or 'recognised'.' (Heddon, 2006: 199), we researched the objects' sensations of weight, sound, texture, colour and movement. Finally, the objects were further developed or rejected by the performers over a period of two months.

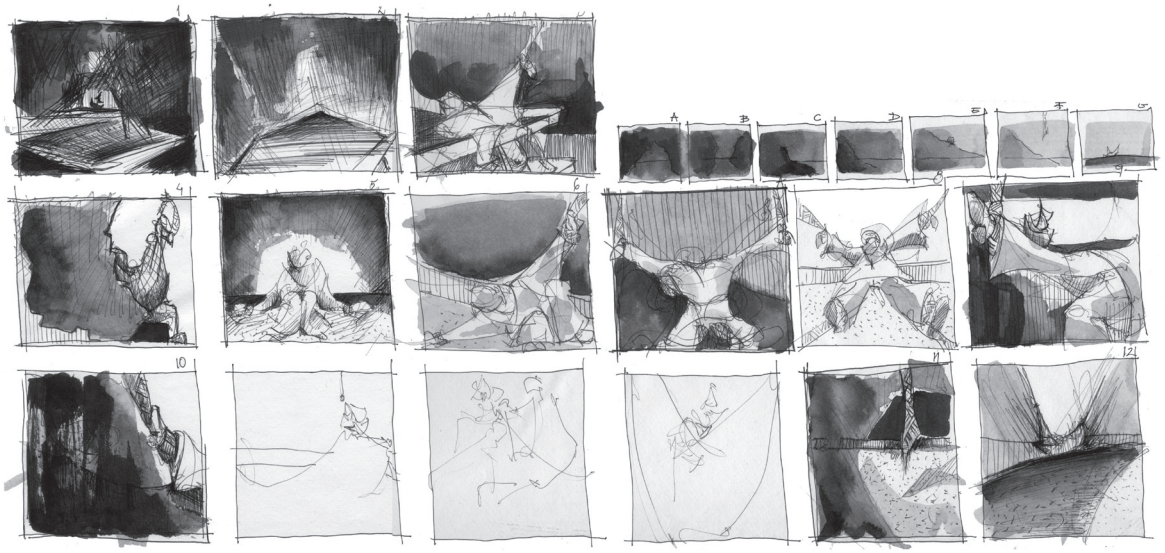
While in rehearsal the scenographer was able to generate further drawings from the mingling of real action, memory and insight. Every time, she had a choice to submit her rehearsal drawings directly to the collaboration or to test them individually by taking them further

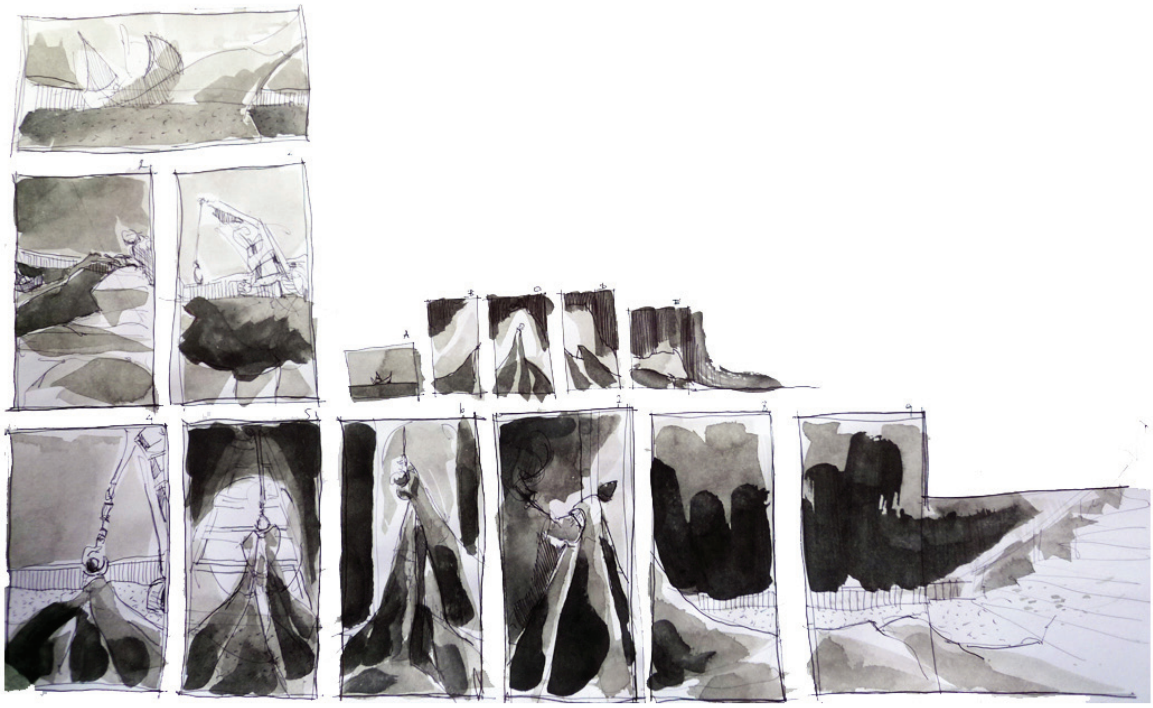
into presentational, more formal, drawings. Here, we will only look at pages that were submitted to the collaboration.

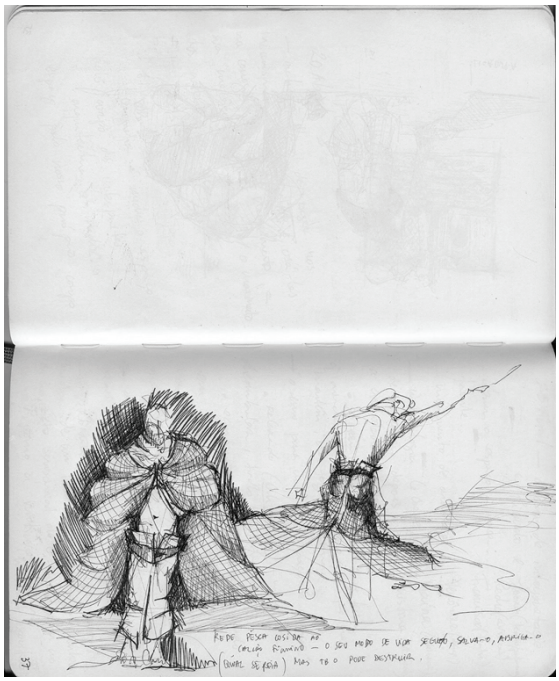
This paper is organized into three sections and a conclusion. The first, will look at how a drawing can propose memories and concepts to both the original drawer and others; the second, examines how those can be interpreted through gesture and body movement as registered through observational drawing; the third, considers how notions of time of collaboration can be changed through the use of drawing as an intermediate, consequently impacting on the performance's timings and transitions or, rather, its dramaturgy.

Finally, I will propose a connection between the generation of the performer's gestuality in the performance space and time and that generated by the drawer on the page while sketching. I will also argue that this interaction, in correspondence or in contrast, helps to create the 'embodied knowledge' used to construct the definite version of the performance. Embodied knowledge as been defined by Nelson (2006: 107) as knowledge that 'can only be gained through doing, and thus dissemination of that knowledge can at best only be partially undertaken in words.' For performers, it is knowledge developed and registered through gesture, movement and voice, accumulating over the rehearsal period, and subject to an iterative process of trial and error. For the scenographer**,** drawing in rehearsal, it is both the physical gesture and the registered sketch on the page.

Offering the Page







As dear it might be to the designer, conceptual drawings are frail due the designer's own uncertainties and consequently very open to interpretation or elimination. Nonetheless, the willingness to discuss over a conceptual drawing, or even to (re)interpret it, is the first step towards a successful scenographic collaboration, since these drawings can propose memories and concepts to both the original drawer and others. They register memories, lived or imagined, and project ideas and wishes. They are of great intimacy. Even though they do not necessarily aim at being vague —quite often they have great detail and complexity—, the most effective have the capacity to suggest thoughts without limiting their execution.

> "Evidence is presented that in the early stages of design or composition the mental processes used by artists for visual invention require a different type of support from those used for visualizing a nearly complete object. (...) sketch attributes preserve the results of cognitive processing which can be used interactively to amplify visual thought. The traditional attributes of sketches include many types of indeterminacy which may reflect the artist's need to be "vague".
>
> (Fish 1996)

At the start of our rehearsal period I developed a set of conceptual drawings which interpreted the dramaturge's themes for the performance. The first addressed our intention to explore space and body constriction; the second the need for a supernatural presence which could balance the harshness of the shipwreck scenes; the third and fourth, explored the texture, weight and shape of bodies against fishing nets, at work and at play. These were presented to the performers and director as mote for rehearsal exercises. They offered suggestions of light and shadow, of mass and shape, of movement in space and of transition in time. Some were recognized, some ignored. In reality, the speed at which a designer acknowledges a concept while sketching, its qualities and faults, and proceeds to eliminate it in the hunger for another answer, through another drawing, is often matched by the speed a director or performer dismisses a first conceptual drawing. This *dismission*, immediate or by trial, can only be productive if the collaboration has the capacity for trust and assumes its own fragility. If the collaboration itself is of the same nature as the act of sketching. In fact, the occurrence of absence and incident is natural to both the process of drawing and that of theatre making. The designer can take advantage of absence and incident as it happens in drawing and in rehearsal as a way to keep an idea from becoming final. This serves the designer's individual creative process as well as her creative relationship with director or performers. What has not been sketched or detailed, an absence, and what has not been predicted, an incident, lead to questioning. These gaps create new, and often innovative, lines of thought, even if they also create conflict.

At this point in the creative collaborative process, there is a balance between authority and playfulness. On the one hand a drawing has the authority of a register, giving mater, shape and light to elusive thoughts and, on the other, it is pregnant with play, for both drawer and performers.

> "Even before grasping the full consequences of any idea, drawing —as a tool neither strict nor demanding— stimulates the inherent playfulness of the creative process. (...) As drawing is 'pressure sensitive' it dramatises ideas by making lines more or less intense and emphatic in a manner that reflects the workings of the thought process."
>
> (Treib, 2008: 115)

The capacity for playfulness that a drawing offers stimulates the creative process, a characteristic particularly important in theatre design. After all, to play is what all, performers, director, scenographer, are doing. Sharing the making of a drawing is a pleasurable experience. It is playing at making a play. Even if the imagination takes them in different directions, the experience shared gives them a point of return and a method at playing.

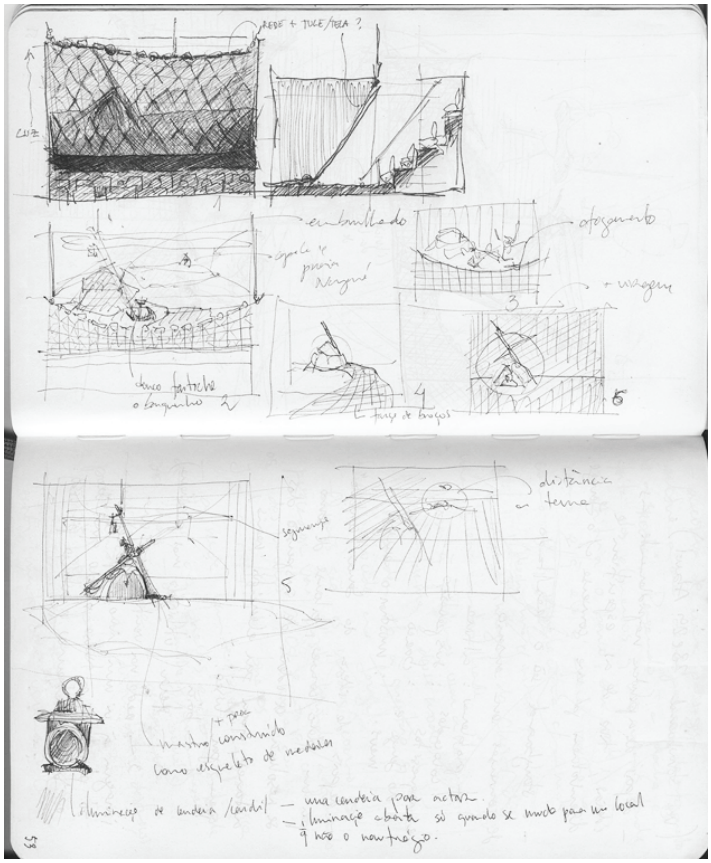
Finally, the submission of conceptual design drawings to a rehearsal collaboration expects to render palpable a set of ideas or concepts, more or less detailed, which purpose is to expose frailties, provoke play, and establish a performative dialogue. This dialogue transgresses medium and technique, fluctuating from the page to the stage and vice-versa, through an understanding of the common ground between sketch and gesture.

Interpreting Space

In this section, I examine how the conceptual drawings showed before were interpreted through gesture and body movement by the performers in rehearsal and consequently re-interpreted and registered through observational drawing, towards the creation of the scenography and/or the dramaturgy.

> "A crucial element of observational drawing is learning to pause. The pause offers a space, temporal and spatial, to reflect and to prepare your next move. (...) the instruction hinges on the idea that during drawing there may be phases when the eye communicates with the hand spatially rather than using any form of visual memory. There occurs a physical translation rather than a perception-to-action or visual to motor encoding."
>
> (Brew, 2013: 67)

In fact, the natural pauses that observing required, allowed me to follow movement as flowing from the stage to the page. Even though this shift was fundamental to the collaboration, this gestural connection made the drawing flow too rapidly, gathering a strength of its own, away from its original design purpose. In order to avoid this, I have stopped the drawings at the point I though I was no longer struggling for an answer to a question or exploring an idea, but rather exploring the drawing as an artwork itself. I have kept the drawings open, some unfinished, as a way to point out areas of the design I was still unsure about, hoping these absences would lead to further contribution from others involved. While in rehearsal, I focused on three specific aspects of the performer's actions: first, direction, weight and speed of movement; second, positive and negative space of their bodies against surrounding space (shape and mass); and, third, the use of gesture to suggest physical and emotional character. These helped me to move from my own interpretation of the dramaturgy and into a shared vision which incorporated my own conceptual drawings with their rehearsal research. Eventually these observational drawings originated a scenographic proposal representative of the collaboration. Often a drawing incorporated them both: observation and presentation.



"In an ideational drawing one tries to release from grasp what one knows, re-view what is to be known and how it can be known, and develop the otherly arrangements, talked about above, in order to produce an (ap)prehension of what is still to be conceived in, and as, a yet-unknown future. (...) Ideational drawing is only potent in 'action'. The drawing is remarkably changed when it is read post-process."

(Garner, 2008: 112, 123)

The examples above show that, as with drawing, it is often what the performers do not do but what they suggest that generates new drawings and the progression of the design process. Each set of three rehearsal photos explore different aspects of the dramaturgy and each led to a specific sketch. Even though this drawing has not much aesthetic quality, it registered a moment in the creative process of the scenography when a conceptual leap was taken. Its importance is only grasped by the members of the collaboration. Its bond with observed actions can only be glimpsed by others.

In the first set, performers were working on an equilibrium between their bodies, and between their bodies and found objects. They examined their possibilities for tension and stretch as definers of the space of performance. They suggested a first sequence of positions which made clear the advantage of including a tensile, textured surface (a fishing net) in the scenography, as an aid to the storytelling.

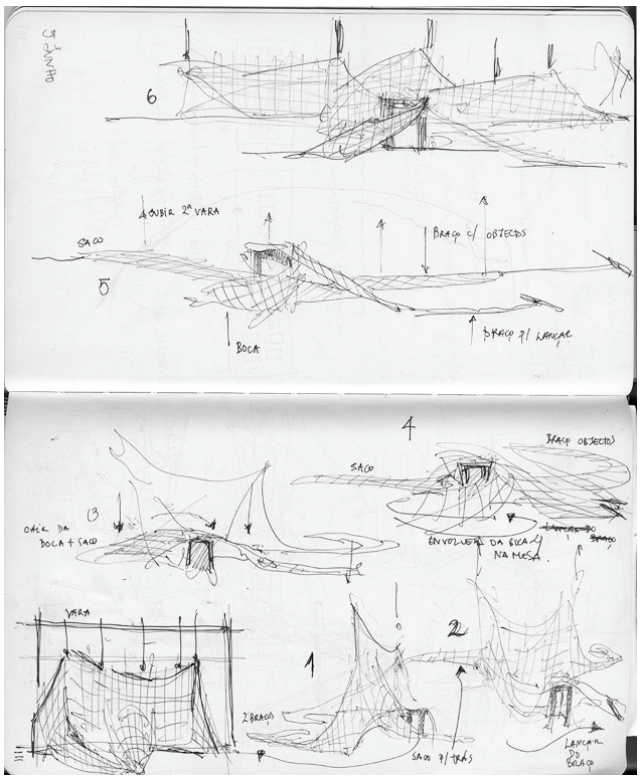
The second example shows the evolution of the idea of suspension and height also present in the first storyboards (see previous section). They moved from a simple extension of their own bodies, to the accumulation of several objects on a single place on stage. Suspension was both evoked through movement, and built through material accumulation. The sketch shows how during rehearsal a dialogue between performers and scenographer was established: simultaneously 'drawing' their own image of suspension.

The third set of photos registers the performers' reactions to the net's texture and weight. The sketch recorded this relationship which was to became central in the definition of light and shadow in the performance.

Finally, if we compare the three pages we can easily see that the sketches on them were always composed as a sequence and accompanied by short notations: the notion of time was always present in the designing of the performance space.

Notions of Time

This section considers how notions of time in collaboration can be changed through the use of drawing as an intermediary, consequently impacting on the performance's timings and transitions and the performance's dramaturgy. Design drawings can impact on



time by registering transitions of shape or space over time and by suspending or expanding the time of collaboration. The first has the purpose of proposing a solution and therefore is a design presentational technique. The second changes the creative and collaborative processes through which the drawings are made.

Storyboarding is the principal way drawing can be used to portray change over time. In fact, *"drawings can have strong storytelling properties. By adding visual storytelling to traditional drawing, drawing makers become immersed in a fourth dimension, wandering across time and space. Storytelling by drawing pictures is about delivering emotions; visceral, emphatic, or voyeuristic. (...) Drawing as storytelling can act as a crucial interface between the visual and the verbal."* (Garner, 2008: 171)

In storyboarding it is the in-between drawings that suggest the scene change, the relationship between scenography and action. It is in the absences that the dramaturgy is found. Since in rehearsal bodies are mostly in motion, the designer sketches from the live models, registering what she sees for later discussion and adjustment or she uses it as an impulse to draw from memory and concept. Both options freeze a set of moments in time as relevant to the development of a particular design. While storyboarding in rehearsal, we use our capacity to project space and time from a single or multiple body movement or facial expression.

Often the time that spans the making of a drawing while a director looks on you is longer than the time designers are usually allowed to have when answering a question verbally. The expansion of time in the collaboration happens because both director and scenographer are 'walking the line' as the ink emerges on paper. They

follow the same line but they are seeing different things. Often the original question is no longer of relevance as brainstorming plays its part in the collaboration. Longer time allows the idea to blossom and decisions to be tested further. In addition, the speed and rhythm of drawing tolerate quick changes in the design direction, testing as it goes while registering the process. This creates a visual illustration of the collaboration where all involved can go back to at any moment. The different routes taken, the dead-ends, and the decisions can be moved around with certainty and swiftness.

Even spaces between lines show time, and that time becomes part of the drawing itself. Like a single line, an entire drawing can show where it began, where it went, and how it ended, from the beginning to the middle to the end, through the past, present, and future. (Moore, 2013: 36)

Embodied Gesture

Finally, I will propose a connection between the generation of the performer's gestuality on stage and that generated by the drawer on the page. I believe that this interaction, in correspondence or in contrast, helps to create the 'embodied knowledge' used to define the final performance.

As drawers we sense material, whether that be the material we are using or the material we are observing. We are empathetic to distance, space, and place, near and far, compression and stretch. We are aware of condition, transparency and opacity, ethereal and solid, clarity and blur, light and dark - and all the in-between states of being. (...) It is touch which informs the artist of the nature of material and sight which completes the understanding. (Garner 2008:137)

The symbiosis between touch and sight which comes natural to a drawer, is also what characterizes the work of the scenographer. Being sensitive to texture, depth or light is essential to who both works with and from space. The ability to analyze and to project space, to read and to propose it, to move from reality to fiction, is at the basis of our discipline. As such, understanding gesture and movement as the spatial tool of analysis for performers, is only an extension of that practice. The embodied understanding of the flux between sight and touch, of lines as (partially) registered gestures, as developed by the drawer-scenographer, offers a clue as to how the dialogue with performers can evolve.

Intriguingly, gestures use analogous simple forms, points, lines, directed lines, containers. Gestures are used communicatively, to explain things to others.(...) More surprisingly, it turns out that gestures aid thinking in those who produce them. (...) But messy lines, as designers and artists know, also aid thought, exactly because they are messy. Messy lines are ambiguous, precategorical, so they allow many interpretations. Messy lines promotes discovery of new ideas. Making messy lines allows play and exploration. (Tversky, 2013: 16)

Therefore, not only we can find a connection between the designer's embodied gestuality and the performers', but we can look at drawings done in rehearsal as a registry of that created knowledge. Sketching in rehearsal promotes open collaboration through tactile and kinetic analysis, which in turn informs the creative process of scenographer and performers.

Bibliography

Berger, John (2005), *Berger on Drawing*. Cork; Occasional Press.

Burnett, Kate (2012), 'Adressing the Absent: Drawing and Scenography.' In *Activating the Inanimate: Visual Vocabularies of Performance Practice*. Oxford: Id.Net.

Doona, Liam (2010), 'Hope, Hopelessness / Presence, Absence.' In *Theatre and Performance Design: a Reader in Scenography*, edited by Jane Collins and Andrew Nisbet. 178-187. London: Routledge.

Fish, Jonathan M. (1996), *How Sketches Work: a Cognitive Theory for Improved System Design*. PhD Thesis, Longhborough University. Viewed March 2013. http://dspace.lboro.ac.uk/2134/7418.

Garner, Steve (ed.) (2008), *Writing on Drawing: essays on drawing practice and research*. Bristol: Intellect.

Heddon, Deirdre and Jane Milling (2006), *Devising Performance: a Critical History*. New York: Palgrave Macmillan.

Brew, Angela (2011), "Learning to Pause". In Kantrowitz, Andrea, Angela Brew and Michelle Fava (ed.) (2011). *Thinking Through Drawing: Practice Into Knowledge*. New York: Columbia University.

Moore, Michael G. (2011), "Drawing Drawings". In Kantrowitz, Andrea, Angela Brew and Michelle Fava (ed.) (2011). *Thinking Through Drawing: Practice Into Knowledge*. New York: Columbia University.

Tversky, Barbara (2011), "Obsessed by Lines". In Kantrowitz, Andrea, Angela Brew and Michelle Fava (ed.) (2011). *Thinking Through Drawing: Practice Into Knowledge*. New York: Columbia University.

Maslen, Mick. and Jack Southern (2011), *Drawing Projects: An Exploration of the Language of Drawing*. London: Black Dog Publishing.

Nelson, Robin (2006), 'Practice-as-research and the Problem of Knowledge'. Performance Research 11(4), pp. 105-116. Taylor and Francis.

Petherbridge, Deanna (2008), 'Nailing the Liminal: The Difficulties in Drawing Research.' *In Writing on Drawing: Essays on Drawing Practice and Research*. Ed. Steve Garner, 27-42. Bristol: Intellect.

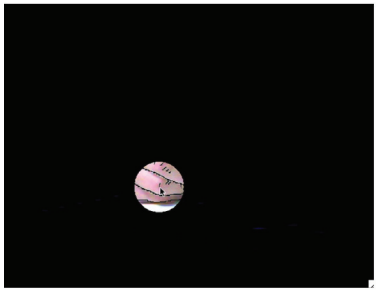
Treib, Marc (ed.) (2008), *Drawing/Thinking: Confronting an Electronic Age*. London: Routledge.

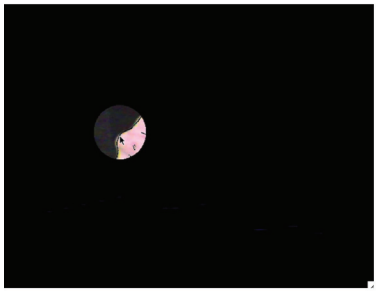
Biographical outline

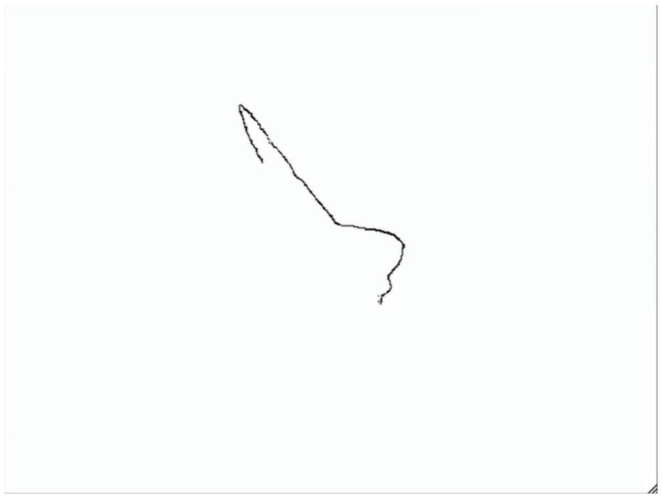
Filipa Malva is a scenographer. She has a degree in Architecture and an MA in Performance Space and IT Modelling from the University of Kent. She has collaborated with the São Carlos National Theatre and the Royal Opera House in London. She has designed for the Avalon Theatre Company, the Gil Vicente Academic Theatre, the Lisbon Players, O Teatrão, O Bando and Bonifrates. She has extensive experience in drawing, scene painting and illustration. She has presented and published multiple papers on Portuguese scenography. She lectures at the Faculty of Humanities, University of Coimbra, where she is preparing her PhD dissertation on scenography in Portuguese theatre for children.

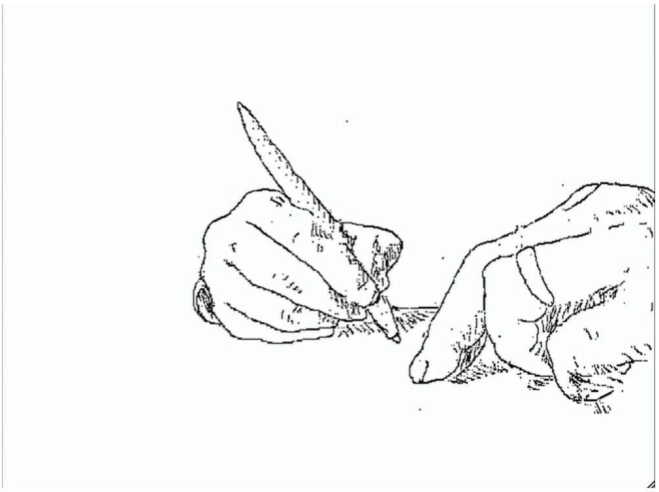
Translations 1.2013

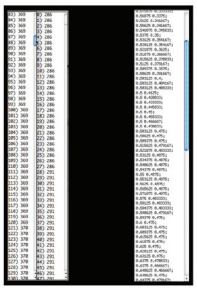
João dos Santos
senhorjsantos@gmail.com











For this exhibition I developed a digital drawing machine created for an investigation around the Camera *Obscura* and *Camera Lucida* as seeing and drawing devices, combined with my experience as a drawing practitioner and as a drawing teacher.

It is a digital machine designed to produce copy drawings by tracing over an image partially hidden under a black layer. The drawing process is a process of discovery, not only of the image being traced, but – most importantly – of the perception of the duration of the gestures and of the knowledge of the actions of its user.

Copy drawing is a translation drawing, and this machine approaches this kind of drawing from the selections and recognition of the draftsman gestures during the act of drawing standpoint.

Copy drawing is a kind of translation drawing, and this machine approaches this subject from the selections and recognition of the draughtsman gestures during the act of drawing.

A drawing machine which operation is based on the relationship of the draughtsman with an optical system is a machine that turns visible everything fitting its framing. The draughtsman's task will be to discover and select, in this framework, the marks suiting his drawing, which is, from the beginning, the drawing of the revelation of a model, managed by a system of recognition, prediction and expectation.

The machine consists of two main modules: a physical interface that allows its use to draw and check the drawing produced, consisting of a pen and paper on a tablet; and a computer module processing the input and making it visible.

The translations on the title of the piece refers to the movements of the draughtsman, of interpretation and translation of the image of the model to the drawing, and also to the possibilities of interpretation of the data referring to the information on the image when digitized point by point and stored as a text file.

For this occasion I'm presenting the machine as a system for copying drawings (William Cheselden's *Osteographia*) and for the creation of a panoramic view of a drawing class room, questioning the What You See Is All There Is principle (Daniel Kahneman) usually associated to the use of drawing machines, I propose that this apparent transparency of its functioning should be faced as a challenge to the perceptive and cognitive abilities of the draughtsman.

The draughtsman's marks and durations of the gestures are digitally recorded as text files that will be reproduced as translations on a video projection.

That is, the digital drawing machine can be manipulated for the production of copy drawings of drawings (images) already filed on the computer, or to copy any lightened object that is placed in front of its optics (digital camera) for, on the second day, project it from the text files recorded on the computer.

Biographical Outline

João dos Santos, Associate professor at the Caldas da Rainha School of Arts and Design, Polytechnic Institute of Leiria, Portugal, where I teach Drawing to Graphic and Multimedia Design classes.

I concluded a Phd in Visual Arts - Drawing, at the Polytechnic University of Valencia with the thesis "Estudio teórico-práctico de la Camera Obscura y de la Camera Lucida. Una nueva propuesta de máquina de dibujo digital", which addresses the subject of drawing using drawing machines as a possible intersection with the digital arts.

My man areas of interest are related to the theme of the connections of drawing and seeing using drawing machines, to the digital arts.

As an artist I've been showing my work regularly since 1989.

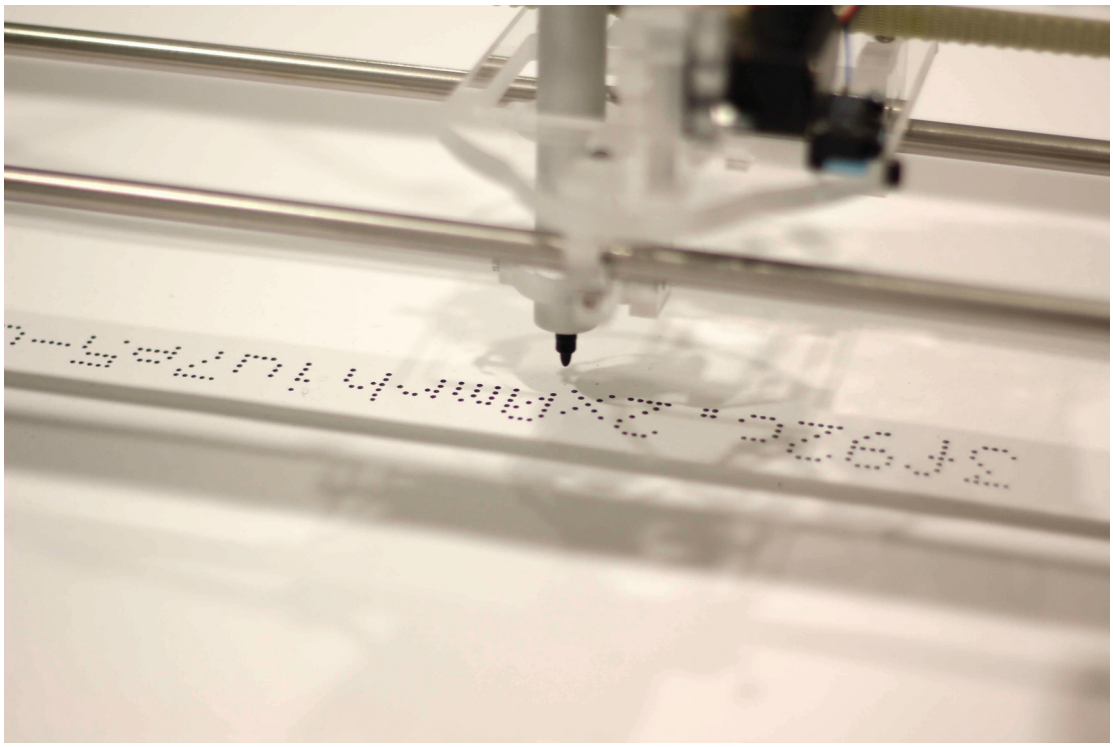
DUT

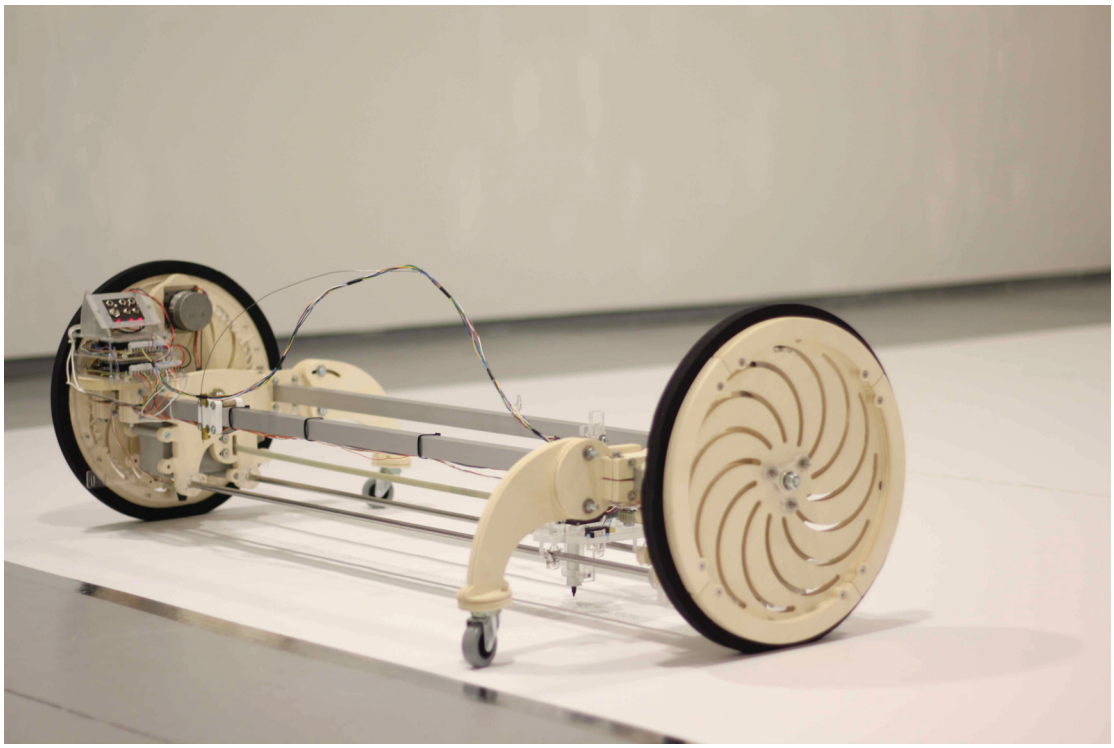
La Biblioteca de Babel

The Library of Babel

Maria Castellanos
mariacastellanosvicente@gmail.com

Alberto Valverde





Our job as art group brings together a collection of works and projects in which we study the interrelations and intersections that occur between machines and the human being.

We approach these issues in different kind of pieces :interactive installations, sound interventions, multimedia pieces, etc. However, the support is not more than one channel that canalize the project itself.

A transversal and interdisciplinary research where the machine, far from a cold body, acts as an integrating factor, multiplying human capacities for equal us to other living beings or mechanical things already equipped with them.

The work "La Biblioteca de Babel" is a reflexion about the impossibilities of man when faced with the immensity of an idea that can be expressed in a few lines. Notes a difficult relationship between the approach of an idea and its execution, but not prevent us from addressing the issue from a new perspective, the artistic. We are able to create the library, as we know, we do not have enough time to finish it, but if we can begin to create it. This idea of failure creates the paradox termination of the relationship between art and other disciplines such as mathematics or philosophy. In this way, the project invites the viewer to reflect on these terms that arise. We started the library, playing with chaos and randomness of the system, since humans began creating the Library of Babel when invented writing.

Biographical Outline

María Castellanos and Alberto Valverde. Artist and researchers at the University of Vigo. They begin their work as an artist group in 2009 with their project Doll-is, exhibited for the first time at the Texu Gallery, in Oviedo (Spain), wich would subsequently participate in the 7th Aniversary of MARCo Museum, Vigo (Spain) and LABoral Centro de Arte y Creación Industrial (Spain). Later, in 2010, they are invited by CAMON to give a workshop about the project in Madrid.

They are selected by LABoral Centro de Arte to attend the Interactivos? workshop, organized with the collaboration of MediaLab- Prado Madrid. During the workshop, they produce their work Scan-it, presented at the exhibit The process as paradigm, and the 31st Art Biennial of Pontevedra. In 2011 their won one of the awards of Tentaciones, Estampa Art Fair. Recently they recived the ALNorte Grant to produced their work "La Biblioteca de Babel"

Learning to Dance on the Page

Maria Hayes
me@mariahayes.info

Abstract

Technological interventions have altered the course of representation in art throughout history. The *camera obscura*, camera, data projector, and digital technologies all assist artists to make images that capture a world in motion. Learning to draw movement requires periods of connected looking, which can be difficult to maintain. Video Projection Drawing (VPD) integrates analogue methods of observational drawing within a digitally assisted environment. It is used in this research to retrain embodied responses to a subject in motion, to facilitate learning to dance on the page.

The practice-based research culminated in the show *Shedding Skins* (2011), which included a demonstration space. For twelve days, participants and myself drew the movements of visiting practitioners (musicians, actors, dancers and storytellers) using the video projection method. Participants included art school students and community groups as well as members of the public. They all engaged in an *Energy Gift Exchange* and observed each other learning to dance on the page in the assisted environment.

The resulting research contributes to the field of contemporary Fine Art and to the debate on Fine Art training. It reassesses observational drawing and identifies it as a vital skill base. The findings recommend reinstating observational drawing as a necessary part of Fine Art training.

VPD proved to be an accessible method for all levels of artistic and technical ability. Drawing movement in the assisted environment improves looking, deepens engagement, extends familiar skills, develops new ones, retrains embodied responses, and encourages an atmosphere of collaborative creative enquiry. Learning to draw movement requires action and a state of being in concert with the observed situation. Qualities of energy behind continuously unfolding events are obscure. Drawing movement from observation in the video projection allows the artist to reveal what would otherwise remain invisible. It redefines embodied responses, and enables a sustained connection with the energy necessary for learning to dance on the page.

Keywords: Drawing, observation, technology, connected looking.

What are we Looking at?

> 'According to quantum physics, you cannot 'just' observe something…. to make an observation, you must interact with the object you are observing.'
>
> (Hawking, 2010: 80)

> 'Drawing is … the dynamic sign of movement and change. It belongs to a politics of change and renewal as well as a poetics of practice.'
>
> (Petherbridge, 2010: 432)

Technological interventions have altered the course of representation in art throughout history. According to Mark Gatton (2009), the first instance could be as long ago as the Palaeolithic period. He speculates that co-incidental *camera obscura* projections appeared on the interior of skin shelters, which assisted the drawing of animals in motion. Contemporary artists use the data projector in a similar way. Video Projection Drawing (VPD) extends this technology to include a video mixer, connected to a camera trained on the page. This configuration not only enables viewers to observe acts of drawing in performance but also shows the artist's hand on the observed subject, producing a virtual drawing performance and a drawing simultaneously. More importantly, this system allows the artist to maintain eye contact with the observed subject while engaged in the drawing process. Research revealed that drawing movement in this way encourages a condition of connected looking, which allows the artist to observe, draw and disclose a layer of reality we do not easily perceive. 'How can we know the dancer from the dance?' W.B.Yeats famously asked (Yeats, 1990: 130). The dance leaves no apparent trace unless you draw it.

Observational drawing has traditionally involved a process of looking at things that remain in place long enough to be considered and drawn. Rapid and repeat-

ed comparisons between subject and drawing identify whether the marks made on the page correspond to what is being observed. This sequence of events is reassuring to the artist, as it creates the impression of engaging with a constant universe. However, the universe is neither a unified whole, nor is it constant. The world of matter is in constant motion, engaged in a process of continuous transformation (Hawkins and Mlodinow, 2010).

How Do We Look?

Representational images of the visually perceived world are the usual outcomes of observational drawing. However, a problem with representation, Barbara Bolt (2011: 58-61) argues, is that the 'ability to represent or model the world … secures the world…' for our own 'use.' This 'sets in place intentions and preconceives the outcome in such a way that we are no longer open to what could emerge in the process.' Immersion in observational drawing to re-present the world, rather than reproduce it, is distinct from re-enacting the acts of representation made by previous generations. Referring to Heidegger's critique of representation Bolt (2011: 58-59) discusses the early Greek understanding of 'what-is'. She explains that in such a state 'reality looms up' before us and confronts us 'in the power of its presence.' Once open to the 'what-is' of being, the unique moment is experienced in all its intensity. Looking and drawing in that state reveals traces of each new perception. Observational drawings made this way connect feeling with draughtsmanship. Representing the world through this mode of observational drawing becomes a re-presentation as well as a means of revealing that which is seen but not generally perceived. VPD puts the hand on the subject to amplify marks and assist continuous looking at the subject, thus allowing total immersion in the state of 'what is'.

According to Betty Edwards (2008: 4), 'Drawing is not really very difficult. Seeing is the problem.' She points out that many artists 'have often mentioned that drawing puts them into a somewhat altered state of awareness' and that in a 'different subjective state' they 'speak of being transported … able to grasp relationships that they cannot ordinarily grasp.' Edwards attributes this altered state to a brain hemisphere shift — from the usually dominant and logical left-brain to the non-verbal, intuitive right-mode. The eye, brain and hand work together to observe something in the world, then translate that observed response from a four-dimensional experience into a two-dimensional drawing. Whether on a material or a virtual ground, the processes of perception and translation involve selecting from and ordering the external observable world, first internally and then externally, to express perceptions graphically. The drawing process synthesizes complex information into multiple layers of action and response. Decisions on how to represent what is being looked at are taken both before a mark is made and while it is being made. According to Edwards (2008: 5), drawing a 'perceived form is largely an R-mode function.' In which case, she argues, 'the key to learning to draw … is to set up the conditions that cause a mental shift to a different mode of information processing — inducing the slightly altered state of consciousness' that enhances perception and improves drawing (Edwards, 2008: 54). Observational drawing 'is one of the few tasks that require mainly one mode: the visual mode largely unassisted by the verbal mode.'(Edwards, 2008: 55) This means that observational drawing in this mode is really a drawing out of a perceptual process. Opthalmogists Marmor and Ravin (2009: 11) explain that 'the retina is not merely a light-sensitive layer. It is an outgrowth and functioning part of the brain; and in a very real sense, we think with our eyes.' I wondered if observational drawing in the assisted environment would induce a right-brain mode and facilitate remaining immersed in a state of experiencing the 'what-is' of being.

Combining analogue and digital technologies

The use of digital technology notwithstanding, VPD is an analogue system, since it engages the artist's senses in a connected observational response to a subject that relies on traditional materials. It allows the artist to see when and where a drawn line corresponds with the observed subject. Verifying the trace as it happens is particularly useful when learning to draw movement. This line has authority, which encourages confidence in observational drawing.

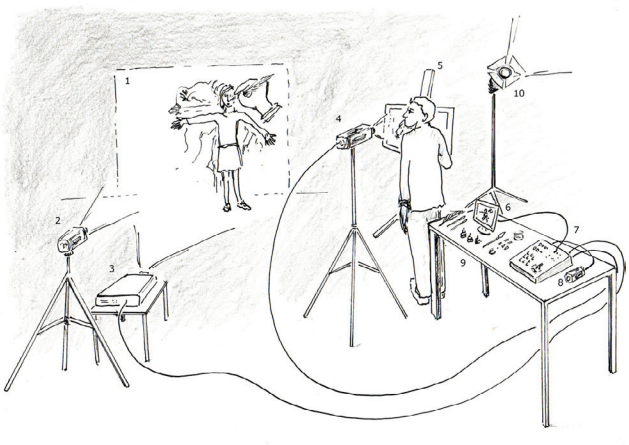


Fig. 1 Diagram of VPD 2011

The assisted drawing environment consists of:

1. A wall or screen to project onto

2. Camcorder focused on the projection space (to record the projection view)

3. 1 x data projector connected to a video mixer

4. Camcorder focused on the paper on the easel (to record the drawing and send signal through the mixer to the projector)

5. 1 x radial easel with a drawing board and paper

6. 1 x monitor connected to video mixer

7. 1 x video mixer connected to camcorder 2 and projector (and Camcorder 3

8. Camcorder / laptop / DVD player connected to mixer (to project videoed material through the video mixer and projector)

9. Table with drawing materials (inks, charcoal, brushes, water, pens, feathers and twigs)

10. 1 x red head lamp/light to illuminate the drawing paper on the easel

Digital cameras document the analogue act of drawing by making a simultaneous digital archive of the live process. Video footage of the performative act provides raw data for reflection on the drawing process and for editing into video artworks. One camera records the analogue act of drawing and transmits the signal via the video mixer to the projector. The video mixer has the capacity to transform the original image, with a variety of effects, to alter the projection view. Colourize distorts the colours on the page into bright patches of digitized tone on screen. The negative setting transforms a black ink line on paper into a line of light, and the still setting captures the motion and halts it. All three settings can be used to different effect, but the negative setting is the one I use the most as this setting enables seeing the line on a dark area of the subject. The video mixer offers many other effects, but their use is restricted to those that assist and develop observational drawing skills effectively. A second camera documents the performance area where the act of drawing is projected onto the subject and a screen, or where the act of drawing into a video is enabled by the use of a third camera, transmitting video footage via the mixer,

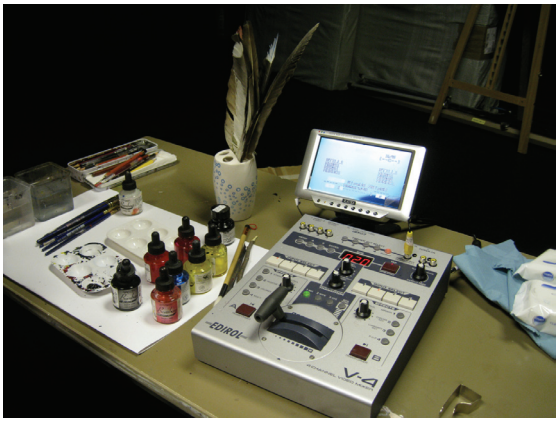


Fig. 2 Video mixer and monitor with analogue materials.

into the projection. While this method places the artist at a physical distance from the projection, a conceptual and visual proximity is maintained throughout as the drawing hand is seen embedded in the projection, on the subject being drawn.

The technique can create distortions in the angles of projection over a three-dimensional subject. Shadows created on the screen from a live subject in the projection results in blind spots around the subject. There are areas in the shadows where the line being drawn on the page disappears in the projection and then reappears, sometimes counter-intuitively. If the focus of the artist remains on observing and tracking body traces, distortion and blind spot problems are minimized. Through our senses and our memory we make adjustments to compensate for the temporary loss of visual verification. The problems of angle distortions when working from a live model in the projection are minimized when working solely into a video because the two-dimensionality of the projection and the video correspond to the dimensions of the paper plane. Difficulties also arise when the drawing hand throws shadows onto the scene, but these are minimized or resolved by altering the angle of light trained on the paper on the easel.

To assist viewers to learn how to read the images, a video edit of the event, intercut between the subject and

Fig. 3 Viewer watching the process of drawing and *Simon Dancing*, 2011, ink on paper

the drawing process, can be shown with the completed drawings. Viewers are thus supplied with sequential insights into both source material and working process.

The Energy Gift Exchange (2011)

The *Energy Gift Exchange* was an ambitious open access venture. It was an attempt to bring the specialist nature of my practice-based research into the public realm. Participants contributed to the research in the process of having methods and concepts disclosed to them. Response sheets were available for visitors to complete anonymously; one hundred and twenty-one were returned. The comments confirmed that the opportunity to observe a demonstration or participate was important to viewers' appreciation of the work.

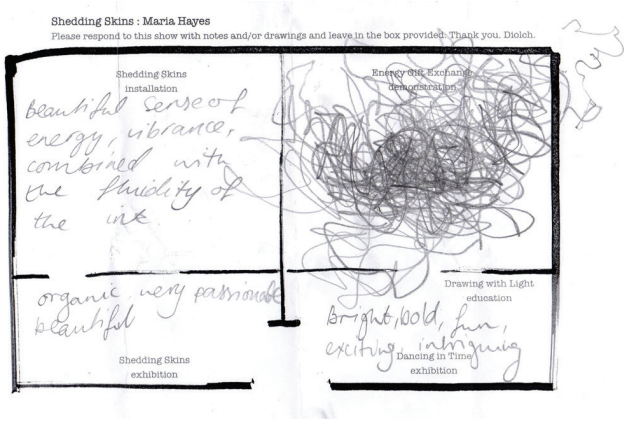


Fig. 4 Response sheet, 2011

Open on twelve days as part of my exhibition *Shedding Skins* (2011), *The Energy Gift Exchange* sought to encourage performative engagements and provide artists with opportunities for direct interaction with the public. It offered viewers a chance to observe me at work and to participate in the experience of drawing movement in the assisted environment. Performers from my professional networks, other practitioners, students and members of the visiting public allowed themselves to be drawn. In exchange for modelling, the performers were offered a drawing of their movement. Groups of students from the School of Art, Aberystwyth University, and Coleg Ceredigion booked sessions and drew the practitioner who was performing that day or used each other as subjects. In addition, Aberystwyth Arts Centre collaborated in promoting *The Energy Gift Exchange* as part of *The Big Draw 2011,* organising sessions with local schools and groups of vulnerable adults.

Day Five was the busiest day of the *Energy Gift Exchange*. Along with two performers and an influx of public visitors (it was the last day of half-term) one of the tutors at the School of Art had booked four sessions for her students. Ditty Doktor, a Dutch dramatherapist, told a chilling tale of the *White Women* who rise from mists that cling to the land. As she spoke, bilingually, either a student or I drew her movements, and with the video mixer set to 'negative' eerie white lines wrapped themselves around her. As a dramatherapist Doktor understands the language of gesture and incorporated this into her storytelling. The students drew in turn at the easel, while the rest of the group practised drawing Doktor's movements from unassisted observation. As the story went on, some students became so absorbed in listening that they forgot to draw, while others continued throughout. It was noticeable when the students using the assisted environment drew almost a full heartbeat behind the gestures Doktor made. Although they remained focused on the task of observing the movement, it was revealed that they must have also been working from short-term memory. It is not possible to watch the process closely when drawing in the traditional unassisted method, which means the moments when memory, or invention, bridge the gaps go unnoticed. Despite video evidence to the contrary, most students remained convinced that they had drawn movements simultaneously with their observations. The delay between seeing the gesture and relaying information to the mark making hand was imperceptible to the person drawing. However, when drawing movement from observation, the drawing hand must always follow a movement impulse. In the assisted environment, the projection demonstrates immediately whether the hand is or is not on the subject. Once the artists become

Fig. 5. Student drawing Doktor at the *Energy Gift Exchange,* Day Five in the video projection. *Ditty Storytelling,* ink on paper, 2011 by Maria Hayes

aware that the projection reveals this lapse in attention, they can use it as a tool to narrow the time delay between seeing and marking, thus interrupting their perceptions and improving looking.

Overall, most of the lines in the students' observed trace drawings of Doktor's movements were dynamic and confident, directional yet sensitive. Although the images were abstract, they were meaningful, connected. At one point in the story, Doktor shouted suddenly and the student who was drawing instinctively drew the shout. By that stage of the process it was as if movement and sounds became interchangeable impulses for the drawer to act on.

Fig. 6 Student drawing of Doktor's movements, ink on paper, Energy Gift Exchange, Day 5 2011

Later in the day, other visitors to the show had the opportunity to work in the assisted environment. Both adults and children were keen to try the technique. Visitors, who had arrived as strangers, formed warm connections as they performed for and drew each other. Drawing boards, paper and pencils were handed out, and the rest of the viewers were invited to participate by drawing from unassisted observation. Most people joined in when encouraged to focus on looking at and drawing the movement without reference to the page. The video evidences that even the very young kept their focus of attention throughout the drawing and that those drawings were congruent with the event as a result. However, as the final hour of the day unfolded, the connected engagement could not be evidenced on video, nor captured in a photograph. It was as if the energy exchanges palpably altered the atmosphere in the space. People became sensitised and warmed to each other; they cooperated creatively. This had the effect of drawing people together. There were lively, encouraging exchanges in the positive atmosphere. One participant shared on a response sheet that she 'wanted to do

Fig. 7 *Energy Gift Exchange,* Day Five 2011. Members of the public drawing each other in the video projection, using the colourize video mixer setting.

more — I was lost in the moment, just following the movement. I felt liberated from the effort of getting the drawing right and just loved drawing with no pressure. I think the results express that.'

Conclusions

Using the assisted environment and being observed changed my drawing practice. My looking was extended and my connection deepened. When I observed participants draw movement in the video projection I had a clearer understanding of how to teach them to improve their practice. Participants' drawing skills improved in the assisted environment, particularly when they drew movement. The dislocation experienced when drawing by looking at the projection screen while mark making on the page soon resulted in a reconnection that closed the distance between the observed subject and the artist. This altered the experience of observational drawing from being objective to being connected. Drawing in the assisted environment consistently facilitated an efficient switch to the right-brain mode, which in turn trains the eye and hand to develop a condition of connected looking. VPD is an effective method to learn how to generate lines of energetic interchange between what is observed and what is felt. According to Varela (1993, p.27) 'reflection is a form of experience itself — and that form of experience can be performed with mindfulness/awareness.' Bringing the mind into the present moment, VPD unifies virtual and bodily experiences in an embodied, reflective state. It facilitates communion with an aspect of the external world, while si-

multaneously reinstating a connected experience within the body.

Looking at and drawing movement is a complex task. Drawing in the projection makes the mark making decision process explicit. Two opposite approaches to drawing the moving subject were apparent. Firstly, how the eye, followed by the hand, traces the form of a subject; secondly, how the eye focuses on a place on the moving subject to record the trace of the model's transit through space and time. The switch between these two approaches is evident in the projection, as are the times that tracking a movement is either anticipated or remembered. Observing the explicit position of the hand reveals the decision making process, especially when the decisions are the result of habitual responses in action. Even so, it takes time and practise to retrain bodily responses and to become aware of perceptions that prevent seeing. In addition, investment in the drawing as a product must be rejected in favour of remaining open to what may emerge on the page from a process of connected looking.

When observational drawing is a connected process, the image communicates the authenticity of that connection. In other words, the process results in a product of worth. Similarly, when the process of drawing is observed, the viewer is better equipped to read the drawn image. Observing the act of drawing alongside the source material, whether live or on video, engages viewers and deepens their understanding of the drawing. Visitors and participants of the *Energy Gift Exchange* confirmed that they benefitted in concrete and intangible ways from observing demonstrations and performances of drawing movement. Seeing became observing when the viewers experienced the drawing as if they themselves were performing it. Viewers who entered into the act by observing reported a heightened sense of connection with the performance. Drawing when being observed was experienced as enriching and supportive, which dispelled self-consciousness.

Participants also confirmed that their drawing skills and their understanding of the concepts in play improved after working in the assisted environment. They realised that drawing in the projection 'stopped you thinking.' This quality of acting without conscious 'thinking' also describes being in the right-brain mode. When the right-brain mode was provoked it enabled individuals to 'think' in a different way, principally through the act of connected observational drawing.

Making a drawing in this way questioned the relevance of the material outcome, that is, the drawing as product. However, a drawing can capture, accumulate and articulate the immaterial process of an energy exchange in material form, offering another way to experience and reflect on it. The observed performances are ephemeral, as are energy gift exchanges; the drawings remain as tangible evidence of an immaterial process. It is significant that the drawings contain two human traces, the gesture of the subject and the interpretive mark of the observing artist.

Whatever our senses may tell us about reality, our sensing of the world is partial — in both senses of the word, incomplete and biased. As observers in and of the world, scientist Gribbin (2011: 211) explains that we 'interact with the system to such an extent that the system cannot be thought of as having independent existence.' Gribbin stresses that we must accept that 'the very act of observing a thing changes it.' Since everything in the macroscopic world is made of particles that must obey quantum rules, observational drawing has the capacity to remake the world. Ultimately, energy exchanges between artist and subject point to how observational drawing, especially performed as connected looking, alter an observed situation. Learning to dance on the page develops artists as agents of change.

Bibliography

Bolt, B. (2001), *Heidegger Reframed*. London: I.B.Taurus.

Edwards, B. (2008), *Drawing on the Right Side of the Brain*. London: Harper Collins.

Gatton, M. (2009), First light: inside the Palaeolithic camera. In A. Kaniari, and M. Wallace, eds. 2009. *Acts of Seeing*. Artakt and Zindane Press.

Gribbin, J. (2012), *In Search of Schrödinger's Cat*. London: Black Swan,

Hawkins, S. and Mlodinow, L. (2010), *The Grand Design*. London: Bantam.

Marmor, M. F., and Ravin, J. G. (2009), *The Artist's Eyes*. New York: Abrams.

Varela, F. J.; Thompson, E.; Rosch, E. (1993), *The Embodied Mind*. London: MIT.

Yeats, W.B., "Amoung School Children". In A. Norman Jeffares (ed.) (1990), *W.B.Yeats: Selected Poetry*. London: Pan/Macmillan.

Response sheets, designed as maps of the exhibition, were left in the space and visitors were invited to complete one, commenting on their experiences and offering responses either in writing or as a drawing.

Biographical Outline

Maria Hayes is a visual artist who has exhibited widely, and drawn movement and music live at events throughout the UK since 1986. An award wining facilitator, Hayes devises and delivers workshops in schools, galleries, and community venues as well as for higher education. She has recently completed a practice based PhD (Fine Art) at Aberystwyth University.

Her main practice is drawing and Hayes explores the territory between analogue and digital methods of mark making. Exploring methods to draw movement she combines an observational drawing practice with digital technologies. Working in a condition of connected looking, Hayes seeks to reconcile past traditions with present and future image making.

www.mariahayes.info

DUT

Time for Drawing.
Time For Awakening Sensory Awareness.

Rena Czaplinska-Archer
rena7@tpg.com.au

Abstract

This article looks at how learning to draw can enhance the University education by awakening the senses, tuning the body and developing body centred perception, cognition and creativity.

The way we practice architecture today is increasingly based on a virtual reality of computer screen images, which leads us away from a bodily experience. In his book "Eyes of the Skin" Pallasmaa warns that "human behaviour and construction have become dangerously detached from their ecological context" and wants us to reawaken our sensory awareness and reignite our architectural design intuition. When years ago, I was invited to teach drawing to architectural students, I accepted enthusiastically, hoping to make a difference.

As an architect I am interested in *body conscious design* and see training in *sensory awareness* and *embodiment* as the key component of an architectural education. In my PhD research on James Stirling I discovered movement as a design tool. Later, when I came across the work of dancer Anna Halprin I started experimenting with awareness through movement as a teaching tool. This became a lifelong research passion and has had a profound effect on the way I practice and teach.

Embodying Vision program emerged from the need to release freehand drawing skills but also a wish to "reawaken" sensory perceptions. Drawing helps to "rediscover" the perceived world, and allows to develop what the philosopher Merleau-Ponty calls body centred perception. Perception and sensory awareness is a lived experience midway between mind and body. It requires that both function well. To release freehand drawing skills we need to practice the release of the body as well. We live in a culture dominated by high stress levels, it often blinds our senses, we look but we don't seem to see much. How do we open up to what we can't see, to what we don't know? Help comes from the growing field of somatic education which offers training in embodiment, awareness through movement and experiential human anatomy.

The key is slowing down and paying attention, listening and looking for sensory responses to what we see. To start seeing things we normally don't notice we have to become aware of them first, there has to be a body response. In my experience teaching drawing with an emphasis on sensory awareness helps to awaken and tune the body. It prepares us to use the whole body experience in sensing, seeing and imagining space. This is where creative intuition dwells, this is where we can start to "hear the music". We become "well tuned".

Keywords: *Perception, embodiment, sensory awareness, creativity, phenomenology, body thinking*

"We do not see things as they are. We see them as we are."
(The Talmud)

Fig.1. Listening to Alice - by author

Introduction

Time for drawing is an introduction to an organic way of teaching drawing and awakening sensory perception and creative imagination through movement. I have been exploring it since 2000 while teaching drawing and design at the Architecture Faculty of Sydney University and to reflect its emphasis on somatics (Hanna, 1988) and embodiment I called it Embodying Vision (2001).

Drawing develops what the philosopher Maurice Merleau-Ponty calls embodied perception. Perception and sensory awareness is a living experience half way between mind and body. It requires that both function well (Merleau-Ponty, 2004).

According to Merleau-Ponty creativity, that which we usually associate with human intellect, stems from our sensory perception. In his major work 'Phenomenology of Perception''(1945) he focuses on the sensuous body and the world of perceptions. He points out that it was art and philosophy of the early 20's century which allowed us to rediscover the world in which we live and to become aware of our senses and perceptions. He strongly advocates art training as a way to come back to our senses and to our experiencing bodies in order to balance reason and technical knowledge with intuition and creativity.

Embodying Vision program emerged from the need to release the senses, to awaken perception as a lived experience, and to reclaim the natural impulse to draw. The teaching method combines drawing practice, aspects of experiential anatomy, as well as movement exercises which accelerate the learning process by releasing tension and dissolving self-conscious and inhibiting attitudes. The effect is the gradual change in the way we see, a rediscovery of easiness and joy of drawing, the development of trust and confidence in one's own abilities, the desire to play with chaos and uncertainity, change in feeling, seeing and understanding creating a new world view. Through opening up perception, becoming aware of space, tuning the body and training the hand, the course is really about learning to see, feel and listen.

This article looks at how learning to draw can enhance the university education by awakening the senses and developing body centred perception, cognition and creative intuition through Embodying Vision process.

Fig.2. Discovering my hand - by author

Drawing and the Mind Body Divide

"The eye sees only what the mind is prepared to comprehend."

(Henri Bergson)

The topic of the conference "Drawing in the University today" poses a challenge to most academic institutions dominated by the belief in the power of conceptual, intellectual and verbal understanding and

intelligence. This is based on the dominant paradigm of our education system which tends to value rational thinking and cognition above manual and physical skills. The mind body divide (Abram, 1997) has deep roots in European thinking and the enlightenment including the dualistic philosophy of Plato and Descartes and Christianity's division into flesh and spirit. They all undervalue the non-verbal and ordinary experience of our bodies.

It is impossible learn to draw by reading about it and understanding it. Drawing, like music, sculpture and dancing needs to be taught in an experiential way. It involves the whole body.

> "Through drawing we get in touch with what philosopher Maurice Merleau-Ponty calls the "flesh of the world" or embodied perception, we "bring the world of perceptions back to life, world hidden from us beneath all the sediment of knowledge and social living".
>
> (Pallasmaa, J., 2009)

For years drawing has been taught the same conventional way using imitative techniques for capturing photo to realistic likeness, for information sake, describing the visible through a set of artificial rules, measuring and perspective drawing techniques. This reflected the view that the world exists outside of us as a separate reality and can be studied, measured, analyzed and fully understood through objective observation. Twentieth century rise of new science, philosophy, psychology and art set us free to explore and discover new ways of teaching drawing which reflects the new world view of quantum physics, system theory, ecology and phenomenology, a view which respects our subjective feeling responses and which is open to uncertainty.

With the invention of photography drawing lost its main function as imitating external reality. This has liberated drawing to redefine and rediscover its role in education.

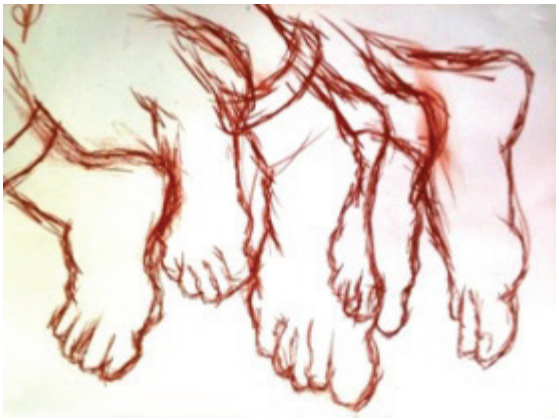


Fig.3. Drawing as inquiry - student work

New Paradigm

> "We do not see things as they are. We see them as we are."
>
> (The Talmud)

Today, we are becoming curious about the drawing process itself, on what is going on while we are drawing rather than purely focusing on the end product, with it comes teaching which lets go of "a priori" mental grasp of reality within the old conventions, and its known results. We are rediscovering drawing as a physical and mental Body Mind activity and we find support in the growing new disciplines of Somatic studies with Awareness through Movement (Feldenkrais, 1972), Body Mind Centering (Bainbridge Cohen, 1993), Structural Integration and Experiential Anatomy (Meyers, 2009). The somatic disciplines with their Deep Ecology (Harding, 2003) background focus on awakening and developing body intelligence and body thinking. They recognize that we are not separate from nature, we are part of living constantly changing nature. This view respects our diversity, our subjective feeling responses and our individual creativity. Our drawing reflect our seeing, our values and our ideas. How does it change our teaching, our research, how do we develop a sensing body, how do we teach our bodies to think?

BODY AND ARCHITECTURE

> "We need to think with sensations in our muscles."
> (Albert Einstein)

Human senses and neural systems have developed over millions of years in response to our environment. We are primarily biological beings who now spend over ninety percent of our lives inside buildings. We shaped our building but we understand very little about how the built environment shapes our thoughts, emotions and well-being (Abram, 2010).

As an architect I am interested in *body conscious design*[1] and see training in *sensory awareness* and *embodiment* as the key component of an architectural education. In the 70's I was drawn to the architecture of British architect James Stirling (1926-1992) (Czaplinska, 1978) and in my PhD research I discovered movement as a design tool. Later, in the 80's I came across the work of an American dance pioneer Anna Halprin and I became involved in an experiential research focussing on the relationship between body, movement and architecture. This introduced the world of somatics to me. I became aware how activating the kinaesthetic sense releases the feeling response in the body, awakens peripheral vision, tunes perceptions, changes the way we see and think.

1 I have been invited to join by the founder prof Galen Cranz when we met during Anna Halprin summerschool in June 2009. www.bodyconsciousdesign.com

Somatics became a lifelong research passion and has had a profound effect on the way I practice and teach.

Fig.4 Scoparia House by author 1996

I believe that the human body has to be at the centre of architectural thinking. Knowledge of the body, how it moves, walks, rests, how it occupies and inhabits space is fundamental to understanding how to design space around it. The perception of space is instinctive, physical experience; before thinking it or defining it, we feel it.

> "As we enter an architectural space,...we occupy the space and the space settles in us. We grasp the space through our senses and we measure it with our bodies and movements. We project our body memories and meaning and the physical space and the mental space fuse with each other."
>
> (Carter, Pallasmaa, 2012)

Embodied Vision

"The way we practice and teach architecture today is increasingly based on a virtual reality of computer screen images, which leads us away from a bodily experience and ignores the phenomenal world. In his book "Eyes of the Skin" (Carter, Pallasmaa, 2012) Juhani Pallasmaa warns that "human behaviour and construction have become dangerously detached from their ecological context" and wants us to reawaken our sensory awareness and reignite our architectural design intuition.

When after years of teaching design, I was invited to teach drawing to architectural students, I accepted enthusiastically, hoping to make a difference. I started from the assumption that we are all creative and initially we can all draw, see and feel. I believe that in the process of education and socialisation our natural drawing and sensing abilities become blocked. Absent-mindedly we do a lot of looking but it is surprising how little we actually see and experience. According to American stress expert Jon Kabat Zin (1991) most people live their lives not present in their bodies and he advocates "waking up" by coming to our senses.

Embodying Vision program is about training in what the philosopher Merleau-Ponty calls incarnated perception. In his book "Phenomenology of Perception" (1945) he challenged the Cartesian body/mind divide. Perception for him is a lived experience, midway between mind and body, which requires that both function well.

Fig.5 Experiential anatomy - study of skeleton in nature

Embodying Vision (Czaplinska-Archer, 2010) program emerged from the need to release the senses, to awaken perceptions as a lived experience, and to reclaim the natural spontaneous impulse to draw. The program is based on an innovative way of teaching drawing which combines drawing practice with movement and somatic training in embodiment. Simple somatic exercises help to still our minds and release tension dissolving self conscious and inhibiting attitudes and awakening the senses. We explore how this changes the way we see and becomes visible in our drawings.

The Body's Silent Conversation with Things

> "There is an immense difference between seeing a thing without a pencil and seeing it while drawing it. Even an object most familiar to our eyes becomes totally different if one applies oneself to drawing it, one perceives that one did not really know it, one has never really seen it."
>
> (Paul Vallery)

"Drawing process includes a double perspective, it looks and listens simultaneously inwards and outwards. It fuses the external reality of space and matter with the internal reality of perception. As I draw the image on paper I touch the subject with my attention, I sense its character, I mimic its shapes, rhythms, patterns with my muscles, I internalise its image in my mind and in my body memory. The drawing hand records and translates it all into visible lines. I see, I feel, I think, I draw it out."

(Pallasmaa, 2009)

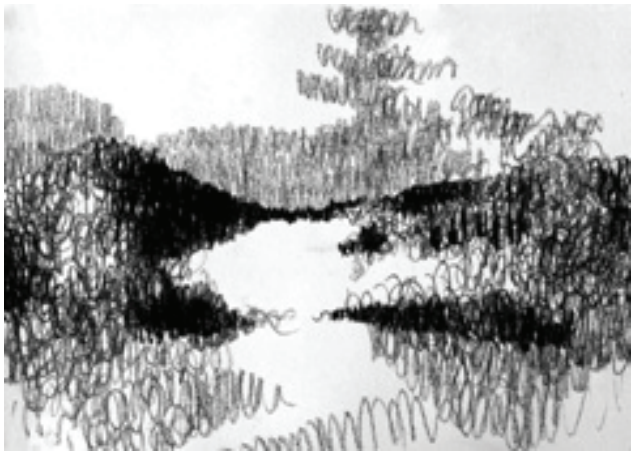


Fig. 6 Drawing is dancing on a page - by author 2012

Learning to See Feel and Notice

To draw we have to learn to see, feel to notice.

The key is slowing down and paying attention, listening and looking for sensory responses to what we see. To start seeing things we normally don't notice we have to become aware of them first, we have to perceive them, there has to be a body response.

Drawing includes training the hand, relaxing and tuning the body, quieting the mind, listening to internal and external sensations, feelings, awakening our perceptions, paying attention, making us notice and question the visible reality. Somatic training in conscious embodiment provides a good structure for this work and can be easily integrated into the drawing classes. We often work with the skeleton while studying aspects of experiential anatomy and we supplement it by selected reading in phenomenology and neuroscience to understand how our bodies and minds work. Instead of focusing on the external world we focus on the body.

Knowledge of the body, how it moves, walks, rests, how it occupies and inhabits space is fundamental to understanding how to design space around it. The perception of space is instinctive, physical experience; before thinking it or defining it, we feel it. Space is not outside of us, we live in it, in the space of our bodies. (Fergusson Gussow, 2008)

We rediscover the value of drawing from observation, noticing the world around us as though for the first time, awakening the sense of wonder and curiosity, we learn to still the mind, to pay attention, to feel our way, we struggle with the sense of not knowing. We become aware how provisional seeing is, how it changes, how it depends on how we feel, what we expect to see, what is the context, what questions we ask. We realize the value of drawing as a major tool for awakening and tuning our perceptions, for listening with the whole body, connecting us through the hand with the "body thinking" and with our creative intuition.

We experience how drawing is offering a different way of thinking, with the felt sense in the body, with its meaning and memory, with its playfulness and ability to rest in not knowing, providing space and time for reflection, for curiosity, insight, for new ideas to emerge from most sketchy and messy compositions. We discover the value of peripheral vision in helping us to see holistically, contextually, broadly, noticing patterns, rhythms, connections and insights.

We notice how drawings help us to see, to question reality, to analyze, to reflect and think, how easily they stimulate open discussion helping to find words, to articulate our ideas and discoveries. We realize that drawing becomes a useful skill which can enhance learning, research and benefit all kinds of professions.

The sensing body is not a programmed machine. We continually adjust to each situation, to each experience. We perceive, adjust and learn. We cannot conceive anything that is not perceived or perceivable. How do we learn to think in an embodied way? This is where Somatics enter, this new field based on system theory and ecology deals with living systems.

"There is nothing to learn" claims Jader Tolja, the author of Body Thinking (Tolja, 2009). "It is more about stopping to inhibit something that is already there." What Jader Tolja is advocating is to listen to the body sensations, and to develop body intelligence by allowing the body to move spontaneously and to avoid interfering with the head. "When you think only with the head, you cannot distinguish true from false. When you are not rooted in the reality of your body, something real and something false look the same."

"When it is not in the flesh, knowledge is only rumour."

(New Guinea proverb)

Somatics and embodiment

Somatics is a term applied in 1970 by Thomas Hanna (1998) to a holistic body centred approach to health and wellbeing which uses movement and awareness to release and integrate body-mind. Awareness through Movement, developed by Moshe Feldenkreis is one of the foundational methods of the Somatic Education.

The goal of somatics is to develop a healthier freer state of being through practice of conscious embodiment. It includes study of inner world through sensory awareness and detailed study and understanding of anatomy physiological and mental processes through movement. Freedom from restrictions in body and mind allows the individual to function and thrive optimally. Habitual or unhealthy patterns of being and experiencing oneself in the body can be released, facilitating trust in one's inherent body wisdom. As perceptual, postural, and movement interaction with one's environment is improved, more advanced motor function and neo-cortex facility are revealed, which supports structural, functional and expressive integration. These experiences develop a healthier more integrated state of being allowing and supporting the creative expression, and releasing the natural impulse to draw.

> "When we free the musculature we free the BodyMind. When we free the BodyMind we free the individual."
>
> (Soto, 2010)

Embodying vision program uses Awareness through Movement approach to enhance our learning capacity and our creative potential. It recognises the connection between movement, feeling and thinking. It helps to liberate our movement, frees our perceptions and refreshes our thinking. Initial training in embodiment aims to make us aware of breath and alignment with gravity. Students are encouraged to be aware of their posture, breath and how their bodies relate to gravity while they draw. Experiential human anatomy with the study of skeleton helps us to learn and understand how our body functions and moves. It also provides a perfect subject for a drawing study. However instead of being interested to produce a copy of the image we use drawing to inquire, to explore and to learn how our bodies function. Releasing and tuning our bodies and learning to listen to our inner and outer perceptions changes and transforms our minds. We become curious. Open to not knowing. That's a prelude to creativity.

We all start together

We all start together, we learn from one another but we are not expecting the same results Awareness through movement practice gives it a solid foundation in mindfulness of the body.

Somatic movement practice liberates playfulness and spontaneous creative expression releasing the natural impulse to draw.

In the Embodying Vision program we do not offer examples that students must copy. Instead it is open to free extension and individual development. The scores are defined at the beginning but not at the end.

Fig. 7 We start with learning to listen to sense of touch

We start with circles, to experience movement in our bodies, breath, gravity, rhythm, momentum

We start with signatures to experience gesture and to celebrate our diversity

We start with gesture drawings, and discover that everything has a gesture/signature/tone

We start with learning to listen to sense of touch, listen to point of contact, contouring

We start with feeling the inner space, listening to feeling tone and mood

We start with peripheral vision, looking at patterns, relationships, tensions and attractions

We start with art of slowing down, art of waiting, developing curious eye, sense of wonder

Art articulates our existential experiences, our drawing hand records our direct embodied and sensory activity before we even become conscious of it, before we recognize the marks and turn them into concepts

The natural impulse to draw

Our natural impulse to draw, play, explore, often lost or forgotten during years of schooling wakes up.

Instead of focussing on external traditional drawing techniques for producing same looking drawings imitating and copying apparent reality we focus on ourselves on the main instrument of perception and expression, our bodies. We spend time exploring and experiencing how our bodies operate, we experiment and explore how other senses help us to see and understand what we are looking at, we discover how our minds can deceive us, how to question what we

see, we become curious and playful, free to explore, spontaneous and uninhibited.

Fig. 8 *"The brain does not live in the head.*

It reaches out into the body and with the body it reaches out into the world. Language is not just words, semantics, syntax. It is also melody, and sometimes it's a dance. Sometimes, as in the deaf, it is the silent dance of the hands. It is a voice, a face, a chair, a chant, a smell or a puff of smoke from the Vatican chimney."

(Wilson, 1998)

Hand and brain

"Humans became intelligent creatures because of their hands"

(Anaxagoras (*-500-428 BCE))

According to an American a neurologist Frank Wilson the 'brain does not live in the head'. In his book: "The Hand: how its use shapes the brain, language and human culture" (Wilson, 1998) he claims that it is because of the hand and its evolution in cooperation with the brain that Homo Sapiens became the most intelligent, dominant animal on the earth. Our brains and our hands are interconnected. They developed together resulting in large amount of our brain connected with specialised use of our hands. The hand traditionally has been very important to human education, development of language, discovering through playing. But in modern education we are ignoring the manual learning. *"The mistake that we have made is not that we are focussing on education, it is thinking that you can educate the mind by itself"*. We are coming to a discovery in education that we can't really skip this experience. It is important for children to have the hands on experience when they are young.

Fig.9 In silent conversation with your hand - photos by author

We can meet ourselves through our hand while drawing it. We can rediscover its central role in our life, reminding ourselves how it shapes our language, how it keeps us in touch with things, feeds and heals, builds, creates, loves and communicates our emotions. Our hands are miracle of biomechanics. They can remember, play music, draw, dance, speak, paint, sculpt and stroke the cat.

In praise o vagueness, playing with not knowing, awakening intuition

Students quickly experience the joy and beauty of intuitive and natural drawing skills. They become confident while drawing and scribbling — 'taking ideas for a walk'. But why are these skills so important?

According to architecture professor Tom Heneghan, doing a sketch is like taking an idea for a walk:

"Like the dog, the sketch will often… lead you to a place that takes you by surprise – which you didn't, in the least, expect. The ideas in one sketch will trigger others, and a chain reaction leads to a conclusion that often appears to have simply come out of the ether because the thought-process that got you there is too complex, contradictory and tangled for even you to see as a whole, or to explain."

(Czaplinska-Archer, 2010)

Drawing, especially easy and messy, scribbly sketching drawing allows to play with chaos and ambiguity, explore, helps to think and feel, allows for new insights to emerge. It engages intuition and allows the body to connect with imagination, space perception and sensory awareness — crucial ingredients of any creative process.

Fig.10 Shoescape - by student - exploring space

Bibliography

Abram, D. (1997), *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in More-than-Human World*. New York: Random House

Abram, D. (2010), *Becoming animal: An Earthly Comology*. New York: Random House.

Bainbridge Cohen, B. (1993), *Sensing, Feeling and Action: The experiential Anatomy of Body-Mind Centering. The collected articles from Contact Quarterly dance journal 1980-1992*. Northhampton, MA: Contact Editions

Czaplinska-Archer, R. (2010), *Coming to Our Senses: Why Architects should learn to draw*. Sydney: Architecture Bulletin, , November.

Czaplinska, T., (1978), *James Stirling - theory and practice*. PhD Thesis. Wroclaw: University of Technology, October. PhD research into theory and history of Modern Architecture examining the development of modern architectural thought and exploring early stages of post-modernism.

Hanna, T. (1988), *Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility and health*. Cambridge USA: Da Cappo Press.

Harding, S., *What is Deep Ecology* , viewed March 2013, www.schumachercollege.org.uk/learning-resources/what-is-deep-ecology

Hoffmansoto, G., *Ideokinesis, Bodymind integrity and Integration*, viewed 2010, www.sotomotion.com

Ferguson Gussow, S. (2008), *Architects Draw*. New York: Princeton Architectural Press.

Merleau-Ponty, M. (2004), *The World of Perception*. London: Routhledge.

Kabat-Zinn, J. (1991), *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta Trade Paperbacks.

McCarter, R., Pallasmaa, J., (2012), *Understanding Architecture, a primer on architecture as experience*. London: Phaidon, .

Meyers, T. (2009), *Anatomy Trains, Churchill Livingstone*. http://www.anatomytrains.com/

Pallasmaa, J. (2005), *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. London: John Wiley & Sons, Ltd.

Pallasmaa, J. (2009), *The Thinking Hand: Essential and Embodied Wisdom in Architecture*: London, AD Primers, London: Wiley & Sons, Ltd.

Tolja, J. (2009), *Body Thinking*, , www.bodythinking.com

Wilson, F. (1998), *The Hand: how its use shapes the brain, language and human culture*. New York: Vintage Books.

Biography

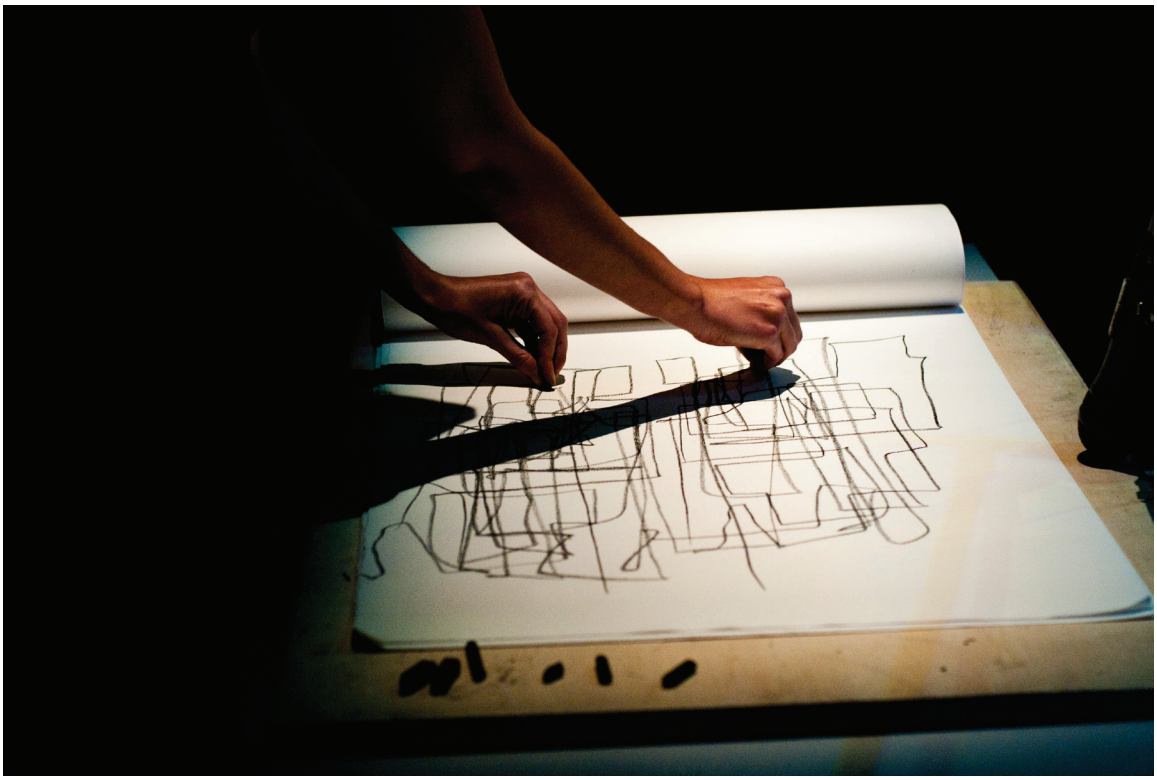
Rena Czaplinska-Archer is an Australian architect who teaches design and drawing at the Architecture Faculty of Sydney University and conducts weekend drawing workshops. Rena believes that movement is a fundamental element of life, design and any creative process.

Rena studied architecture in Poland and at the AA in London, and later social ecology in Sydney. Her interests include ecological sustainability, heritage, and cross disciplinary research including body conscious design and teaching the art of seeing through drawing.

Rena has been a lifetime student of art, Anna Halprin's Art/Life Process and other somatic practices including Feldenkrais, yoga, CI and Continuum. Rena integrates these experiences offering inspiring workshop program which helps the participants to shift from their habitual ways of moving, thinking and seeing, awakens the eyes and releases the natural impulse to draw. Rena is a member of Body Conscious Design. Her teaching method called Embodying Vision integrates sketching mindfulness and movement. http://timefordrawing.rena.net.au/

Redraw

Rochelle Haley
rochellehaley@yahoo.com



Redraw is an ongoing experimental live-drawing project initiated in 2010 by Rochelle Haley while on residency in Lisbon, Portugal. Redraw involves the visual artist Rochelle Haley actively perceiving and drawing the movements of one or more performers in real time. She draws with two hands simultaneously tracking two fixed points on the dancers body. The drawn lines are projected onto a large wall through a live feed. Additional performers face the projection and actively perceive the changing drawn lines. The dancers follow the moving positions of the two drawn lines with fixed points on their own bodies. The drawn line generated by the artist's perception is more than a material trace. The dance movement actively instigates further movement in real time performance. The aim of the project is to develop an original language within perspective drawing that is communicable through performance and drawing. Redraw posits that drawings are spatial-temporal extracts of real experience within which action can reside. This has significant implications for how performance arts are created. The visualization of choreographic structure in pictorial perspective for example, may be an alternative site for the understanding of how performance movement is instigated and organized. As an interdisciplinary project between drawing and dance Redraw is a demonstration of a process that relates drawing practices and performance, which may have applications in the fine arts, dance, theatre, physical movement studies, and other performance based departments of the university. Redraw address the question of how active perception relates to cognition and creativity. It does so by demonstrating how live drawing created from an artist's active perception of movement might grow the understanding and thinking about temporal and spatial elements of three dimensional perspective drawing in an interdisciplinary way. Redraw is a process whereby a movement impulse is passed between the initial performer, the visual artist and other performers. This impulse becomes visually perceptible matter for the audience. Movement is transformed into a visual expression made present to the audience in a manner that reveals new presentational knowledge of dance and drawing.

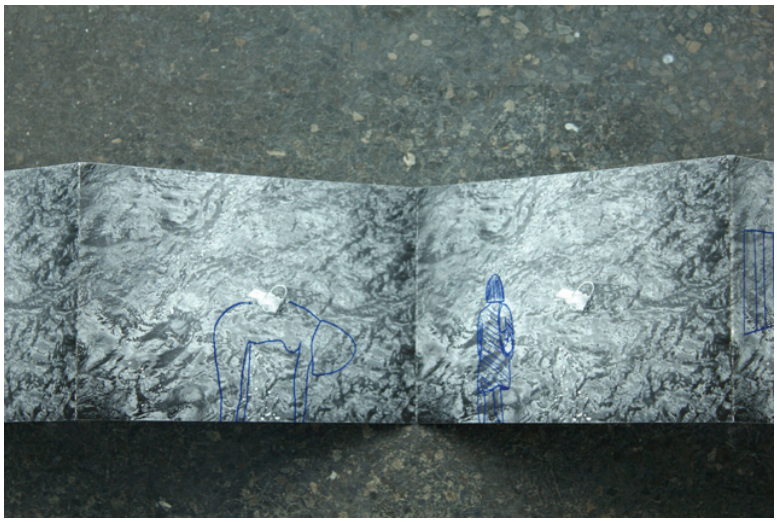
Biographical Outline

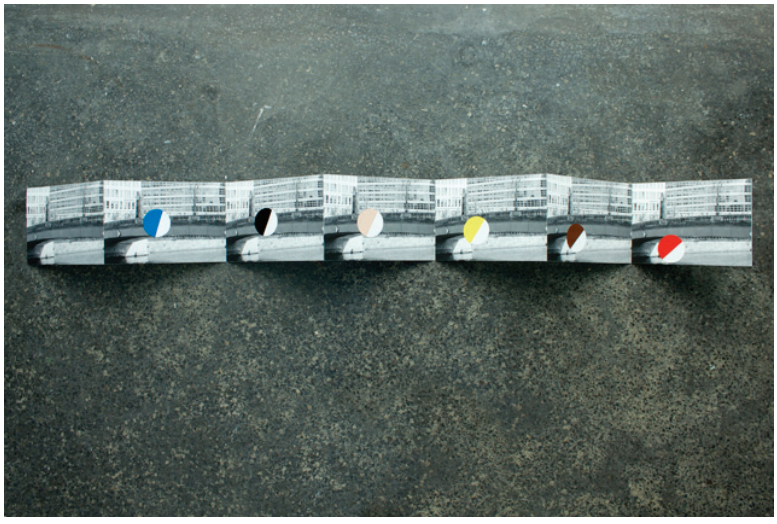
Rochelle Haley is a Sydney based artist who works with experimental drawing techniques and traditional painting and drawing media. Haley was awarded a PhD in Fine Arts from UNSW College of Fine Arts in 2009. Since graduating Haley has presented several solo and group exhibitions locally and internationally and is involved in collaborative projects in Australia, Portugal, France, China, Malaysia, Pakistan, Germany and Turkey. Haley's work is included in the collections of the NSW Attorney Generals Department, Gadens Lawyers, Principle Advisory Services Sydney and Hijjas Kasturi Associates. Haley has been an artist-in-residence at Artspace, Sydney, Cite Internationale des Arts, Paris, France; Performing Arts Forum, St Erme, France; Drawing Spaces, Lisbon, Portugal; Rimbun Dahan, Kuala Lumpur, Malaysia and Bundanon, NSW, Australia. Since 2009 Haley has initiated drawing-based performance collaborations with dancers and choreographers in Malaysia, France and Portugal. She has an ongoing interest in the temporal and performative aspects of drawing, and the relationship between the body and motion.

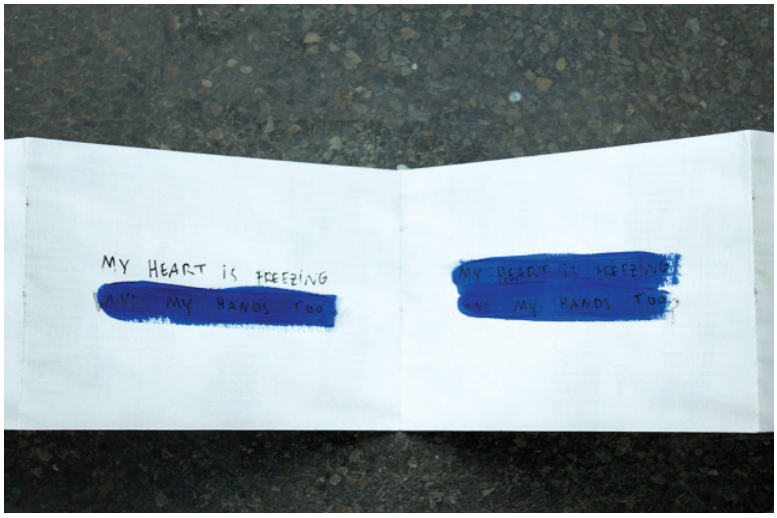
DUT

Annotations for a Second Chance

Teresa Luzio
luzio.teresa@gmail.com







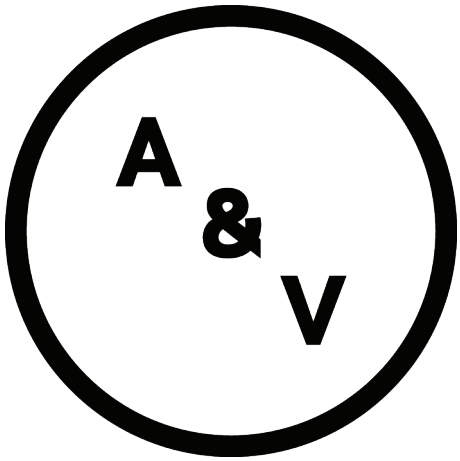
In 2006 I did a performance in Berlin that consisted of throwing to the river Spree my handbag with some personal belongings. The action was registered through photography and drawing in order to fix the moment of loss, as well a statement to express a certain idea of individual freedom. The registers of this action are now thought on a different orientation that aims to demarcate its meaning as a category of documents that enhance the continuer exercise of the action, in particular its repetition.

The experimental nature of the 3 leporellos here presented, includes printed images intervened with drawing and text to develop a method of annotate and trace a direction for understanding the action repetition as a way to localize doubts and make decisions about whether I'll be able to repeat, and what will I repeat, and how.

This series of annotations is an integral part of a series of reflections to be presented in future doctoral thesis, entitled "Autobiographical Performance. Analysis and Experimentation on documentation processes", which aims to discuss about the contradiction between the impossibility of repeating an action and the desire to register to retain something, based on the assumption that registers makes possible to repeat but to do (live) in a different manner.

Biographical Outline

Born in 1976. Graduated between Portugal and Germany where she lived from 2003 to 2007. The first performances and exhibitions date from this period with emphasis on Usually4 collective exhibitions presented in Belgrade, Berlin, Chicago, Moscow and Wroclaw. Teresa's practice explores performance, drawing, photography and video, with particular interest in the relationship between actions and documentation (the ephemeral and permanent). Her actions depart from something concrete as a place, an object or an experience, triggered and defined by the context in which the artist lives. Observation and interpretation of routines is an important part of an artistic process to create aesthetically experience. Ambivalent concerns are found in her actions such as 'build a wall knowing that will fall' or 'to find to lose', as well as a latent intention of searching for a universal dimension of intimacy, documented and fictionalized. Teresa is Assistant Professor at ESAD.CR in Caldas da Rainha, since 2007.


A
&
V