

Investigar em, através e para o desenho

Sílvia Simões

(Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto)

SIMÕES, Sílvia – “Investigar em, através e para o desenho”. In: *Ensino das Artes Visuais, Identidade e Cultura no Século XXI – 23º Encontro da APECV: actas*. Bragança: APECV, 2011.

Resumo — Como investigámos em arte? Neste texto pretendemos trazer para a discussão alguns pontos fundamentais para as questões da pedagogia e investigação no campo do conhecimento artístico. O que entendemos por investigação? Como investigámos? Como se mostra a investigação que é inerente ao processo de investigação no desenho? São perguntas que lançam a discussão sobre os processos de investigação território diferenciado, que é o das artes. Com base na divisão sobre " Investigar em arte e design" proposta por Frayling, diferenciamos os territórios de investigação. Sobre o desenho; propomos uma abordagem próxima do desenho enquanto sinónimo de pedagogia.

Palavras chave: Desenho, ensino e aprendizagem, investigar, prática e tecnologia.

I. Introdução

Neste texto pretendemos trazer para a discussão alguns pontos fundamentais para as questões da pedagogia e investigação no campo do conhecimento artístico. O que entendemos por investigação? Como investigámos? Como se mostra a investigação que é inerente ao processo de investigação em arte? São perguntas que lançam a discussão sobre os processos de investigação num território diferenciado que é o do artes e importantes no âmbito do nosso estudo, em que nos debruçamos sobre questões ligadas ao ensino /aprendizagem do desenho em ambientes distintos de aprendizagem. Neste contexto do estudo é de real importância perceber como são os processos de aprendizagem, como investigam os nossos alunos e como processam esse conhecimento.

Não é unânime o entendimento da utilização da palavra investigação no campo de conhecimento artístico, sobre este assunto existem posições diferenciadas. Começámos por esclarecer a distinção que fazemos do campo de investigação

artístico, do que é investigar em artes. Para nós existem duas situações diferenciadas; investigação na prática artística, e investigação académica. Têm propósitos e objectivos diferentes, conseqüentemente resultados também de natureza distintos.

Para melhor nos ajudar a compreender a natureza e objectivo dos dois territórios de investigação, tomaremos como base a proposta de Frayling (1993) sobre as possibilidades de investigação em arte. Para Frayling¹ existem três caminhos possíveis: investigação sobre arte e design, investigação através da arte e design e investigação para a arte e design.

Retomando de novo o assunto; investigar para arte que é da maior relevância pela necessidade intrínseca que existe entre investigar, aprender e ensinar neste caso específico do desenho. Frayling diz-nos, que a investigação para a arte não tem como objectivo comunicar através de linguagem verbal, mas sim, apelar aos sentidos e à imaginação para fazermos a leitura desse objecto, remetendo para o objecto o resultado da investigação. No contexto do ensino e aprendizagem, esta leitura do objecto que nos remete para a contemplação não tem, ou melhor, não deverá ter grande relevância. Mais importante do que o resultado, é o conjunto de procedimentos realizados no domínio da representação e conceptualização que nos conduzem até ao objecto.

Habitualmente associada a questões científicas; investigar, parece não ser o termo que melhor define o processo de aprendizagem e de conhecimento que se obtêm através da prática artística. No entanto, não conseguimos arranjar um sinónimo que melhor defina o que entendemos necessário para a elaboração e construção de um objecto ou projecto artístico.

Do ponto de vista da docência, os processos de pesquisa no âmbito da aprendizagem artística são matéria a ter em conta, pois fazem parte do desenvolvimento do aluno, da sua capacidade de assimilar competências, na multiplicidade de ideias e na capacidade de propor novas abordagens. É justamente por esta ligação entre prática e resultado, que muitas das vezes se

¹ Divisão proposta por Christopher Frayling para definir as possíveis investigações em arte in, *Research in Art and Design*, London, Royal College of Art, 1993. O autor divide em três possíveis maneiras de como se investigar em arte e design.

Research into art and design [investigação sobre arte e design] onde se enquadram os trabalhos de investigação de carácter histórico, estético, ou outros possíveis enquadramentos teóricos que se pretendam dar à arte e ao design.

Research through art and design [investigação através da arte e design] onde se enquadram maior parte dos trabalhos que têm como propósito verificar e entender a prática ligada à teoria, não do ponto de vista externo ao problema como no caso da investigação sobre arte e design, mas relacionando e contextualizando ambos os saberes com um fim único.

Research for art and design [investigação para a arte e o design]. A investigação resulta num objecto, onde o primeiro objectivo não é a comunicação através de linguagem verbal, mas sim no sentido do apelo à cognição e à imaginação.

torna difícil mostrar a metodologia utilizada no processo de produção artística, daí a pertinência da questão da investigação para o assunto do nosso trabalho.

Tomando como exemplo a nossa experiência na docência do desenho, verificámos que é através da prática, do fazer, do acidente, dos erros, das críticas, das conversas com o professor ou colegas, dos instrumentos que se utilizam, entre muitas outras variáveis, que os estudantes vão delineando e dando corpo ao projecto.

Pensamento divergente, como refere Robinson (2010) na sua conferência “Changing Education Paradigms”, é a forma de pensar com múltiplas respostas em vez de uma única, é a fora distinta de interpretar as perguntas, pensar lateralmente em vez de pensarmos convergentemente, são elementos fundamentais ao pensamento criativo e normalmente presentes no pensamento e processo artístico.

É uma estrutura orgânica e não linear a do processo criativo. Que nos faz pensar sobre o que realmente é importante no contexto de aprendizagem se o resultado, ou o processo? Como constroem e desenvolvem competências técnicas criativas os nossos alunos? Quais os mecanismos que temos para acompanhar e avaliar a investigação realizada pelos estudantes?

Estas perguntas são fundamentais para melhor entendermos o nosso problema. Sem nos posicionarmos sobre como investigamos em arte, como poderemos entender os mecanismos necessários a um ensino mais colaborativo e participativo, como encontraremos outros mecanismos de feedback de comunicação. Não é possível avançar nas questões do ensino/aprendizagem sem referir outras dicotomias fundamentais ao nosso trabalho. A variedade de factores inerentes à pedagogia, provocam uma complexidade de relações provocadas pelos agentes principais, como sejam: os professores, os estudantes e própria matéria a estudar difícil de serem enumeradas. Neste sentido, tentaremos nos restringir ao universo do desenho enquanto disciplina, aos estudantes e docentes como actores principais desta acção e à tecnologia digital como ferramenta ao serviço da representação de imagens de desenho e pela ampliação das redes de ensino e aprendizagem.

II. Investigar pelo desenho

De facto, o que nos parece pertinente, são os elementos de proximidade existentes entre o fenómeno de investigar e desenhar e de que forma se relacionam com processos de ensino e aprendizagem do desenho.

Neste enquadramento as questões do método e processo de investigação são fundamentais. Se nos primeiros semestres ensinámos a ver e a representar a partir do real, a utilizar instrumentos e suportes de trabalho, modos de desenhar, sistemas de representação, existe um momento em que é preciso verificar o nível de aplicação e implicação do instrumento que é o desenho nos processos autónomos de representação de imagens do real e do conceptual. É desta fase da aprendizagem, e ensino do desenho que dedicaremos as nossas palavras, com as implicações que possam trazer as tecnologias digitais para a discussão.

É o desenho enquanto instrumento de investigação e de aferição no campo do saber artístico, sobre o processo e dos mecanismos implantados que trataremos. Daí iniciarmos a exposição com a dicotomia investigar/ desenhar, entendendo que o processo de desenhar é também um processo de investigar.

a) Definição de desenho no contexto do estudo.

Sentimos necessidade de dedicar algumas linhas à definição de desenho, pois falar sobre desenho poderá ser falar sobre um infinito número de problemáticas implicadas com representação e percepção; com a capacidade de conceptualização e materialização da realidade construída. Em traços largos poderíamos definir desenho² como sendo a acção de produzir linhas e, ou marcas numa superfície bidimensional. No entanto, dedicando maior atenção à definição da palavra, verificamos que a sua amplitude semântica nos remete para vários campos de acção, implicando com conceitos que estão muito para além de questões de suporte e técnicas.

Na verdade, a qualidade híbrida do desenho, os seus limites e fronteiras pouco definidos, obrigam, para um melhor entendimento do nosso estudo, a uma definição clara sobre de que desenho falamos quando referimos neste texto à palavra desenho.

São vários os factores que contribuem para a variedade e ambiguidade da definição de desenho. Condicionantes como o contexto histórico e temporal, a função, a área do saber em que actua, os materiais e os suportes, afectam à leitura do que é, ou não, desenho. A própria derivação e evolução das línguas,

² «s.m. Arte de desenhar; Reprodução por meio de linhas e sombras; Conjunto de um quadro; Planta, plano; Fig. Designio, empresa, projecto.» In: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=desenho>.

«Definition of drawing: drawing I take to mean: the element in a work of art which is independent of colour or actual three-dimensional space, the underlying conceptual structure which may be indicated by tone alone». In: Rawson, P., *Drawing*, 1987.

contribui para significações diferentes da palavra desenho, como apresenta Luís Martins (2007) no seu texto sobre a etimologia da palavra Desenho³.

Para além do valor autónomo enquanto forma de expressão artística, o desenho acumula o facto de ser um instrumento fundamental à concepção. Esta qualidade que permite ao desenho ser o instrumento que corporiza o mundo das ideias, para um mundo da representação/ apresentação, proporcionou-lhe um desempenho ao longo dos séculos dentro da visualização e da especulação artística, científica e teórica que o distingue de outras formas de arte. De acordo com as práticas do desenho obtêm-se imagens muito diferenciadas que são valorizadas dependentemente dos seus interesses e vinculados às categorias dos seus conhecimentos. Os seus valores estão também relacionados com o objectivo das suas práticas, daí podermos encontrar o termo desenho em muitas actividades.

O desenho ocupa um espaço muito próprio dentro das artes visuais porque contem em si uma variedade de possibilidades que os outros campos artísticos não contêm. É uma das disciplinas mais transversais e por via da sua flexibilidade, uma das práticas artísticas mais requisitadas pelas outras áreas. Foi assim ao longo da história de arte e continua a ser uma realidade presente nos dias de hoje. No entanto, o que determina o valor mais essencial é sempre a acção de se estabelecer conhecimento através da comunicação gráfica. Como nos diz Bismarck (2001:55):

«Esse espaço que se situa entre a ideia e a sua imagem esse espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e as suas limitações, esse é o espaço onde o desenho se faz, esse é o espaço operativo do desenho, é aí que o desenho se resolve.»

Este campo de acção, que opera com linhas, manchas, imagens, ideias; esta possibilidade da dúvida, o despojamento de meios que necessita para se realizar, a sua eficácia de registo gráfico favorece a relação de proximidade entre o pensar e o fazer. É neste território de confronto, de ebulição, de crise,

³ A palavra desenho, como sabemos, deriva da italiana *disegno*, vocábulo surgido em meados dos anos mil e quatrocentos, e que deu origem aos provincianismos usados em outras línguas tais como *dessein*, em francês, *diseño*, em espanhol, *design*, em inglês e o nosso, desenho. As palavras em italiano e português conservaram, basicamente, um sentido mais amplo ligado ao conceito originário, aquele que se referia não só a um procedimento, um acto de produção de uma marca, de um signo (*de-signo*), como também, e principalmente, ao pensamento, ao desígnio que essa marca projectava. Em outras línguas, como o inglês, a existência de outras expressões como *drawing* com outra raiz etimológico "especializou" o sentido de cada um dos dois termos não apenas pela sua existência arraigada nos hábitos e usos presentes no quotidiano da língua, que não se dão isoladamente, diga-se, mas pelas ligações destas práticas com as necessidades do fazer, do conjunto das actividades humanas que se encontram presentes e produtivas num determinado universo sócio-cultural.

In: <http://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=desenho+como+pensamento> .

que através do desenho aferimos e desenvolvemos ideias, rejeitamos e aprovamos outras, que instituímos o desenho como o espaço de eleição de investigação.

É por isso, que entendemos o desenho como tendo uma função primordial como disciplina curricular no ensino artístico. A disponibilidade de fomentar e desenvolver reflexões críticas sobre o próprio processo exerce a função pedagógica fundamental no desenvolvimento especulativo e criativo. Pois como nos diz Molina, utilizando as palavras de Nauman, (Nauman, 1991, *apud*. Molina, 2006, 44)⁴ «*desenhar é equivalente a pensar*». Nós acrescentaríamos que ensinar a desenhar é ensinar a procurar, a duvidar e a investigar.

O desenho para além de representação, esquema e conceito do real, é antes de mais imagem. Imagem que é definida no contexto de uma prática determinada. Nem todos os desenhos têm a mesma origem, alguns surgem da necessidade de se apontarem ideias, como se de notas se tratassem; outros têm como propósito resolver a execução de um objecto como uma escultura ou uma casa. Um outro tipo de desenho surge como necessidade representação do real, mas todos estes desenhos são processos de conhecimento.⁵

No que diz respeito à função, concentramos o nosso estudo no desenho enquanto instrumento utilizado para a representação/apresentação de imagens. Dentro do campo de actuação limitamos o desenho ao campo das artes. Assim, o desenho que interessa para este estudo, é o desenho enquanto instrumento de comunicação gráfica. Instrumento de projectar; que se organiza e constrói, desde a fase inicial em que se reconhece o problema, que provoca a necessidade de o pensar, até ao momento em que se visualiza e apresenta a solução.

O desenho na sua vertente processual servindo como instrumento de formação e aferição dos nossos registos, como um meio de identificação e validação dos propósitos. É o desenho na sua capacidade de organizar e ordenar um pensamento, que se produz e provoca com imagens, em detrimento do desenho enquanto resultado final ou seja como objecto artístico dependente da sua qualidade estética. É o desenho como campo território de investigação,

⁴ Molina cita a definição do texto para a exposição: *Drawing & Graphics* de 1991, do artista contemporâneo, Bruce Nauman, para reiterar a ideia de que a "Ideia/Pensar" foi e é, fundamental para o desenvolvimento da teoria do desenho desde a Renascença até aos nossos dias.

«...contiene en el encabezamiento la idea que va ser fundamental en todo el desarrollo de toda la teoría del dibujo desde los inicios del Renacimiento hasta hoy en día, pasando, por supuesto, por todos los movimientos renovadores de este ciclo: el que dibujar corresponde a pensar.»(MOLINA, J. 1999: 44).

⁵ «Algunos dibujos se hacen con la misma intención que se escribe: son notas que se toman. Otros intentan resolver la ejecución de una escultura en particular, o imaginar como funcionaria. Existe un tercer tipo, dibujos representacionales de obras, que se realizan después de las mismas, dando-les un nuevo enfoque. Todos ellos posibilitan una aproximación sistemática em el trabajo, incluso si a menudo fuerzan su lógica interna hasta el absurdo.» (Nauman *apud* Molina, *loc. cit.*, 1999: 33).

como pensamento visual que dá origem a novas questões, a novos conhecimentos. É o desenho como instrumento de registo do percurso, do processo de investigação, dos diferentes caminhos percorridos, traçados resolvidos e recusados. Citando Dora Garcia (1999, 593) «*El dibujo es el descubrimiento de algo que ya estaba, pero cuya definición ha sido dada en y por el dibujo.*»

III. Em que contexto investigamos: Uma breve visita ao paradigma construtivista

Referimos anteriormente que o desenho assume determinadas qualidades e características dependendo do contexto histórico e temporal, da sua função, da área do saber em que actua, materiais e suportes que utiliza.

«Pues el Dibujar, el Dibujo, no existe en el vacío, forma parte de una vivencia experimentada, personal, y socialmente en una dimensión humana, creación operativa en la qual, a partir de la línea, la luz y la sombra producidas por diversa herramientas y materiales, obtenemos una representación bidimensional de un tema en que básicamente no interviene el color como manifestación plástica.» (CEA, M. Vélaz, 2001:12)

Assim, de acordo com este princípio, em que sujeitamos o acto de desenhar à experiência de uma vivência contextualizada no tempo/espço e consequentemente condicionando as interpretações de uma realidade que se quer apresentar e materializar, questionamo-nos sobre como será desenhar hoje. Um hoje, em que a velocidade da evolução tecnológica e a sua absorção pela sociedade produzem novas formas de fazer e de pensar. Neste contexto, também o ensino do desenho terá que estar aberto a esta nova realidade, e questionar-se sobre os actuais modelos de representação e por conseguinte sobre os actuais modelos de ensino.

Partilhamos a posição de Riley (2008:157) sobre as práticas e métodos pedagógicos estarem relacionadas com o contexto social. Uma perspectiva assente no paradigma construtivista, que pressupõe que para se entender o mundo é necessário interpretá-lo. O relativismo inerente ao posicionamento construtivista, prevê esta negociação entre significados contextualizados no tempo, no espaço, conhecimento e territórios de actuação. Uma metodologia pedagógica que aborda as práticas do desenho de forma a integrar o conhecimento através do tempo e no tempo, na contemporaneidade, como nos diz Agamben (2009:18) possibilita uma maior consciência da formação nos estudantes. Entender os hábitos que afectam a nossa percepção, e perceber

como estes podem ser afectados e afectar a prática do desenho (RILEY, 2008: 157), são a nosso ver uma das funções primordiais do desenho como disciplina nos programas do ensino artístico. É certo que temos muito aprender com o passado, mas não nos podemos esquecer do presente.

«In the first decade of the century, in the heat of the digital revolution, make no mistake about continuing relevance of drawing. Not for its own sake, nor for any notion of accurate representation of the appearance of things, but for its unique ability to nurture an intelligence of seeing which informs the widest range of visual practices, from painting, performance or installation to the multi-modal possibilities of digital technology yet to be explored.» (Riley, 2008:166)

IV. Como investigamos e aprendemos no contexto do ensino do desenho

«Because visual forms are complex cultural constructs that are rooted in cultural practices, take on an array of symbolic processes, and inhabit multivocal inform systems, they required critical, reflexive response. This pattern of ever-widening visual research practices is also expanding within educational and community contexts where arts-based research is applying new methods to bring texts of all critical and creative view.» (Sullivan, 2010:53)

A abordagem que fazemos da prática de investigar, prende-se essencialmente com processos de procura e aprendizagem que se reflectem em estratégias e modos de representação. Neste contexto, que é o do ensino aprendizagem, passaremos nas palavras seguintes a clarificar o porquê da importância deste assunto para o nosso estudo.

A investigação ou os processos de aferição de um conhecimento, que se desenvolvem ao longo de um processo que envolve competências práticas, encontram nessa mesma prática a sua sustentabilidade. Aquilo que vulgarmente se chama de investigação com base na prática, ou prática reflexiva ou ainda, reflexão acção termos que podemos encontrar desenvolvidos em Schön (1987) são os que melhor caracterizam os processos que encontramos na investigação artística. Uma investigação pela prática.

A relação que se estabelece entre o fazer e a reflexão sobre o fazer são indissociáveis. Como podemos nós pensar sobre o que não existe, como podemos optar por este ou aquele caminho, se no suporte o nosso caminho está em branco? Como podemos nós confrontarmo-nos com as nossas próprias ideias ou até mesmo testarmos a nossas competências técnicas ou capacidades de representação se não executarmos? Assim, estamos convencidos que não existe outra forma de se aprender se não fazendo.

Como já afirmamos anteriormente, pelas suas características o desenho é o instrumento que dá corpo ao pensamento visual, permite-nos dar visibilidade ao que até então habitava no mundo das ideias. Como nos diz Ângelo de Sousa (2007) sobre a importância do desenho na sua obra:

«É muito importante. Serve como base, como terreno para imensas coisas. Se a gente não toma nota desaparece, tem que ter uma notinha... maior parte das vezes é apenas um desenho... se tiver isso consegue-se tirar cá para fora a totalidade da ideia. Pelo menos é a minha experiência.»

Num contexto da prática individual, os desenhos que fazemos são o processo de aferir as ideias, de chegarmos a um resultado, durante o qual reflectimos sobre as melhores opções, sobre materiais e suportes, sobre as próprias imagens que construímos. É uma prática que se constrói e que reflecte as nossas opções, as nossas decisões. É o tirar cá para fora segundo as palavras de Ângelo. É através da prática que aferimos competências, que descobrimos ou encontramos soluções é neste conflito entre problema e solução que ampliamos o nosso terreno de conhecimento.

Num contexto da disciplina, num contexto escolar, para além da reflexão que possamos fazer individualmente, existem outros participantes também eles de grande relevância para o desenvolvimento da nossa prática. São eles os professores e os colegas estudantes. A discussão, a troca e partilha de ideias, pequenos comentários que possam fazer ao nosso trabalho, são sempre contributos que acrescentam e enriquecem a nossa aprendizagem. Este sentido de partilha que deverá ser implementando e incentivado dentro da sala de aula, são uma mais-valia para aprendizagem tanto individual como colectiva que maior parte das vezes desaparece aquando o terminar dos nossos estudos.

Se entendemos que existe uma forte componente prática na naquilo que apelidamos por investigar para o desenho, também temos presente que o discurso que as reflexões que se fazem ao longo do desenvolvimento de um projecto são de real importância.

A prática, o fazer o executar é individual, no entanto o discurso, as observações podem ser colectivas.

Queremos com isto dizer que pelo fazer, pelo treino, pelo exercitar uma prática poderemos aprender a fazer mais e melhor, e que esse treino essa experiência se reflecte na própria prática. No entanto, a aprendizagem que possamos fazer não se centra apenas no indivíduo, podemos aprender com as experiências dos outros. Como já referimos, aprendemos contextualizados num tempo e num espaço, num determinado contexto social e económico.

V. Modelos e mecanismos de aprendizagem

Os sistemas educativos no mundo estão a mudar. Também o nosso sistema de ensino superior, sofreu recentemente alterações com adesão à “Reforma de Bolonha”, alterando em muito a organização dos programas e conteúdos de ensino e diminuindo o número da carga horária das unidades curriculares. Não só esta reforma contribui para a alteração no modelo de ensino, também os nossos alunos estão diferentes. A maioria dos nossos estudantes nasceu depois dos anos 80. Nesta década embora tivesse havido grandes evoluções nos dispositivos digitais e nas tecnologias de comunicação, estas já estavam implantadas. Esta geração mais recente já nasceu conectada. Para estes jovens, os dispositivos digitais são a base mediadora no contacto com o mundo. “Digital Natives” como rotula e descrevem Palfrey and Gasser no livro “Born digital”, são jovens adultos que se desenvolveram e cresceram de maneira diferente da nossa.

«They read blogs rather than newspaper. They often meet each other online before they meet in person. They probably don't even know what a library card looks like, much less have one; and if they do, they've probably never used it. They get their music online, often for free, illegally- rather than buying it in record stores. They're more likely to send an instant message (IM) than pick up the telephone to arrange a date later in the afternoon... Major aspects of their lives – social interactions, friendships, civic activities- are mediated by digital technologies. And they've never know other way of life.» (PALFREY, 2008:2)

É importante termos consciência da realidade em que os nossos estudantes crescem, temos essa obrigação enquanto responsáveis de Educação.

A organização e estrutura das disciplinas do ensino artístico de carácter teórico-prática, obrigam a uma relação próxima entre alunos e professores. Por um lado, sabemos que o modelo de ensino das artes é tradicionalmente um modelo presencial, muito focado na figura do mestre/professor, por outro, o acompanhamento dos processos de trabalho assentam numa relação professor/aluno próxima e frequente.

Se, por um lado, temos o peso da tradição, por outro, o analfabetismo e a falta de conhecimento do potencial tecnológico, associado a um certo conformismo com as práticas educativas instaladas, favorecem uma posição distante em relação às tecnologias digitais e em particular às tecnologias de informação e conhecimento (TIC) por parte dos docentes. No entanto, como referimos anteriormente, o mundo está a mudar, os nossos alunos têm outras formas de comunicar, de se relacionarem, de investigar e de procurar informação. Assim sendo, urge implantarmos e reorganizarmos as práticas pedagógicas. As TIC colocam-nos perante um novo paradigma sobre as relações entre aluno/saber/professor numa perspectiva sócio construtivista que preconiza estratégias de ensino e aprendizagem, tornando o aluno mais activo na construção dos seus próprios conhecimentos. De forma sucinta, passamos a elencar algumas das vantagens que encontramos na utilização das TIC, no contexto do ensino do desenho de acordo com um modelo de ensino que pretende centrado no estudante.

Talvez a primeira vantagem que esta tecnologia possa trazer é envolver os três participantes na educação ou sejam a escola, o estudante e o professor.

As tecnologias digitais poderão significar uma maior participação e motivação nas aulas, ampliando a rede de socialização entre colegas, assim como potenciam a partilha de informações e conhecimentos entre professor/estudante, professor/professor e estudante/estudante, estimulando a uma rede colaborativa de partilha.

A utilização das TIC ampliam as redes de conhecimento para além da sala de aula, alterando o conceito de tempo e espaço.

Novas fontes de informação estão disponíveis, o acesso à informação é global. A desterritorialização e intemporalidade da informação favorecem a democratização e acesso ao conhecimento.

A possibilidade de partilhar e disponibilizar o trabalho *online* para o conhecimento de um maior número de pessoas.

Do ponto de vista dos métodos, propiciam um processo de acompanhamento contínuo do ensino e aprendizagem. Para além de que do ponto de vista da experiência profissional o Professor pode sempre guardar e gravar estas

“experiências para além da sala de aula” como um apoio de memória à sua formação.

VI. Conclusão

Não se tratará efectivamente de uma conclusão apenas queremos deixar alguns itens para reflexão.

A tecnologia está instalada, os esforços em adaptá-la a ambientes mais intuitivos de maneira a que se incorpore de forma invisível em todas as nossas acções, é visível nos novos dispositivos que são lançados no mercado todos os dias.

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 partilha que até antes estava fechada. Devemos abrir essa porta. Permitir o acesso a um ensino mais partilhado e colaborativo, incentivar à participação de todos os intervenientes da Escola.

Bibliografia:

AGAMBEN, G. (2009). *Nudez*. Lisboa, Relógio d'Água.

BOLTER, J. D. e. G., Richard. (2000). *Remediation: Understanding New Media*. The MIT Press.

CASTELLS, M. (2007). *A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. A sociedade em rede*. (Vol. 1), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CEA, V. M. e. (2001). *El dibujo del Fin de Milenio*. Granada, Editorial Universidade de Granada.

COELHO, S. (2006). *Educação e Imaginário: Outras redes de sentido. Narrativas ficcionais e linguagens multimédia*, (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6915> (acedido em 2 de Janeiro de 2009).

CONDE, I. (2008). Contrasting narratives: Art and culture in the public sphere, *CIES e-Working papers*, *CIES e-WORKING PAPER nº56/2008*, 9, Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/wp.jsp> (acedido em 14 de Dezembro de 2008).

DIAS, P. A. (2001). *Comunicação em rede como meio de Formação das comunidades de conhecimento na WEB: o caso de competência nónio século XXI da Universidade do Minho*. Disponível em: <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt> (acedido em 5 de Janeiro de 2009).

DIAS, P. (2008). *Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.cie.fc.ul.pt> (acedido em 3 de Janeiro de 2009).

DIAS, P. (2000). *Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web*, in Revista Portuguesa de educação, 13(1), pp 141-167 . Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/> (acedido em 3 de Janeiro 2009).

GARCÍA, D. (1999). El mapa es el territorio. Sobre El trabajo de Matt Mullican y Thomas Bayrle. *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. J. J. G. o. MOLINA. Madrid, Cátedra, pp 593-611.

LÉVI, P. (1990). *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do pensamento na Era Informática*, Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVY, P. (1994). *A inteligência Colectiva. Para uma antropologia do ciberespaço*, Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVY, P. (1997). *Cibercultura* , Instituto Piaget, Lisboa.

WILLIAM, R. (1988). *Keywords. A vocabulary of culture and society*. London: Fontana Press.

MCLHUHAN, M., LAPHAN, L. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*, The MIT Press.

PALFREY, J. G., U. (2008). *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*, New York, Basic Books.

MOLINA, J. J. G. (1999). *Las Leciones del dibujo*. Madrid, Edições Cátedra.

MOLINA, J. J. G. (1999). *El concepto de dibujo. Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. Madrid, Edições Cátedra.

MOLINA, J. J. G., CABEZAS Lino, BORDES Juan (2001). *El Manual de Dibujo*, Madrid, Edições Cátedra.

MOLINA, J. J. G. C. (2002). *Máquinas y Herramientas de Dibujo*. Madrid, Edições Cátedra.

RILEY, H. (2008). Drawing: Towards an intelligence of seeing. *Writing on Drawing. Essays on Drawing Practice and Research*. Bristol and Chicago, Intellect, pp 153-168.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner- Toward a New design for Teaching and Learning in the Professions* San Francisco, Jossey- Bass. A Wiley Imprint.

SIMÕES, S. (2001). *O Desenho na Era do Digital Rupturas e Continuidades*, UCP, Porto.

SOUSA, A. (2007) disponível em: http://www.rtp.pt/programas-rtp/index.php?p_id=24937&e_id=&c_id=7&dif=tv&hora=12:45&dia=02-04-2011 (acedido em 3 de Abril de 2011)

SULLIVAN, G. (2010). *Art Practice as research. Inquiry in visual arts*. California, Sage.

Resumo Biográfico:

Sílvia Simões, nasceu no Porto em 1974. Licenciou-se em Artes Plásticas, Pintura (1998) pela FBAUP. É mestre em Artes Digitais (2001), pela UCP. Tendo apresentado como dissertação o trabalho com o título “ O Desenho na era do Digital - Rupturas e Continuidades.” Exerce desde 2001 funções como docente na FBAUP.

Encontra-se neste momento em fase de conclusão dos trabalhos de Doutoramento com o título: “Perspectivas do Ensino Artístico Face aos Desafios da Tecnologia Digital: O ensino do desenho do *atelier* à rede.”

Como artista expõe desde 1995, tendo participado em inúmeras exposições colectivas e individuais. Desenvolve trabalho na área do vídeo, fotografia, pintura e desenho.

Contacto:

www.silviasimoes.com

silvia@silviasimoes.com