

Joana Maria Fernandes Pereira

Troca e Correspondência

Sobre o campo de interação professor-aluno no ensino do Desenho

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Orientadores: Professor José Paiva e Professora Doutora Manuela Terrasêca.

Professora cooperante: Professora Isabel Silva.

Escola onde decorreu o Estágio Pedagógico: Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo.

Universidade do Porto | 2011

Resumo: O relatório que aqui apresento resulta de um conjunto de reflexões e inquietações desenvolvidas particularmente em volta da disciplina de Desenho, no âmbito do ensino secundário, em grande parte desencadeadas pelo quotidiano do estágio com uma turma de 12º ano.

Este texto remete-nos invariavelmente para o encontro entre professores e alunos, um *face-a-face*, idealmente construído na base da confiança recíproca e apreço mútuo. O ensino e aprendizagem das artes visuais pensado como um processo de interacção que promove intimidade, admitindo por isso espaços de privacidade e silêncio, mas que comporta igualmente situações inevitáveis de conflito, tensões emocionais próprias da correspondência entre os respectivos intervenientes. São afinal circunstâncias inerentes à acção de desenhar, escrever, pensar ou comunicar.

Afigura-se o ensino-aprendizagem do Desenho como um processo extraordinariamente flexível e diversificado, tantas vezes improvisado e surpreendente, que visa promover essencialmente uma atitude de questionamento.

Palavras-chave: desenho; inacabamento; flexibilidade, intimidade; questionamento; improviso.

Abstract: This report is the result of a series of thoughts and concerns triggered by my everyday-life as an intern teacher of the Drawing module of a Secondary School 12º grade class.

This text refers, invariably, to the clash/encounter between students and teachers, a face to face that should occur over a platform of reciprocal trust and esteem. The Visual Arts teaching/learning process can be seen as an interactive one that promotes intimacy, provides privacy and silence, and accepts conflict or emotional tension as part of the interrelation between the actors in this dialectic. These are, after all, inherent properties of the act of drawing, writing, thinking or communicating.

The teaching/learning of Drawing should be seen as an extraordinarily flexible and diversified process (sometimes made out of impromptu and surprise) that promotes an attitude of questioning.

Keywords: drawing; unfinished; flexibility, intimacy; questioning; impromptu.

Résumé: Le rapport présente ici les résultats d'un recueil de réflexions développées autour de la discipline du Dessin à l'enseignement secondaire, en grande partie déclenchée par le quotidien de stage avec une classe de 12e année.

Ce texte nous conduit invariablement à un rencontre entre les étudiants, un face-à-face, idéalement construit sur la base de la confiance et de l'appréciation mutuelle. L'enseignement et l'apprentissage des arts visuels pensé comme un processus de l'interaction qui favorise l'intimité et de silence, mais qui implique également des conflits inévitables, des tensions émotionnelles propres de la correspondance entre les intervenants concernés.

Ils sont après tout des circonstances inhérentes à l'action de dessiner, écrire, penser ou de communiquer.

C'est l'enseignement-apprentissage du dessin comme un processus remarquablement flexible et diversifié, souvent improvisés et surprenant, qui vise essentiellement à promouvoir une attitude de questionnement.

Mots-clés : dessin, incomplet, flexibilité, intimité, questionnement, improvisation.

Agradecimentos

Ao André e à Nica;

Aos meus orientadores, Professor José Paiva e Professora Manuela Terrâseca;

À professora cooperante Isabel Silva;

À Escola Secundária de Santa Maria Maior, em particular aos alunos do 12ºG e à turma de História e Cultura das Artes de 11º ano.

Índice

1. Introdução	9
2. Enquadramento: particularidades do estágio	12
2.1 Santa Maria Maior	12
2.2 A condição de estagiária	15
2.3 O ensino secundário e as artes visuais	18
3. Fundamentos teóricos e o ensino-aprendizagem das artes visuais	25
3.1 O acto contemplativo: antes, durante ou depois do desenho	25
3.2. As artes como revelação: Lugares do outro	30
3.3 Desenhar: acções e conflitos inerentes ao processo criativo	36
3.4 Na intimidade: o desenho tal como a escrita	40
3.5 Desejos de comunicação	45
3.6 Considerações sobre o tempo	48
4. Apresentação e análise de propostas de trabalho	53
4.1 Controvérsia e questionamento: imagens de referência	53
4.2 Desenho A, 12º ano: duas propostas, uma turma	57
4.3 O estatuto do erro e os problemas da avaliação	70
5. Considerações finais	74
6. Referências bibliográficas	76
7. Índice de anexo	81

1. *Introdução*

O fascínio pessoal pela prática do desenho estará entre as principais razões que sustentam a abordagem conceptual que defini na elaboração deste trabalho, tornando-se o seu fio condutor. Este relatório acontece igualmente como resposta à necessidade de compreender as expectativas, o ânimo e as frustrações dos alunos no acto da criação, elencando fragilidades e forças da aprendizagem e do ensino do Desenho. Será além disto, evidentemente, uma consequência das experiências proporcionadas pela situação de estágio, no âmbito deste mestrado, que se desenvolve, neste caso, exclusivamente no campo do ensino secundário e no contexto específico das disciplinas de Desenho A de 12º ano e História da Cultura e das Artes de 11º ano. Este documento nasce assim de um conjunto de reflexões e interrogações desencadeadas sobretudo a partir da observação atenta, da participação directa e do contacto com os alunos e com os docentes do grupo de Artes Visuais da Escola Secundária de Santa Maria Maior.

Motiva-me afinal a vontade de me formar como docente, ampliando saberes e experiências no âmbito do ensino. Na crença de que pelo ensino e pela aprendizagem poderemos (professores e alunos) aperfeiçoar e progredir¹. A *troca e correspondência* a que o título deste relatório faz referência remetemos para este encontro entre docentes e discentes - cruzamentos mais ou menos duráveis ou provisórios - que transforma inevitavelmente aqueles que dele participam. Sugere-se frequentemente uma *troca*, metafórica, de posições ou papéis que evoca a necessidade de um ensino flexível e diversificado.

O propósito deste estudo é, antes de mais, reflectir acerca do contributo das artes visuais para o desenvolvimento do sujeito. O ensino das artes visuais como processo de conhecimento de si, dos outros e do mundo. Assim se entrepõem possíveis analogias com a escrita, por implicarem ambas as práticas (desenho e escrita) auto delineação e tomada de consciência.

¹ Conforme explica Fernando Savater “educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que anima, no haver coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos...) que podem ser sabidos e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos – nós, os homens – melhorar uns aos outros por intermédio do conhecimento”. (Savater, 2006: 25).

Interessa compreender/questionar a pluralidade de situações e correspondências que ocorrem no espaço da aula, analisadas aqui também numa perspectiva discente. Por não conseguir desde logo abandonar a minha actual condição que é também ela de estudante (estagiária). Mas não só. Também por entender que compreendendo as contrariedades e as inquietações dos discentes poderei mais claramente acercar-me do sentido da tarefa docente. Que competências devem ser desenvolvidas por um aluno de Desenho? Como se podem ensinar essas mesmas competências? Enfim, que estratégias e metodologias mais se lhe adequam?

Os primeiros temas esboçados constituem um grupo de pensamentos em torno do que considero serem particularidades deste estágio curricular. Desde logo uma referência às memórias de Santa Maria Maior, breves considerações acerca da singularidade do lugar em que o ensino-aprendizagem decorre. De seguida exponho algumas reflexões e inquietações relativas à minha própria condição de estagiária, sinalizando a escolha (o motivo) do Desenho como foco de interesse. Seguem-se um corpo de questões referentes ao ensino secundário – o que distingue este nível de ensino dos anteriores? Focagem, especialização, vinculação - a escolha dos estudantes no sentido das *Artes Visuais*.

No terceiro capítulo, enuncio um conjunto de problemáticas ou questões que se constituem como enquadramento conceptual (fundamentos teóricos). São dúvidas, temáticas, que se me apresentaram gradualmente como as mais significativas para o desenvolvimento deste estudo. Desde logo: que lugar de destaque poderá ocupar a contemplação no ensino das artes visuais? Entendida aqui a *contemplação* como observação atenta – que induz ao questionamento, liberta do sentido romântico, lírico, próprio do *deslumbramento*. Estas primeiras ideias são, antes de mais, um conjunto de considerações desenvolvidas a partir da leitura e análise dos programas das disciplinas de Desenho A e de História da Cultura e das Arte. Num segundo momento reflecto acerca do efeito transformativo da experiência estética e da importância da presença alheia na construção do sujeito. Neste caso, como pode a figura do *outro* servir de instrumento pedagógico? Não implicará o

ensino invariavelmente uma situação de contágio e apropriação? Especial enfoque sobre os conflitos inerentes ao processo criativo, singularidades impostas pela prática do desenho. Um diálogo com o passado, um retorno às origens, um confronto do desenhador consigo mesmo. O ponto seguinte está intimamente ligado com este último, e prende-se essencialmente com a ideia de que aprender envolve quase sempre períodos de silêncio e intimidade. Não esqueço ainda, neste capítulo, o espaço incontornável da comunicação, transversal a toda e qualquer área de ensino-aprendizagem. Por fim, esboço uma reflexão acerca do *Tempo*, o tempo da aula, o tempo das actividades, o tempo do desenho.

No quarto e último ponto é feita uma exposição e uma análise de propostas apresentadas aos alunos, seguida de um breve comentário acerca dos problemas levantados pela sua avaliação. São trabalhos desenvolvidos no âmbito do estágio com a turma de 12º ano de Artes Visuais no território específico do Desenho. As propostas foram elaboradas a partir do que considero serem singularidades da turma, numa tentativa de promover o diálogo ou incentivar o questionamento. Ambas as actividades procuram alertar os alunos para a importância do espaço do fazer (ver-criar-comunicar) no processo de aprendizagem, ao invés da obra acabada, imaculada, sem vestígios do processo e respectivas hesitações. Num manifesto apelo à experimentação, à escolha e à diversidade de resultados.

2. Enquadramento: particularidades do estágio

2.1 Santa Maria Maior

“Entrar pela primeira vez numa escola causa-me sempre algum nervosismo. Velhos traumas? Déjà-vu?

Santa Maria Maior é uma escola à moda antiga, edifício austero – português suave, caixilhos em madeira, corredores largos, portas estreitas. Vislumbram-se ainda, no segundo piso, grandes armários com antigas velharias: animais empalhados, globos terrestres, entre outros objectos aliados do velho ensino”.²

Torna-se difícil percorrer os espaços de uma escola sem que se accionem memórias, a começar pelas nossas recordações de estudante e adolescente, porque a actividade de observação e reconhecimento apela quase invariavelmente a construções anteriores, outros espaços, outros objectos, outros sujeitos, que se projectam agora em nomes e expressões diferentes. Este retorno estimula tanto um sentimento de estranheza como de familiaridade, uma sensação que se revela, em qualquer dos casos, inquietante. A estranheza refere-se essencialmente a um conjunto de situações novas e incertas, comprometida que estou com a tarefa de estagiária; a familiaridade está implícita desde logo no retorno, no regresso à escola, onde recupero as minhas experiências de aluna. Um reencontro com os espaços comuns, rotinas, normas, esquemas de funcionamento similares aos que em tempos experienciei.

Consideremos, no entanto, que conhecer a escola é compreender os seus actores assim como o meio social e geográfico particular em que se insere. Refira-se então que apesar das múltiplas semelhanças que facilmente encontramos entre as várias instituições educativas, é certo também que

² Anexo 1 - *Diário de Estágio*, p 1

comportam diferenças, singularidades. Santa Maria Maior, em particular, transporta-nos para o passado. Está implantada no centro urbano de Viana do Castelo e é herdeira do antigo *Liceu Nacional*. A construção inaugural do edifício data dos anos quarenta e apesar de enfrentar actualmente, à imagem do que sucede com muitas outras escolas secundárias pelo país, um processo de renovação/reconstrução, não parece ver diminuído o seu carácter austero. Estará este cunho de austeridade que o património arquitectónico nos deixou intimamente vinculado à tradição conservadora e elitista dos antigos liceus? É-me difícil compreender claramente até que ponto a história da instituição interfere presentemente com a identidade dos alunos ou dos docentes.

Recordo que à data de 25 de Abril de 1974 o ensino secundário dividia-se em duas vias distintas: ensino liceal e ensino técnico, sem qualquer permeabilidade entre ambos. A composição curricular dos antigos liceus era predominantemente teórica, de cariz humanista-científico, procurando promover uma formação geral que visava o prosseguimento de estudos, ficando por isso mais associado às classes alta e média-alta. A outra via, o *ensino técnico profissional*, era frequentado predominantemente por alunos de grupos sociais mais desfavorecidos. Foi um ensino fundamentalmente prático, de carácter marcadamente funcional ou utilitarista, com o qual se pretendia essencialmente desenvolver o saber fazer, preparando os alunos para o domínio das particularidades de uma profissão. Esta separação está, obviamente, extinta. Fica no entanto a dúvida: será possível hoje encontrar em Santa Maria Maior resquícios na sua comunidade educativa do que outrora a escola foi? O certo é que se descobre, gradualmente, por intermédio de discentes e docentes, alguma rivalidade com a escola secundária vizinha, que tem as suas raízes na antiga Escola Industrial e Comercial de Viana do Castelo (actual Escola Secundária de Monserrate). Observo, por exemplo, que os alunos que transitam de *Monserrate* para *Santa Maria Maior* transportam consigo uma certa carga depreciativa. Serão estes preconceitos ainda reminiscências do velho ensino, que opôs a prática à teoria, a classe social alta à baixa? Serão estes alunos, sobre os quais o meu estágio incide, tendencialmente *meninos de bem*, vindos do centro da cidade e oriundos de

grupos sociais mais abonados e cultos, comparativamente a outros estudantes de outras escolas da região? E se assim é, até que ponto este relatório estará comprometido com esta circunstância? Permanece a incerteza, já que o objectivo deste estudo desvia-se de qualquer análise sociológica detalhada da instituição. Todavia, considero pertinente esta alusão, ainda que breve, às memórias de *Santa Maria Maior*. Pretendo, afinal, uma referência sumária ao contexto em que o ensino e a aprendizagem se efectuam.

Importa acrescentar um outro dado, ainda a respeito da particularidade dos lugares e da forma como estes poderão eventualmente condicionar a postura dos alunos: refira-se que uma parte muito significativa das aulas de 12^o ano decorrem por esta altura na Escola Superior de Educação, condição provisória, que se deve ao início das obras no Liceu. Esta situação é caricata pois a transferência de instalações proporciona aos alunos uma espécie de subida de posto. Noto que os estudantes sentem alguma vaidade por terem sido eles, os finalistas, os designados para a mudança. As relações com Santa Maria Maior mantêm-se, evidentemente, mas o facto de frequentarem uma Escola Superior propicia uma espécie de bónus, um privilégio para estes alunos.

Retomo as primeiras considerações e pergunto-me se não terá afinal a imagem austera desta escola contribuído para o supracitado sentimento de estranheza? Entendo que sim, que o espaço escolar é algo intimidatório e que inspira inicialmente alguma insegurança. Esta apreensão dura o tempo indispensável à adaptação. Importa perceber afinal que este sentimento vai para lá das sensações transmitidas pelas memórias do património arquitectónico e que se centram, como veremos, na condição ambígua própria do papel de estagiária: algures entre o professor e o aluno.

2.2 A condição de estagiária

Apesar de ter acumulado alguma experiência como docente no ensino público é nesta condição de estagiária que me vejo ligada, pela primeira vez, ao ensino secundário. O ofício pode não ser novo, mas as circunstâncias são inéditas. Interrogo-me com frequência se residirá nesta novidade o sentimento de desajuste que teima em perdurar no meu actual desempenho de estagiária. Depressa percebo que não, ou que nem só – sim e não. Que o sentimento de estranheza ultrapassa (pelo menos parcialmente) as singularidades da escola e não parece vinculado a qualquer particularidade admitida pelo ensino secundário. Recordo que é muito comum, por exemplo, o jovem professor mudar de escola, às vezes por mais que uma ocasião no mesmo ano lectivo, achando-se numa espécie de eterna condição provisória. Consideremos que nenhuma escola é igual, nenhuma turma é igual. Sem sabermos de antemão em que escola leccionaremos e que alunos teremos no futuro não nos resta outro remédio que uma viva integração, um capacidade singular de nos *metamorfosearmos* face a novas realidades sociais e individuais. Pergunto-me se não será o professor, em certo sentido, eternamente um aprendiz. Compreendo então que a dificuldade que sinto relativamente à circunstância que encontro em Santa Maria Maior é mais complexa, porque o problema aqui já não é meramente da ordem da surpresa (que está, como referi, implícita) mas antes uma profunda sensação de inadaptação ou desconforto.

“Na aula, não sei o que fazer, como devo estar, como me posicionar. Sento-me? Circulo pela sala? Devo interagir com os alunos? Sinto claramente a sua desconfiança – Inata, somos afinal personagens estranhas. Todos reagem naturalmente de modo diferente, uns com arrogância, outros com timidez.

Não sinto no entanto a responsabilidade e a afinidade que sinto com os meus alunos, pelo menos não por agora. Humpty Dumpty em

*cima do muro... não sou a professora, nem sou aluna.
Simultaneamente confortável e desconfortável".³*

Quando a estranheza desaparece vejo-a substituída pela sensação de inadequação/inadaptação. Esta indefinição corresponde a uma condição intermitente, equivale a um estado de suspensão ou reticência (conforto e desconforto). Situamo-nos, estagiárias, fora do esquema tradicional professor-aluno, não somos ignoradas ou esquecidas, bem pelo contrário, mas constituímos-nos, a meu ver, como apêndice dessa correspondência. Estou e não estou, remetendo-me na maioria das vezes ao silêncio. O silêncio não é uma imposição inerente à circunstância de se ser estagiária mas arroga-se como uma espécie de direito desta, distingue-se do isolamento e é diferente da atenção sorumbática, é uma disposição para a contemplação, para a introspecção permanente, de auto-crítica e auto-questionamento. Facilmente percebo, então, que o problema citado não é um problema de inactividade alegadamente atrelado à nova tarefa, muito menos de exclusão, é um problema meu, comigo. As experiências do estágio proporcionam essa confrontação constante, interior, através do outro, onde me projecto, num *ping pong* incessante entre ser aluno e ser professor. *E eu, como teria reagido (se fosse o aluno, se fosse a docente)?* É a dúvida que mais ocorre. Invoco as memórias do que fui. Penso sobre o que sou e como serei. A inadequação acaba então por ter os seus benefícios, facilitando uma disposição eminente de procura e questionamento.

Diga-se que a correspondência (o diálogo, a troca) entre estagiária, docente e aluno efectua-se, muito embora o sentimento de inadequação não desapareça inteiramente. O entrosamento sucede, no meu caso, especialmente por via do Desenho. Porque será? Serão as situações de ensino e aprendizagem proporcionadas pelo Desenho aquelas que mais espontaneamente promovem intimidade? Permitirá a disciplina citada um processo de aproximação mais rápido e eficaz ao aluno, em particular, e

³ Anexo 1 - *Diário de Estágio*, p 2

comparativamente a outras disciplinas? Um mês depois de ter iniciado o estágio verifico alterações significativas na turma de Desenho:

*“Muitos progressos quanto à postura dos alunos relativamente à minha presença na sala de aula. Sou agora mais um. Não sou colega, não sou professora, mas também não sou intrusa, sou apenas um novo elemento, entrosado. (...) É possível agora estabelecer algum diálogo com os discentes. Um dos alunos veio ao meu encontro para tirar dúvidas – surpreendente! Questiono-os com frequência sobre as opções tomadas e eles respondem agora sem receio ou desconfiança”.*⁴

Interrogo-me ainda se o referido entrosamento estará relacionado com a minha maior proximidade à disciplina, dado que eu própria a cultivo e pratico. Sendo-me, portanto, mais familiar. Em suma: encontrar-me-ei mais disponível, mais receptiva nesta aula que em qualquer outra? Acredito que, pelo menos enquanto artista, serei sempre mais aluna que docente. É interessante perceber que mesmo quando não me pronuncio na aula, mesmo quando não actuo, quando guardo para mim os pensamentos, sinto-me responsável pelos actos dos alunos – estou, por via do Desenho, irremediavelmente comprometida, sou por eles contagiada. Porque será?

“Tendo aprendido a desenhar, Feynman chegou à conclusão de que em física «temos tantas técnicas – tantos métodos matemáticos -, que estamos constantemente a dizer aos alunos como é que devem fazer as coisas. Por outro lado, o professor de Desenho tem medo de nos dizer seja o que for [...] O professor não nos quer empurrar numa direcção em particular, e por isso o ensino do desenho procede mais por osmose do que propriamente por instrução» ”. (Richard Feynman cit. in Steiner, 2005: 208).

⁴ Anexo 1 – Diário de Estágio, p 5/6

O facto do ensino e da aprendizagem do desenho suceder presumivelmente *mais por osmose que por instrução* parece ir ao encontro da minha sugestão inicial de que o desenho promove um estreitamento dos laços interpessoais. A transformação é recíproca, de quem ensina e de quem aprende. Insisto: participo na aula mesmo sem fazer uso da palavra, o mesmo sucede com o estudante - o desenho diz pelo aluno, apresenta-o. Na aula de desenho a estranheza ou inadequação desvanecem-se, predomina um sentimento de parecença entre: docente; alunos e estagiárias.

Repare-se que este momento é fundamental para o desenvolvimento deste relatório, pois tomo consciência de como o Desenho adquire gradualmente uma maior preponderância no quotidiano do estágio, por ser através desta disciplina que também eu (enquanto estagiária/professora/artista) apareço, proporcionando uma espécie de demonstração de semelhança entre todos os intervenientes.

“O mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor.” (Steiner, 2005:17).

2.3 O ensino secundário e as artes visuais

A circunstância de integrar uma Escola Secundária sem que antes o tenha feito a não ser enquanto discente, impõe-me desde logo a necessidade de questionar e problematizar acerca das particularidades deste nível de ensino. O que o distingue das restantes etapas? Esta é a ocasião para reflectir sobre os objectivos do ensino secundário, considerando as inquietações dos alunos.

Desde dois mil e nove que está estipulado o alargamento da escolaridade obrigatória no nosso país (Lei, nº85/2009, de 27 Agosto). O ensino secundário pode ser pensado como fase final de um longo *ensaio* que

subentende este ensino obrigatório – derradeira actividade ou execução preparatória, último treino. Contudo, convém salientar, tal como reconhece Philipp Perrenoud, que este período de vida dos jovens não se restringe à mera preparação para o futuro, caso contrário estaríamos a reduzir doze anos de existência a pura simulação do real – “*assemelhando-se a momentos de espera, de exclusão, de interrupção, de repouso, que gozam de um estatuto menor em relação à vida verdadeira*”. (Perrenoud, 1995: 27). Ora, este tempo nada tem de nulo ou inválido, tal seria o mesmo que supor que a aprendizagem nada tem de fértil, profundo, esvaziando-se instantaneamente no esquecimento e na indiferença. Não compõe seguramente um momento de *repouso*, mas de inquietação, sabemos também que não constitui uma fase de *interrupção*, mas de continuidade. Muitos projectos/experiências e alguns laços afectivos, inaugurados no espaço da Escola, prolongar-se-ão para toda a vida. Mas não podemos todavia negar que mais do que em qualquer outra etapa do ensino obrigatório, vê-se a preocupação dos alunos voltar-se na direcção do futuro. E apesar do ensino secundário constituir a etapa final da escolaridade obrigatória, é na direcção do tempo vindouro que o pensamento dos estudantes mais incide – sobretudo os alunos de 12º ano que vêm gradualmente encurtar-se-lhes os prazos para o princípio de uma nova fase. Convenhamos que se o 10º ano se afigura como um período de chegada e de adaptação a uma nova turma e na maioria das vezes a uma nova escola, o 12º ano é opostamente um período de partida e de despedida. Evidentemente que o futuro ou a ideia de progressão/continuidade acha-se em todas as diferentes fases do ensino básico, mas aqui (no 12º ano de escolaridade) o futuro é uma preocupação mais imediata, é uma inquietação consciente. Além do mais, quase todos os alunos das turmas em que este estudo incide, manifestam o desejo de ingressar no ensino superior, ainda que uma grande maioria não saiba que curso se lhe adequa ou, simplesmente, vê-se agora refém do seu aproveitamento escolar. O aluno vê a sua *média*, na maioria dos casos insuficiente, empurrá-lo para uma escolha secundária ou terciária. Acha-se assim uma outra particularidade do ensino secundário - a de que não constitui

meramente um fim, o último ensaio, mas uma ponte (uma transição), um elo entre duas etapas de uma mesma trajetória de vida.

Chegados a este ponto, convém assinalar que antes da eleição do prometido Curso Superior ou qualquer outra opção futura, uma outra escolha já se havia manifestado. Ocorre que toda a frequência do ensino secundário subentende uma escolha ou pressupõe que uma selecção já tenha sido feita e, independentemente das razões que poderão ter conduzido à eleição do curso secundário, todos os discentes terão firmado uma opção mais ou menos consciente, aprovando uma orientação curricular entre as várias que a oferta formativa dispõe. O certo é que, a sucessão de três ciclos em que o ensino básico se organiza e ao contrário do que sucede no ensino secundário, não pressupõe, no seu decurso, nenhuma escolha consciente do aluno relativamente aos seus planos de estudo. Com poucas excepções - *actividades de complemento curricular* (em todo o caso de natureza extra-curricular) e no terceiro ciclo uma segunda língua estrangeira e a uma ou outra disciplina no âmbito das *Ofertas de Escola* - de um modo geral todo o plano de estudo é imposto ao aluno. É no convite à escolha, solicitando o exercício individual da preferência/selecção que, a meu ver, o ensino secundário mais claramente se distingue das anteriores etapas de aprendizagem. A admissão no ensino secundário corresponde assim simultaneamente a um momento de divergência e convergência – coincidente afastamento e concentração de interesses, propósitos ou actuações. Notemos que uma escolha pressupõe inevitavelmente uma recusa, mas equivale também a um momento de focagem ao pôr-se em evidência um conjunto de disciplinas em detrimento de outras. À separação dos grupos/das turmas do ensino básico a que o 10º ano obriga, corresponde ainda uma necessidade (social, individual) de especialização. Mas, o que se destacou ou delineou efectivamente? Seguramente, nesta circunstância em particular, uma tendência ou predilecção pelas Artes. É uma ilação que tiramos, desde logo, a partir da escolha que o aluno fez.

Deduz-se assim que o ensino secundário implica também uma vinculação, transitória ou duradoura, um compromisso com o presente ou para o futuro. Evidentemente que nem tudo se determinou, longe disso. Porém,

nesta fase de desenvolvimento já muitos aspectos da personalidade do aluno se traçaram - definiu-se, redefiniu – a idade adulta espreita. Logicamente, as escolhas que se seguem não se confinam à eleição do *Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*, ainda que algumas se inaugurem aqui, ou seja, a esta muitas outras se vincularão.

O artigo 9º da *lei de bases do sistema educativo* apresenta em primeira ordem os seguintes objectivos para o ensino secundário:

*“a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa; b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística”.*⁵

Desejo debruçar-me sobre dois termos em particular. São eles: o aprofundamento e o aperfeiçoamento. Destaco-os porque me parecem fazer uma ponte entre alguns conceitos já mencionados, tais como: focagem, especialização ou vinculação. Por aprofundamento subentende-se o estudo mais detalhado de uma área específica. Sendo assim, presumo que é de uma certa especialização que estamos a tratar. Especializar(-se), esmiuçar determinado assunto ou conteúdo, é o mesmo que dizer estudo aprofundado de um ramo específico – convergir, focar. Assim se ocasionou o vínculo. Notemos que a vinculação que aqui se estabelece é elástica, ou melhor, depende a vontade do aluno. Porque o compromisso com o ensino e com a aprendizagem das Artes não pode ser concebido como restrição ou imposição mas, ao invés disso, deve ser pensado no âmbito da mera possibilidade. Posso comprometer-me, tenho a oportunidade de o fazer (aperfeiçoar, aprofundar). Constatemos ainda que a especialização é neste âmbito de natureza ampla, o

⁵ Anexo 2 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, p 6

vínculo não impõe restrições relativamente a futuras escolhas. O Português, a Educação Física, a Matemática, ou mesmo a Antropologia, integram o Plano de Estudos do Curso de Artes Visuais ainda que algumas destas disciplinas sejam componentes de formação opcional. Pois bem, o que se deseja com isto, com a incorporação de disciplinas tão distintas, é também *garantir a permeabilidade entre cursos*, assegurando um campo de formação alargado e aberto, consentindo deste modo ao aluno o prosseguimento de estudos ou a inserção na vida activa em áreas também elas distintas de saber e fazer. Sendo assim o aprofundamento é naturalmente menos minucioso ou detalhado do que inicialmente se adivinhava.

Quanto ao aperfeiçoamento quero acreditar que, neste contexto, se afasta do proclamado acabamento (uma das definições consagrada à palavra nos múltiplos dicionários de Língua Portuguesa). Poderá mais conformemente relacionar-se com os conceitos de emendar, corrigir ou retocar. Pois bem: melhorar e progredir. O acabamento cede o lugar ao *inacabamento*. Não poderíamos supor ser de outra forma. O *inacabamento* é uma circunstância que se nos impõe, porque “*ser humano consiste em buscar a fórmula da vida humana uma e outra vez*”. (Savater, 2003: 30). Posto isto, porventura o mais correcto seria pronunciar-se: reaperfeiçoamento, se bem que, aperfeiçoar já implica o refazer, o recriar. Neste encadeamento, Fernando Savater introduz outro tema, quando refere que o Homem “*mesmo comparado com os seus parentes zoológicos mais próximos, oferece uma sensação de abertura, de inacabamento: em suma, de extrema disponibilidade*”. (2003: 22). Ora, a disponibilidade é a meu ver uma palavra-chave. Sem disponibilidade não seria possível aprofundar-se ou aperfeiçoar-se o que quer que seja. A disponibilidade, neste âmbito, não difere muito do supracitado *inacabamento*. Significa que o aluno não está/foi programado – as escolhas também se refazem, actualizam, aperfeiçoam - pomos de parte assim o velho mito determinista instalado no ensino secundário. O facto é que no que respeita ao futuro e à vinculação esta é uma fase propícia a fatalismos, prognósticos, anúncios, sentenças de vida, numa pressão constante sobre os jovens. Se a vontade existe, como eu acredito que existe, novas escolhas se seguirão na

crença do seu melhoramento. Por vezes, a intransigência e a pressão social nesta etapa particular da aprendizagem que a condição adolescente comporta, é efeito/reflexo do medo que o adulto sente perante a hipótese de não mais controlar o sentido das vidas dos seus educandos, remetendo para a eventual inutilidade o valor da sua tarefa directora. Os prognósticos ruins são assim com frequência, neste contexto, artifícios de defesa do próprio adulto (pai/professor). Simulações, antevisões de fracasso que agigantam o destacado lugar do erro nos processos educativos. A temática do erro ou do desvio é um assunto que gostaria de analisar em detalhe mais à frente. De momento questiono-me: não goza afinal o estudante do ensino secundário de uma maior autonomia, o que é o mesmo que dizer, maior responsabilidade? Ou melhor, não é uma maior autonomia, espírito crítico, o que se espera de um aluno do ensino secundário? Que espaço guarda afinal a educação artística para a experimentação, para o ensaio ou para o erro? Deparo-me assim com mais um paradoxo: entre o acabamento e o *inacabamento*, entre a progressão e a estagnação. Aperfeiçoar, neste sentido, poderá muito bem implicar ainda uma maior independência do aluno quanto às orientações do docente. Não pretendo com isto apadrinhar nenhuma atitude contestatária do aluno face ao professor. O que aqui está em causa é a possibilidade ou capacidade do aluno promover estratégias paralelas, surpreender ou improvisar, dentro dos esquemas prescritos. Será assim que o *discípulo* supera o *mestre*? O medo de que antes falávamos também poderá em alguns casos relacionar-se com isto mesmo: com o receio inconsciente que o docente tem em ser superado pelo aluno?

O *inacabamento*/aperfeiçoamento subscreve ainda a natureza transitória/*provisória* do ensino secundário (diria mesmo, de todo e qualquer processo ensino-aprendizagem), amplamente sublinhada neste capítulo. Porque conforme menciona Paulo Freire nem só ensinar exige consciência de inacabamento, aprender também o obriga. “A *consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscreve o ser consciente da sua inconclusão num permanente movimento de busca*”. (Freire, 2009: 57). Este movimento de busca prevê tanto o aprofundamento como o

aperfeiçoamento numa perspectiva/direcção simultaneamente determinada e indeterminada e abrange todos, alunos, docentes e docentes estagiários. – “*Sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele*”. (Freire, 2009: 53). São pois, tempo e espaço de possibilidade e disponibilidade concedidos pela educação e pela aprendizagem.

Em forma de conclusão: destaca-se aqui a propensão para a especialização e para a vinculação com as Artes. Não devemos ficar indiferentes a esta circunstância. Friso, uma e outra vez, porque independentemente dos graus de receptividade, inquietação ou resistência que se possam apontar aos alunos, todos eles certificaram uma vontade: o desejo de ampliação de saberes na área das artes visuais. E portanto, todas as reflexões desenvolvidas daqui em diante só poderão certificar esta evidência. Relembro, ainda assim, a qualidade elástica do vínculo que o discente estabelece com o ensino e com as artes, dependente da sua vontade e disponibilidade. E reavivo também que o curso de artes visuais foi uma escolha voluntária e consciente do aluno.

3. Fundamentos teóricos e o ensino-aprendizagem das artes visuais

3.1 O acto contemplativo: antes, durante ou depois do desenho.

As experiências em estágio e os pensamentos que delas advêm atribuem à contemplação um lugar cativo. O lugar de destaque que denoto à observação não encerra uma especificidade do papel de estagiária, que se vê usualmente incumbida ou restringida à tarefa de espectadora⁶, verifico que os olhares, a análise, a crítica, sucedem-se ininterruptamente no espaço da escola envolvendo todos os intervenientes.

Se mais atrás nomeei um conjunto de especificidades do ensino secundário, agora debruçar-me-ei sobre algumas particularidades do ensino das artes. Singularidades do ofício de ser aluno ou professor de Artes Visuais. Ocorre que uma grande parte da aprendizagem continua a privilegiar a observação atenta. E seria possível de outra forma? Será exequível uma educação artística ausente de contemplação? Pois bem, o aprofundamento e aperfeiçoamento do sentido da visão encontrar-se-ão de momento em destaque.

É do conhecimento de todos que a visão não se restringe à pura actividade dos olhos. Rudolf Arnheim assegura que *“ver implica pensar”* (1993: 33), segundo este a visão *“debe estar ligada inseparavelmente a los posteriores recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos.”* (1993: 30). No “acto” da percepção apreendo. Pela contemplação identifico, discrimino e retenho, mas mais que isso: atribuo valor simbólico - *“Não sou afinal um espelho passivo dos acontecimentos, mas um organismo com o desejo de viver, e este objectivo biológico está envolvido em toda a minha experiência mesmo nos meus actos de percepção”*. (Read, 2007: 53).

⁶ Refira-se que *“Ser espectador não é uma condição passiva que devêssemos transformar em actividade. É a nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também enquanto espectadores que ligam constantemente o que vêem com aquilo que já viram e disseram, fizeram e sonharam”*. (Rancière, 2010: 28).

Como se pode pedir a um aluno que interprete uma obra ou se posicione criticamente perante uma imagem sem que este conceda tempo à observação? Ver é, muitas vezes, condição para agir sobre - reagir. Mais, diz-se ainda que quando nos achamos incapazes de actuar ou não actuamos em conformidade com a ocasião é sinal de que não fomos capazes de ver com correcção ou precisão – analisar - antever. Sou condicionada pelo que vejo. Vivencio através da observação e julgo frequentemente mediante as considerações que a partir dela produzo. Não podemos atribuir perpetuamente à contemplação uma qualidade passiva – estática. Logicamente também não é exequível cingirmo-nos unicamente a ela, pois nenhum saber sucede do exercício exclusivo da visão.

Mas será *Ver* desmedidamente mais importante numa aula de desenho do que numa aula de matemática? Não sei precisar. Mas asseguro que a observação é uma das competências que a arte procura declaradamente desenvolver. Sucede, por exemplo, que a *Visão* surja como o primeiro conteúdo/tema a abordar no programa de Desenho A, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. De modo que, entre as finalidades da disciplina, estão o desenvolvimento das “*capacidades de observação, interrogação e interpretação*”.⁷ Mais: *Observar e analisar* aparecem como as primeiras competências a desenvolver pelos alunos. Destacando-se ainda o seguinte: a necessidade das competências assinaladas se desenvolverem dentro de uma tricotomia: “Ver-Criar-Comunicar”. Mas nem só o Desenho põe em evidência a faculdade da visão e a importância da observação. Também a disciplina de História da Cultura e das Artes dá grande destaque à contemplação. Distinguem-se, neste encadeamento, as seguintes finalidades da disciplina ao nível das competências gerais: *consolidar o sentido de apreciação estética do mundo; evidenciar uma atitude crítica enquanto receptor de objectos artísticos*.⁸ O programa assinala ainda o *ensinar/aprender a ver* como um dos objectivos específicos fundamentais da cadeira. Porém, como é que se ensina ou aprende a ver? Como pode o aluno adquirir as competências solicitadas? Quiçá a chave

⁷ Anexo 3 – Programa de Desenho A, 10º ano, p 6.

⁸ Anexo 4 – Programa de História da Cultura e das Artes, p 5.

da questão se encontre na tricotomia mencionada, Ver-Criar-Comunicar, sobretudo se considerarmos que as três competências indicadas não obedecem a nenhuma ordem ou hierarquia predeterminada, regendo-se por princípios de flexibilidade. Apreciemos, deste modo, a sugestão metodológica proporcionada ainda pelo programa de Desenho, aconselhando que a tabela de conteúdos específicos por este deliberado “*não deverá em caso algum ser lida como um encadeamento sequencial de conteúdos para serem trabalhados por essa ordem*”.⁹ O que se pode traduzir deste excerto é que as conjunturas são flutuantes/mutáveis e por isso diversas, podendo-se primeiramente criar, em seguida ver e só por fim comunicar. Ou então: comunicar-criar-ver e por aí em diante. Porque contemplar não é mais relevante que construir ou construir mais significativo que contemplar, importa antes perceber que todos, ver, criar e comunicar, são igualmente determinantes no processo de aprendizagem, ainda que em determinadas circunstâncias uns possam adquirir maior preponderância que outros ou uns ocorrerem primeiro que outros.

Interessa ter presente, nesta passagem, que existe uma diferença significativa entre o que se vê e como se vê. Não será por mero acaso que se diz com frequência que quando se desenha, desenha-se o que se conhece ao invés do que se observa efectivamente. Assim um desenho nunca é uma cópia ou réplica do real mas uma interpretação/(re)criação do real observado. Está condicionado, o desenho, a escrita, a dança ou qualquer outra actividade, à individualidade de quem executa. Como se vê relaciona-se com o que se é, significa que o modo de perceber ou filtrar o meio envolvente é infinitamente diverso. Já vimos que o *ser* não se encontra acabado, mas disponível. O que aqui se esboça tem que ver com a natureza do sujeito, que achamos ser de carácter diverso e incompleto. Ora, se assim não fosse que sentido teria a educação? O que poderia ser ensinado a homens iguais e completos?

Consideremos ainda um outro problema exclusivo das artes, o de que não só as visões ou as interpretações são múltiplas, o trabalho artístico também acusa ambiguidade. E não me cinjo meramente às artes plásticas,

⁹ Anexo 3 – *Programa de Desenho*, 10º ano, p 8

esta circunstância abrange um inesgotável número de actividades artísticas. Tal como anteviu Umberto Eco nenhuma interpretação é irrefutável. *“Neste sentido, portanto, uma obra de arte, formada acabada e fechada na sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é igualmente aberta, com a possibilidade de ser interpretada de mil modos diferentes sem que a sua irreproduzível singularidade seja por isso alterada”*. (2009: 68). Convém ainda assim ressaltar que nem tudo é indeterminação ou *inacabamento*: *“Os infinitos pontos de vista dos intérpretes e os infinitos aspectos da obra correspondem-se e encontram-se e esclarecem-se uns aos outros”*. (Eco, 2009: 92). O que o autor deseja salvaguardar com esta afirmação é, a meu ver, o valor, este sim incontroverso, da comunicação/interacção não sendo esta em si mesma indeterminada. Até porque a reacção interpretativa do leitor nem sempre se afasta dos desígnios iniciais do autor. A ambiguidade existe de facto, mas corresponde apenas a uma parcela de sentido do trabalho. Sendo que na maioria das vezes há concordância quanto ao(s) sentido(s) a este atribuído. Se não mais do que isto, a supracitada declaração denota que os imensos pontos de vistas dos intérpretes se completam e da sua combinação depende frequentemente o significado da obra.

Serve isto para dizer que não podemos continuamente menosprezar, no contexto da escola, a natureza eminentemente subjectiva ou individual da contemplação/observação. Teimamos em esquecer que a recepção não é universal, sobrepondo a nossa perspectiva à dos outros, desconsiderando frequentemente a visão/opinião do aluno. Mas não será ela igualmente válida? E que espaço cede afinal o docente ao estudante para a tão aclamada visão crítica? A este respeito Alberto B. Sousa acrescenta:

“muitos professores possuem esta crença, pensando que o que ensinam na sala de aula é igualmente percebido e aprendido por todos os alunos. Haverá, possivelmente, uma realidade exterior única, mas a psicologia demonstrou-nos que o que tomamos por realidade não passa de uma forma de interpretamos aquilo que vemos. Não se nega a existência de uma realidade exterior, mas a

possibilidade de uma objectividade humana universal". (Sousa, 2003: 84).

Neste instante observo que o fenómeno da comunicação se funde com o da percepção. No conflito ou falha do processo comunicativo verifica-se que o que ficou por clarificar permanece, por vezes, um enigma, dada a impossibilidade de objectividade universal. A um problema entre emissor e receptor junta-se a natureza labiríntica da mensagem, que evoca ou promove sempre a interpretação múltipla - ambígua. Arthur D. Efland, realça que *"En le arte posmoderno, las diferencias entre interpretaciones se originan en un uso deliberado de la contradicción, la ironía, la metáfora y la ambigüedad, también llamada doble codificación"*. (2003: 75). Posto isto, segundo o autor, a tarefa docente radica essencialmente na representação - *"Los profesores interpretan a su vez los contenidos curriculares y los reformulan para presentarlos a los estudiantes; y éstos reinterpretan la información recibida de acuerdo con sus propias capacidades, género, contexto ético y una large serie de condiciones."* (Efland, 2003: 84). Nesta perspectiva todas as representações são insuficientes ou incompletas, porque não conseguem jamais incluir a multiplicidade de sujeitos (interpretações/visões) que já teorizaram acerca do tema, oferecendo nada mais do que a visão/perspectiva pessoal de quem expõe ou narra. Já me debati por diversas vezes com esta dificuldade. No âmbito do estágio, por exemplo, a simples escolha dos temas e dos autores, no contexto da elaboração da prova de avaliação da disciplina de História da Cultura e das Artes, denunciou de imediato uma condição subjectiva inerente à tarefa docente.

"Realço: a plena consciência de ter evitado os assuntos menos queridos. As possibilidades são imensas, o programa é extenso, existem os casos incontornáveis, mas existe também um lugar na História permeável à subjectividade e à interpretação. Assim, cada professor uma versão? Esta margem, este espaço é aconselhável? É desejável? Certamente que a acontecer - e estou certa que acontece - desejamos que seja em coerência com os factos, com a História,

com o real. Creio impossível escaparmos a esta condição subjectiva. Por tudo isto, não fui capaz de omitir o barroco da Flandres ou Caravaggio, temas e autores com os quais mais me identifico".¹⁰

Ainda a respeito da amálgama entre comunicação e recepção podemos acrescentar uma outra consideração, a de que a arte sugere ou mesmo promove uma troca de papéis entre emissor e receptor. Sucede que no âmbito das artes visuais a fronteira que separa o saber construir do saber consumir é mínima. Desde logo, porque todo o artista ou estudante de arte é simultaneamente actor e espectador do seu próprio trabalho, crítico imediato – primeira testemunha. Mas não só, também se diz com frequência que o todo o trabalho criativo se constitui como efeito do que o sujeito viu, sentiu, experienciou ou consumiu. Ou sobretudo e recuperando a supracitada tricotomia porque ver, comunicar e criar são conteúdos/conceitos extraordinariamente flexíveis e mutáveis.

3.2 As artes como revelação: lugares do outro

Se no domínio duma disciplina eminentemente científica já se torna clara a dificuldade em sintonizar a coisa dita com a coisa percebida, no âmbito do ensino artístico, já vimos que esta questão tende a complexificar-se: não é só a dialéctica professor-aluno que arrisca padecer dos *defeitos* próprios da comunicação, é a própria subjectividade introduzida pela matéria de estudo que torna inevitável uma preocupação adicional ao próximo, ao outro, à sua individualidade e aos modos da sua exteriorização.

Notemos que observar é descobrir o mundo através do próximo, é espiar criticamente e construtivamente o cosmos. Servir-nos do outro a título de referência, seguindo-o ou contrariando-o. Assim, *“gran parte de lo que aprenden los alumnos en una clase de arte es el resultado de la observación.*

¹⁰ Anexo 1 – *Diário de Estágio*, p 5

Los enseñantes y los compañeros de clase pueden actuar como modelos que los demás pueden observar". (Eisner, 2004: 78). O outro age para nós, por nós, é agente educativo voluntário e involuntário.

Reconheçamos que ser Humano é existir sob a forma de outros sujeitos, ou seja, é crescer com base em construções prévias - anteriores sistemas de sentido. Assim, a educação implica quase sempre uma apropriação parcial e uma partilha do existente. Aprender é ser capaz de mobilizar um conjunto de relações de saber já estabelecidos, compreendendo criticamente o legado que constitui o mundo. Ora, acedemos com mais clareza ao outro, adquirindo consciência da dimensão humana, através da observação/apreciação das mais distintas manifestações artísticas ou criativas. A proximidade com o mundo das artes constitui-se como revelação, quer sob a forma de confidências do passado ou nas manifestações da actualidade, presentes no corpo da obra.

A vivência, o contacto com a representação, com o que advém do plano da ficção, produz grande impacto no sujeito. Refiro-me ao efeito transformativo da experiência estética. Vejamos o que diz George Steiner, acerca do tema:

“As personae da literatura e das artes pertencem a um outro nível da realidade, diferente daquele a que pertencem as pessoas que acotovelamos no metro. Mas nem por isso o desafio se torna menor: essa outra realidade pode exercer sobre a nossa consciência, sobre a nossa vida quotidiana, uma pressão insistente, um impacto intrusivo e uma marca na memória muito superiores àquilo que designamos como «real» ou o «palpável» ”. (Steiner, 2002: 183).

É acreditando nesta força intrusiva que a representação tem sobre o Homem que cremos na importância das artes no contexto do ensino. Até porque a experiência estética proporciona ao indivíduo, não apenas uma revelação do outro mas também de si. A *personae* das artes *alimenta* o espírito, aproximando-nos como que inexoravelmente de nós mesmos – *Saída de si* – proporcionando-nos novas perspectivas sobre a coisa observada. De modo que este efeito intrusivo da obra não deve ser entendido como usurpador mas estimulante, transformante. A arte convida, convoca a interpretação.

Conforme refere Merleau-Ponty, entre o artista e o visível “*os papéis invertem-se inevitavelmente. É por isso que tantos pintores disseram que as coisas os olhavam. (...) Aquilo a que se chama inspiração deveria ser tomado à letra: há verdadeiramente inspiração e expiração do Ser, respiração no Ser*”. (2006: 29).

Compreender criticamente o legado do mundo inclui também a capacidade de situá-lo no tempo e no espaço. Posto isto, achamos assim uma outra evidência, a de que “*o ensino está intrinsecamente ligado ao tempo*”, (Savater, 2006: 48) à assimilação e mobilização de memória. Destacam-se, neste contexto, entre as mais variadas tarefas do ensino a promoção de modelos ou critérios de reconhecimento, sob a forma de legados do tempo, testemunhos. Parece assim inevitável o *uso do outro* como estratégia pedagógica, por nos parecer muitas vezes que considerando o desenho de outros somos capazes de entender o nosso. Não entendamos esta necessidade de conhecimento e reconhecimento de outros desenhos (imagens) como um apelo à cópia, mas à recriação, à interpretação ou análise. Segundo Umberto Eco, “*a contemplação estética não é mais do que esta consideração activa que refaz o processo que deu vida à forma*”. (2006: 20). Entendamos, ainda, que promover é substancialmente diferente de incutir. A imagem recebida é reorganizada, *refeita* livremente na consciência do sujeito porque “*na desconstrução à maneira de Derrida, não há nem «pais» nem começos. Quando estão em causa as formas estéticas do «fazer», o conceito de criação é simultaneamente inevitável e incómodo. Uma rigorosa inteligência da mimesis, uma leitura estrita da imitatio conhece apenas a «re-criação»*”. (Steiner, 2002: 33). Tudo isto serve também para dizer que existe um desenho antes do desenho, texto antes do texto. Compete a nós, docentes, dar a conhecer imagens, conceitos, proporcionando encontros com a Arte, porque da pluralidade de relações que o indivíduo mantém com o mundo depende o seu desenvolvimento. Toda a “*formación humana se realiza por vía de encuentros – por tratarse de un género de interacción creadora, la experiencia estética, como toda clase de juego, se convierte en una fuente de luz*”. (Quintás, 2004: 35). A *luz* que o objecto emana não é nada mais do que um campo de possibilidades de acção. A obra como fonte de sentido, como alargado campo

de significação. E assim, conforme refere Merleau-Ponty, a *inspiração* converte-se em *expiração*. “*Porque para poder aprender, para poder deduzir, es necesario tener preguntas que hacerse. Para construir un dibujo es necesario hacer deconstruido muchos a la búsqueda de qué elementos lo hacían posible*”. (Gómez Molina, 2001: 351). Em todo caso, insisto, interpretar, recriar, consiste em colocar-se na pele do *outro*, compreendendo-o sob o nosso ponto de vista. Podemos afirmar também que ensinar envolve inevitavelmente uma situação de contágio, voluntário e involuntário. Transmitir algo, dar e receber são acções próprias da educação, desempenhando aqui a Arte uma função ampliadora.

Quase todos os pensadores apontam um outro aspecto proveniente da formação pela arte: o desenvolvimento no sujeito de um estado vigilante. Trata-se tanto de um desenvolvimento das capacidades cognitivas como de um despertar, por meio da obra. Observar atentamente – contemplar - consiste numa forma privilegiada de perceber/desconstruir o meio. “*La experiencia estética nos habitua a percibir sinópticamente los diversos planos de realidad que se integran en un proceso expresivo*”. (Quintás, 2004: 42). Ver para lá da superfície, do explícito, diz respeito à já mencionada capacidade de ampliação. Retrata também o estado de permanente insatisfação ou inquietude de todo o indivíduo que tem ânsia de conhecimento. Daí que se deduza, tal como havia mencionado, que o ensino das artes implica frequentemente disponibilidade, interesse ou receptividade. Olhar activamente o mundo: pensar as formas, as cores, as dinâmicas intrínsecas dos seres, implica iniciativa. Porque, “*sem a iniciativa ou a motivação dos alunos praticamente nada seria possível realizar-se que permitisse o cunho de criativo*”. (Nogueira, 2009: 140). O estudante de artes visuais converte-se num coleccionador espontâneo, compila imagens, sons, objectos, experiências dispersas que guarda para si. À medida que a sua prática evolui torna-se mais selectivo, porque só se guarda o que se estima, aquilo a que se atribui valor simbólico ou funcional. São factos que nos animam, efeito produzido pelas imagens observadas. “*Uma determinada foto acontece-me*” – “*fez tilt dentro de mim*”, diz Roland Barthes. (2006: 27). Alguma coisa despertou o seu interesse, induziu-o a pensar, porque a contemplação é

um processo activo. De modo que as *coisas* compiladas que vimos coleccionando, como que perdidas no fundo de um baú, poderão a qualquer momento voltar à consciência, mobilizando-se de novo, refazendo-se, recriando-se sob a forma de um desenho ou de um poema. Portanto, poder-se-á dizer que aprendemos a desenhar aprendendo a ver, pois “*a fonte de todos os conhecimentos humanos é a observação*”. (Ramalho Ortigão cit. in Emídio, 2001: 59). Erradamente, há quem associe à contemplação um tempo de inércia, inacção: a visão acciona, se não o corpo, a consciência. *Mais* ainda: numa significativa parte dos casos o encontro com o mundo das artes não é ocasional, mas premeditado. Eu procuro o desenho – interesse-me. “*Só se vê aquilo para que se olha*”. (Merleau-Ponty, 2006: 19). O movimento do olho, como os objectos que se coleccionam, são escolhas que se fazem. Saber escolher é também importante neste contexto, considerando que a mera absorção de informação terá pouco valor ou nenhum para o sujeito no futuro. Assim sendo, “*ensinar a escolher constitui, pois, uma tarefa importante da educação*”. (Tedesco, 1999: 102). Nesta perspectiva, a adoptar-se algum modelo de ensino, é necessário assegurar que este tenha como prioridade a orientação, guiando o estudante no sentido da realização mais adequada. Porque não sabendo, tendo em conta as incontáveis variáveis, qual o sentido verdadeiramente ajustado, o melhor será facultar-lhe, permitir-lhe, facilitar-lhe, propor-lhe o maior número de opções possíveis – apresentar-lhe o *outro*.

Mas de que *outro* falamos? Deixem-me acrescentar que o outro não ocorre apenas na figura intangível do artista ou na sua Obra. Lembro que o *outro* é o professor, o colega. O que nos está próximo também nos transforma, e muito, induzindo-nos igualmente a pensar. Não raras vezes a mais banal das experiências produz no sujeito um efeito em tudo idêntico ao *impacto intrusivo* mencionado por George Steiner. A revelação ocorre quando um modelo trivial se apresenta, subitamente, com potencial plástico ou estético, convertendo-se em material operativo. Compreendamos que nenhuma destas considerações nega as anteriores reflexões esboçadas acerca da Obra e da Arte propriamente ditas, bem pelo contrário, acentuam-nas. A revelação não se cinge meramente ao significado que a obra transporta ou evoca. A Arte oferece novas maneiras

de ver e experienciar o mundo e a educação das artes visuais ensina a prestar atenção às relações entre coisas ou seres, compreendendo a natureza complexa das estruturas, dos detalhes, as dinâmicas intrínsecas das formas.

“El espectador mira, pero mira más las partes que la interacción entre ellas. Uno de los principales objetivos de la enseñanza de las artes es ayudar a los estudiantes a aprender a ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo. Ésta es una de las principales lecciones que aprenden los estudiantes de arte en las clases de dibujo al natural”. (Eisner, 2004: 104).

Prestar atenção, contemplar, relacionar, permitirá ao aluno ver no comum dos objectos qualidades que para uma grande maioria dos sujeitos nada suscita. Este é o momento em que podemos com clareza atestar o já citado *estado vigilante*. É comum, por exemplo, no âmbito da arte contemporânea estabelecerem-se relações inesperadas, combinações imprevistas, incorporando-se na prática artística materiais e objectos provenientes do quotidiano.

Nesta altura parece-me essencial esclarecer (ou reavivar) alguns pontos relativamente ao conceito de *revelação* aqui expresso. A primeira ideia é a de que a revelação exclui, neste contexto, qualquer conexão de fonte sagrada, inumana ou transcendental. O que se divulga deseja-se insuficientemente próximo e acessivelmente distante. Se o problema ou a questão oferecida ao aluno for intransponível a educação deixará de fazer sentido – porque “a distância que o ignorante tem de transpor não é o abismo entre a sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ainda ignora mas que pode aprender como aprendeu o resto”. (Rancière, 2010:19). As dúvidas decorrentes da *revelação*, aqui proferida, são de natureza terrena e em todo o caso parcialmente resolúveis. O segundo pensamento diz que a *revelação* é essencialmente provisória (aberta, imperfeita). De outro modo dificilmente poderia aludir à *troca* entre docentes e discentes, estando profundamente marcada por equívocos (humanos) próprios da correspondência entre ambos. “Qualquer ensinamento é provisório; deve

manter-se aberto a divergências correctivas". (Steiner, 2005: 218). Neste sentido a *revelação* é também, essencialmente, incompleta. É preciso observar que as artes também ocultam, o seu significado nunca se revela totalmente. É esse espaço incerto, em suspenso, que permite a projecção do sujeito e admite a interpretação individual, possibilitando uma redefinição ou reconstrução de sentidos da obra (*aberta* tal como refere Umberto Eco).

"Um objecto visual se bem que ofereça ao olhar uma das suas faces, esconde sempre outras. Uma visão correcta e focalizada rodeia-se sempre de uma zona curva onde o visível se dissimula sem no entanto estar ausente. (...) Destas sínteses resultam identificações de objectos, que nunca chegam a ser completas e que o olhar ulterior poderá solicitar, anular". (Lyotard, 1997: 25).

3.3. Desenhar: acções e conflitos inerentes ao processo criativo

"A escrita constitui uma prova e como que uma pedra de toque: ao trazer à luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior". (Foucault, 2006: 131). Mas nem só a escrita criativa está associada ao exercício da consciência, também o desenho trabalha o pensamento. A folha em branco, suporte privilegiado do escritor e do desenhador, está em discordância com o espírito inundado do criador. A mente nunca se encontra vazia mas repleta de imagens - referências múltiplas – são os *desenhos antes do desenho*.

Transporto para o suporte o que vi, o que vejo e experiencio dentro e fora do contexto de aula. Penso no preciso momento em que desenho, manifesto o sentimento. Não se separam os movimentos da alma e os movimentos do traço. A forte componente prática do desenho não invalida a sua carga conceptual e emocional. Notemos as palavras de Bruce Nauman: *"Dibujar es equivalente a pensar. Alguns dibujos se hacen con la misma intención que se escribe"*. (Bruce Nauman, cit. in Gómez Molina, 2007: 38). De facto, tal como a escrita, o desenho é um veículo fundamental de

materialização de uma ideia. E melhor do que qualquer outra forma de expressão materializada, o desenho é aquela que mais prontamente nos remete para as origens. A sua presença explícita ou implícita na generalidade das actividades humanas remonta às origens primitivas do indivíduo. Experiências primárias possibilitam a transferência imediata e eficaz de um pensamento ou de um conceito para o suporte.

“Indeed, drawing is part of our interrelation to our physical environment, recording in and on it. It is the means by which we can understand and map, decipher, and come to terms with our surrounding as we leave marks, tracks or shadows to mark our passing. Footprints in the snow, breath on the window, vapour trails of a plane across the sky, lines traced by a finger in the sand – we literally draw in and on the material world”.(Dexter, 2005: 6).

Pelos meios mais modestos o desenho constrói-se. O desenho como prática elementar que nos acompanha desde a infância, rabiscos primários, primeiros, que nos enlaçam como que magicamente com os nossos antepassados. Evoco as primeiras imagens nas cavernas do período paleolítico, *Lascaux* ou *Almadén*, representações primitivas construídas com recursos mínimos e que pronunciam claramente a necessidade inata que o sujeito tem de dialogar com o meio. Há ainda qualquer coisa de irracional neste Desenho – mágico, ritualista, intuitivo. Sulcos, incisões, traços gravados nas pedras, nos ossos, nas paredes, testemunham o início da figuração. É o nascimento do grafismo, da escrita, do pensamento simbolizante, numa correspondência entre o interior e o exterior, falam-nos do Impulso construtivo. Mas falam-nos também da premência que todo o sujeito tem em deixar marcas, apropriar-se dos espaços, assinalando a sua presença.

“A obra conta-nos, expressa-nos a personalidade do seu criador na sua própria rede da sua existência, o artista vive na obra como um traçado concreto e muito pessoal da acção”. (Eco, 2006: 16).

O desenho fornece indicações preciosas sobre quem o desenhou, e acusa ainda mais claramente como foi desenhado (conectado para sempre com a acção que lhe deu origem, fornece-nos uma radiografia do acto). Independentemente do sentido da mensagem, está latente no desenho a possibilidade de reconhecimento do processo ou processos a ele subjacentes - o desenho possui como que uma capacidade de leitura ou reconhecimento universal – neste ponto o desenho divorcia-se da escrita, que se desenvolve segundo códigos socioculturais mais particulares. É evidente que a cada desenho podemos associar um conjunto de conceitos instituídos, convenções simbólicas, uma gramática interna e pessoal, uma *linguagem da arte* susceptível de ser diferentemente reconhecida e interpretada - códigos diferenciadores que permitem distinguir uma gravura barroca de uma estampa japonesa. Mas, em todo o caso, podemos sentir pelo desenho o apelo dos nossos antepassados, é o efeito mágico já mencionado, refere-se ao poder privilegiado que este tem em estabelecer vínculos além fronteiras, culturas ou idiomas.

No *“instante em que a sua visão se faz gesto”* (Merleau-Ponty, 2006: 49), o indivíduo constrói, construindo-se num desejo sincero de exteriorização, vontade de controlar ou fixar um pensamento. À imagem dos primeiros registos de uma criança, o Desenho, seja ele qual for, nunca é pensamento puro, racional, metódico, por ter tanto de premeditado como de espontâneo. *“Lo que determina la acción del dibujante no es nunca un pensamiento organizado, es siempre la sugerencia que la imagen provoca en su ánimo, y la dificultad que esta tiene se ser integrada en su obra a través de unos recursos limitados en los que há sido adiestrado”*. (Gómez Molina, 2001: 19). Desenho como actuação: desconstrução ou desordem, desavenças e encontros. Constrói-se, destruindo-se, porque no processo do desenho o resultado é quase sempre incerto ou incompleto. As hesitações, o arrependimento (*Pentimento*) que lhe é próprio, não é apenas o efeito fortuito do desconhecimento ou da inabilidade do sujeito, condiz com os movimentos do espírito. A velocidade e soma de registos são uma procura, uma negação do primeiro traço, uma sobreposição

de gestos, uma repetição de actos. Desenhar é confrontar-se no imediato com as suas fragilidades, dúvidas e seguranças. É neste jogo, neste confronto com o que não sei, com o que ainda não sou capaz e com o que sinto estar apto a fazer que o crescimento sucede. A consciência do erro constitui por si só um avanço. – Uma batalha prolífera. Paulo Nogueira conta, acerca da escrita, o seguinte: *“escrever é a negação da palavra, desejo de outra, porque nem sempre o escritor encontra aquela que quer”*. (2009: 137). Também o desenho é uma negação do desenho, do traço anterior – *desejo de outro*. Encontramos assim mais uma similitude entre escrita e desenho, no contexto fértil do *conflito*. Então damo-nos conta que desenhar é angústia, quando a mão não obedece, quando o esboço não corresponde à imagem mental idealizada e o desenho não cumpre os desígnios do pensamento. São enfim, tormentos próprios da criação – complexidades inerentes a todo o processo criativo. Já disse Baudelaire: *“a dualidade da arte é consequência fatal da dualidade do homem. Considere-se, se assim se quiser, que a parte eternamente subsistente é a alma da arte, e que o elemento variável é o seu corpo”*. (2006: 281). Todavia, desenhar é sobretudo prazer. É com contentamento, com vontade, que se desenha. O lápis (o utensílio) como prolongamento da mão e a mão como extensão do pensamento. E os espaços em branco, as reservas do desenho e da escrita, o que ficou por fazer, o que se optou por não fazer, são resíduos do conflito, são escolhas que se fazem e que dizem mais acerca do seu autor do que seria de prever.

Neste momento damo-nos conta que a ânsia de quem desenha é, muitas vezes, um embaraço que a presença alheia exerce sobre a conduta do sujeito, porque raramente se desenha apenas para si. Todo o pensamento materializado está, de alguma forma, condicionado pela apreciação do próximo. O acto de desenhar, à imagem de uma carta que se escreve para outrem, estabelece um jogo de correspondências entre nós e o outro. Michel Foucault, menciona: *“escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, (...). De certo modo, a carta proporciona uma face-a-face”*. (2006: 150). Este frente-a-frente é muitas vezes fonte de angústias, desencantos e tensões regulares. Não esqueçamos que, no contexto do ensino, uma grande parte das

representações são realizadas segundo instrução, confinando o aluno à directriz docente, implicando quase sempre uma limitação imposta pela especificidade da proposta. O conflito, neste contexto, refere-se à necessidade de correspondência, de satisfazer as expectativas do docente e tem grande peso no desenvolvimento do trabalho. Mas, recapitulemos, não é só o temor à crítica exterior o que aqui está em causa. A intolerância ao erro é alimentada pelo próprio autor, é uma luta interna, um jogo que o *eu* estabelece com a consciência. Se a frustração aumenta, o sujeito vê-se afastado do desenho, indisponível que está para assistir às suas próprias imposições. Vygotsky refere, que: “*o desenho constitui o aspecto preferencial da actividade 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 decepcionada com o desenho*”. (2009: 95). Esta decepção do adolescente é um desapontamento para consigo, corresponde a expectativas frustradas, a falta de confiança ou vontade, a incapacidade de ultrapassar as exigências do desenho que são afinal as suas próprias exigências.

3.4 Na intimidade: o desenho tal como a escrita

A luta que o acto criativo representa esteve muito tempo relacionada com a ideia de Intimidade, desenvolvendo-se na privacidade. Sob a forma de esboços preliminares os desenhos eram para uso pessoal, conforme um diário, elaborados em pequenos formatos: cadernos gráficos ou folhas soltas acompanhadas frequentemente por apontamentos (palavras). Não eram produzidos para serem expostos ou publicados mas *consumidos* pelo próprio. Desenhos confinados ao espaço privado do ateliê.

À imagem de antigos manuscritos, os desenhos foram durante muito tempo guardados como “relíquias” – envoltos num certo secretismo por um estimado valor sentimental ou comercial, enfim, insubstituíveis. A aprendizagem sucedia como um monólogo, pelo desenho, com o desenho. Aprender por si,

frequentemente para si. Em suma: o desenho como processo operativo, transversal, disciplina basilar e outrora subordinada, útil aos mais diversificados processos de criação: pintura, escultura, arquitectura, dança, etc. De natureza processual, o seu fim não é – frequentemente – ele próprio (o desenho). Afinal, fora sempre ferramenta do pensamento: treino do olho e da mão. Da Vinci é a figura, quase mítica, que melhor representa este estado do desenho – ver pelo desenho: exercitando a sua faculdade inventiva e expressiva, num movimento de busca incessante. Naturalmente que os modos de fazer, representar e ver se alteraram ao longo dos tempos, tornando-se o desenho mais autónomo. Uma conquista consentida pela contemporaneidade. A contemporaneidade põe a nu a intimidade. Expõe-na, mas não a exclui.

É de lembrar que o desenho possui a capacidade de se metamorfosear. De novo a questão da indeterminação, do imprevisível ou do ambíguo. *“Dibujar, hoy, obliga a no renunciar a reconstruir lo imaginário desde cualquier estrategia, porque no existen procesos privilegiados que nos aseguren su éxito desde fuera del propio proceso”*. (Gómez Molina, 1995: 138). Conclui-se então, que o ensino do desenho se presta à premissa do não método - *porque não existem procesos privilegiados* - desorientação ou anarquia metodológica? Chegados a este ponto, deparamo-nos com o velho dilema da subjectividade. Mas, concordemos que a aprendizagem das artes não se conhece totalmente subjectiva, pois o processo criativo guia-se segundo regras relativamente claras, porém extremamente diversificadas. O ensino sucede sem estratégias estanques ou modos de proceder únicos. É neste apelo à diversidade que a aprendizagem se aproxima de uma educação mais justa, assegurando a pluralidade e a individualidade. Talvez por isso se aplauda, frequentemente, uma certa atitude irreverente do aluno relativamente às práticas apontadas pelo docente. Como conclui Michel Meyer:

“ «a insolência não é mais que a capacidade de interrogação do homem no exercício da sua liberdade». (...) A capacidade de viver em conflito de forma civilizada, mas não dócil, é um sinal de saúde mental e social, não de agressividade destrutiva. Para um professor sensato, a insolência ocasional dos seus alunos é um sintoma

positivo, ainda que possa, por vezes, revelar-se incómodo". (Michel Meyer, cit. in Savater, 2006: 113).

E então, como se aprende a desenhar? Certamente desenhando, confrontando-se com outras imagens, com os seus próprios desenhos (contemplando), em diálogo com o docente, com os colegas. Cresço com o desenho à medida que ensaio, experimento, porque um bom desenho pressupõe sempre a aplicação *correcta* da técnica, o uso adequado dos seus utensílios. Enfim, ser capaz de escolher as ferramentas, os suportes, os formatos que melhor se adequam às suas intenções é um sinal de maturação. O mesmo preceito se aplica à escrita. "*Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício*". (Foucault, 2006: 132). E se quisermos ainda, recapitulando, sem vontade nada se constrói. "*Do ponto de vista criativo, somos por isso levados a considerar que muito dificilmente se ensina alguém a escrever. Mas que a frequência da escrita e da leitura pode construir-se na sua aprendizagem*". (Nogueira, 2009: 140). Poder-se-á assim muito bem assegurar que aprender compromete sempre a experiência de uma determinada solidão. Não podemos menosprezar continuamente o desejo e a determinação individual do aluno, que é igualmente responsável pelo sentido da sua própria educação.

A privacidade consente ainda uma ausência parcial do outro por incorporação ou exclusão da presença alheia, possibilitando a saída da sombra de que fala Foucault. No silêncio da privacidade tomo consciência de mim mesmo, vejo-me metaforicamente iluminado. "*A subjectividade absoluta só é atingida num estado, um esforço de silêncio (fechar os olhos é fazer falar a imagem no silêncio)*". (Barthes, 2006: 64). O certo é que o conceito de Intimidade não elimina nunca a presença do *outro*, se bem que neste caso o *outro* exista apenas no plano da consciência, se quisermos, da palavra, dos conceitos, porque estes sim são omnipresentes. *De olhos fechados* sem os fechar, virado para dentro, procedemos a uma auto-análise, contemplando-nos mais claramente. Ora, o que aqui ocorre é um momento de reflexividade (*esforço de silêncio*): "*é este momento reflexivo – que assinala com a máxima nitidez o nosso salto evolutivo por comparação com outras espécies (...)*

participantes de um universo simbólico a que chamamos humanidades” (Savater, 2006: 39). Pensar sobre o que se pensa é ou deve ser sobretudo uma tomada de consciência de si, evocação de significados, propósito. Eis pois o momento em que o próprio desenho surge como exemplo, isto é, em que as suas representações são alvo da crítica daquele que o esboçou, uma auto-apreciação desejável. Porque o sujeito é sempre observador involuntário do seu trabalho, espectador inevitável do seu desenho. Como observador directo da própria acção de desenhar, no *teatro de operações*, o desenhador é livre de mudar a todo o momento a direcção do seu gesto, alterar cenários, estratégias, em função das expectativas e dos problemas decorrentes do instante. Nada está estanque no desenho ou na escrita enquanto o criador assim o entender.

Aqui coloca-se novamente a questão do tempo e do espaço. O tempo da Intimidade é sempre consideravelmente maior que o tempo imposto/regulado da aula. Será por isso a realização de um desenho no campo privado, em casa por exemplo, comparativamente mais livre do que a concretização de um gesto em situação de aula, sob a observação atenta do docente? A liberdade, neste encadeamento, pode muito bem referir-se mais uma vez à ausência momentânea do *outro*. Já havia mencionado a possibilidade da presença alheia provocar embaraço/obstáculo à acção do sujeito. Esta largueza é no entanto uma condição provisória, por se encontrar o estudante livre do olhar do próximo apenas por um período de tempo determinado. Talvez por isto seja opção recorrente do aluno construir o desenho noutro lugar, não produzindo o esperado no contexto de aula. Eu constato que os alunos preferem elaborar os desenhos em casa, quem sabe na expectativa de poderem usufruir de maior privacidade noutro lugar. Sugere-se aqui um novo entendimento relativamente ao conceito de silêncio, o de que este não resulta apenas do esforço do aluno, não exige obrigatoriamente empenho, mas ocorre espontaneamente. Concluir os trabalhos em casa podem ser *desejos de silêncio*. Mas, notemos que por isto mesmo, pelo simples facto de serem apetecidos, estes momentos de introspecção/privacidade também se ambicionam, conforme constata Philippe Perrenoud, no espaço de aula, porque “*numa turma, sobretudo numa turma*

moderna, em vinte e cinco ou trinta horas semanais, há poucas horas de silêncio". (1995: 179).

Estas dinâmicas, entre público e privado, o *eu* e o *outro*, silêncio e ruído, entre o que se produz em casa e na aula, são determinantes na aprendizagem dos alunos e resultam do seu cruzamento desordenado. A natureza desordenada, não predeterminada, destas correspondências evoca mais uma vez a necessidade de um ensino flexível, dado que um ponto não tem correspondência directa com o outro, ou seja, por exemplo, o espaço de casa não constitui obrigatoriamente um espaço de silêncio, da mesma maneira, que a escola pode e deve proporcionar momentos de pausa e intimidade aos alunos.

Estou assim consciente da determinação do espaço (público ou privado) e do tempo no processo de criação. O facto é que o desenho está restringido ao espaço e pelo espaço, mas também vive do espaço e do tempo, absorve a poética do aqui e do agora. Isto significa que a questão da especificidade do lugar constitui para o desenho, simultaneamente, imposição e motivação. Todo o lugar é lugar para o Desenho. Esta aparente condição espacial ilimitada do desenho é também análoga à escrita e permite, tal como nesta, uma maior proximidade do sujeito relativamente às práticas citadas. "*O desenho é uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele*". (Carneiro, 2001: 34). Ora, sendo o corpo o instrumento central do desenhador pode deduzir-se, também por isto, que o aluno encontrará no espaço privado maior segurança emocional que no espaço público. Esta pretensa condição itinerante alarga as possibilidades do desenho e da escrita se apresentarem como auto-projecto ou tomada de consciência do sujeito, acompanhando-o indiscriminadamente: na aula, em casa, no café, etc. A escrita partilha com o desenho a acessibilidade e a instantaneidade - *Penso/escrevo no preciso momento em que desenho* - possibilitando ao artista um campo de experimentação alargado. Ambas as operações implicam requisitos mínimos: um elemento riscador/marcador e um suporte de intervenção. O importante é esboçar, riscar, testar, porque toda "*a produção artística é um ensaiar, um proceder através de propostas e esboços, interrogações pacientes da «matéria»*". (Eco, 2006: 18).

3.5 Desejos de comunicação

Enfim, depois de reflectir sobre o que fez, depois de gozar o seu tempo de intimidade, há-de chegar o momento em que indivíduo carecerá de partilha, irá conceder tempo ao diálogo, expondo os seus feitos. O desejo de silêncio concederá lugar à conversação. Insisto: sem que isto (ver-criar-comunicar) tenha que acontecer segundo um ordem ou hierarquia predeterminada, daí que o termo *depois* talvez não esteja aqui bem empregue, dado que neste contexto diz respeito mais à ordem do texto e da escrita, do que à ordem dos acontecimentos no processo criativo.

A comunicação que me detém refere-se essencialmente àquela que ocorre em espaço de aula. Cabem na sala de aula uma grande variedade de actuações, de gestos, é aí que a maior parte da aprendizagem sucede. A gestão deste espaço compete sobretudo ao docente, ainda que as dinâmicas da aula não dependam somente dele e resultem da especificidade de cada turma e de cada elemento que a constitui, bem como de muitas outras condicionantes, previstas e imprevistas, e que comprometem o seu funcionamento.

*“Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente ofical que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissso ou nulo»)”.*¹¹

¹¹ Anexo 3 – Programa de Desenho A, 10º ano, p 4.

No interior da sala de aula criam-se espaços de intimidade, de partilha, mas também de marginalidade ou angústia. Uma parte do trabalho docente passa por atenuar possíveis discrepâncias, desavenças, aligeirar tensões, propiciando confrontos saudáveis entre os alunos, porque a aprendizagem estabelece-se sempre pelo diálogo. Os alunos influenciam-se mutuamente, contagiam-se. Há uma necessidade de constante correspondência com o *outro*: professor e aluno. Pois bem, para além de ensinar a ver e a fazer, é preciso ainda ensinar o estudante a relacionar-se. Saber ouvir e saber falar é igualmente importante, e neste caso, é uma competência que tanto o discente como o docente devem procurar desenvolver. Observemos que toda a conversação construtiva obriga a momentos de escuta e de cedência e que não devem convir unicamente ao aluno. Um professor sensato deve estar preparado para conceder no discurso tempo aos estudantes. Repare-se que, *“nas turmas em que se desenvolve uma dinâmica interessante, o professor dá lugar para as conversas dos alunos e abstém-se de desempenhar constantemente o papel de “maestro”, de mostrar que é ele que domina”*. (Perrenoud, 1995: 177).

Mas afinal de contas, como se estabelece a comunicação? E de súbito impõe-se-me uma outra interrogação: que lugar ocupa a palavra no âmbito do ensino das artes visuais? Será ela fundamental para os ensinamentos do desenho? O que parece inquestionável é que o discurso existe antes, durante e depois do processo criativo. Poderemos dizer que coabitam, no desenho, palavras. Estão metaforicamente suspensas entre o pensamento e o traçado, podendo desempenhar funções distintas no processo de desenhar (motivadoras, castradoras), condicionando o seu campo de acção. Uma grande parte da comunicação sucede por via da palavra e o ensino das artes não escapa a esta circunstância. Constatamos que uma das maiores dificuldades dos estudantes está precisamente na interpretação de texto, na compreensão dos programas, das planificações, do sentido inerente às propostas de trabalho, etc. Expressar/exprimir por meio de palavras é um importante meio de consciencialização. Mesmo não se verificando uma equivalência exacta entre representação verbal e visual, somos ainda assim compelidos a usar a palavra,

enunciando comentários, falados ou escritos, acerca do que a imagem nos transmite ou é. De modo que, quando na imagem não descobrimos equivalente literal, exploramos o discurso de uma maneira figurada ou metafórica o que nos permite também aqui fazer uso da imaginação. Notemos que pensamento e palavra não se separam. A propósito da palavra e do ensino das artes Elliot Eisner, refere o seguinte: *“Para mí, los beneficios de la educación artística no sólo incluyen una mayor sensibilidad a las formas expresivas, sino también la capacidad de describir las formas expresivas y de hablar de ellas”*. (2004: 157). Insisto: falar sobre as coisas, interpretá-las é, a meu ver, uma das formas mais simples de chegar à compreensão ou ao entendimento aprofundado dessa mesma realidade. Certamente, por isto mesmo, se encontram entre as várias sugestões metodológicas, indicadas no Programa de Desenho A para o ensino secundário: *exercícios/actividades complementares de verbalização de experiências visuais, (...) respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem*.¹²

Consideremos mais, que a interpretação (verbal, escrita) das experiências ou das obras têm como intento não só a elucidação mas também a construção de novos sentidos. E como se desenvolvem, no âmbito do ensino, novos significados? Já vimos que através do sentido crítico, da observação atenta, de momentos de introspecção e intimidade. Notemos agora que os significados se constroem também (e sobretudo) por via de encontros com os nossos semelhantes, não apenas por via da sua obra (do seu testemunho), mas por via da sua presença.

“Em parte o sentido constrói-se sobre o vivido, em situação. Certamente que este se constrói no quadro de uma relação interpessoal durável. (...) O sentido constrói-se pelo diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de ter em conta, de negociar”. (Perrenoud, 1995: 194).

¹² Anexo 3 – Programa de Desenho A, 10º ano, p 5.

Gostava de acrescentar a este capítulo um tema, no meu entender, relevante e até aqui não mencionado: a concepção de que ser aluno de artes visuais não é o mesmo que ser artista, muito embora, o ensino e a aprendizagem das artes passem por uma aproximação à prática artística propriamente dita. *“La principal tarea de la educación del arte consistía pues en lograr que los alumnos se planteasen cuestiones parecidas a las de los artistas”*. (Efland, 2003: 116). De modo que será desejável ou proveitoso para si mesmo que o aluno encare o seu trabalho como exercício, ensaio, mostrando-se aberto (disponível) à crítica e a apreciação do próximo. O endeusamento do trabalho pelo aluno de pouco lhe servirá. Sucede então que se considere imprescindível que uma grande maioria do processo de criação, no âmbito da educação, obrigue a exposição e o diálogo.

“En otras clases, sobre todo en las artes, mirar el trabajo de los compañeros no sólo se permite: se recomienda; es una manera de aprender. Y el trabajo de los alumnos no sólo se observa: también es objeto de discusión por parte del enseñante y de los compañeros. En este contexto, las normas de la clase fomentan la cooperación, la autonomía y la comunidad”. (Eisner, 2004: 101).

3.6 Considerações sobre o tempo

Não consigo escapar ao tempo. Já anteriormente, no âmbito de outras escritas e noutro contexto, meditei acerca do tempo. O tema volta, quem sabe agora porque eu própria, neste preciso instante, cumprindo o papel de estudante estagiária sinta incessantemente a coacção do tempo, dos prazos. *“De maneira que o sofrimento de pensar é um sofrimento de tempo”*. (Lyotard, 1997: 27). O que há-de ser, o que hei-de fazer ou escrever, o que tem que ser. Impaciência, irresolução, tensão. Mas não só, à medida que a escrita evolui, que as práticas em estágio acumulam, a temática do tempo ganha uma aparência maior. Apercebo-me que o tempo tem uma presença esmagadora

nas rotinas da Escola. Todo o sistema educativo se organiza em volta de ciclos de duração rigorosos, minutos, horas, dias, anos, períodos de tempo predeterminados. O calendário escolar é um esquema inflexível, as actividades lectivas são organizadas com meses de precedência. É o tempo da aula, das actividades, dos testes, dos exames, das reuniões, dos intervalos. Professores e alunos submissos à ordem do tempo. Claro está que o problema do tempo é um problema maior, porque o *“tempo apresenta-se no ser”* (Steiner, 2002:84). Tal como conta George Steiner até *“o caos teria o seu calendário”*. (2002: 84). A contrariedade está no facto de frequentemente não termos tempo para reler, refazer, rever – pensar. Haverá verdadeiramente tempo para que os alunos aprofundem ou aperfeiçoem o que quer que seja? E terá efectivamente o docente tempo para reflectir sobre a sua actividade?

“A estrutura social do tempo é uma dimensão de toda e qualquer experiência escolar, logo, é uma dimensão do currículo. O aluno aprende na escola que nunca se tem tempo e que, simultaneamente, há sempre tempo: o tempo de esperar que os outros acabem, que os outros lhe dêem a palavra, que os outros o queiram escutar, logo, uma relação no tempo bastante paradoxal e uma comunicação feita de uma mistura de precipitação e de impaciência...” (Perrenoud, 1995: 175).

A declarada ausência ou carência de tempo resulta para muitos pensadores como consequência de um problema social introduzido pela pós-modernidade: efemeridade, instantaneidade, velocidade ou aceleração. Excesso de *acontecimentalidade* ou de informação – *“O que se esboça, assim, como horizonte, é o crescimento da complexidade na maior parte dos domínios, incluindo os modos de vida, a vida quotidiana”* (Lyotard, 1999: 103). Pois bem, proponho ainda um outro conceito como consequência da dita complexificação, sugiro a simultaneidade. É frequente hoje fazer-se mais que uma coisa no mesmo período de tempo – *Há sempre tempo*. O aluno pode, eventualmente, folhear o manual da disciplina no mesmo instante em que envia

um *sms* e partilha fotos no *Facebook*, tudo isto em sincronia. Mas não constituirá a simultaneidade um entrave à observação atenta, à reflexão séria?

Consideremos, por agora, uma experiência em particular: a planificação e leccionação de uma unidade de trabalho no âmbito da área disciplinar de História e Cultura das Artes de 11^o ano – tarefa que me fora atribuída, em parceria com a minha colega de estágio, pela professora cooperante. Entre os vários afazeres evidenciou-se, de imediato, a verificação do calendário. Era necessário estabelecer um número aproximado de aulas previstas, fixando-se um início e um fim para a actividade, circunscrevendo-se deste modo a tarefa a um período determinado de tempo: três semanas. De seguida impôs-se a necessidade de distribuir os respectivos temas e subtemas da unidade didáctica pelos respectivos dias - deliberar uma ordem, uma sequência temporal - considerando-se impreterivelmente os noventa minutos de cada aula, que se repete três vezes por semana. Foi preciso ainda prever a duração de cada apresentação, firmando no discurso um período de tempo aproximado para cada um dos conteúdos a leccionar, estipulando-se uma hierarquia, sendo que a uns assuntos dedicaríamos mais tempo que a outros. Por último, na fase de elaboração da prova de avaliação era inevitável prever/testar o tempo necessário para a realização do teste. Escusado dizer que tudo isto leva o seu tempo. Pois bem: esta sequência serve apenas para explicar como não me foi difícil perceber que o tempo constitui uma imposição, uma condicionante constante nas práticas educativas. Organizar, planear, antever, num esforço incessante para o docente antecipar. Gerir tempos.

No caso particular do Desenho, questões difíceis também se impõem e são muitas delas igualmente da ordem da antevisão. A começar mais uma vez pela simples planificação das propostas de trabalho: quanto tempo levará o aluno a executar o trabalho prático proposto? Que tempo se lhe adequa? Não carecerá também ele de tempo para reflectir sobre o que pretende fazer e posteriormente sobre o que fez? O que se conclui é que é forçoso considerar tempos (no plural), ritmos individuais, diversos. Segundo Philippe Perrenoud “*a organização do trabalho escolar é, em larga medida, indiferente aos ritmos individuais*”. (1995: 175). Mas não terá o tempo que ser obrigatoriamente mais

flexível numa área disciplinar como o Desenho? A experiência em estágio diz-me que sim, que o tempo em Desenho é naturalmente mais livre. Os alunos aparecem regularmente antes do início da aula e permanecem na sala durante o período de intervalo a fim de desenvolver mais detalhadamente os seus projectos. Os intervalos não são cumpridos escrupulosamente, na grande maioria das vezes ninguém (professora e alunos) dá conta que hora passou. A explicação parece simples, estão imersos no processo.

“O desenvolvimento impõe que se ganhe tempo. Andar depressa é esquecer depressa, reter apenas a informação útil no momento, como acontece com a «leitura rápida». Mas a escrita e a leitura são vagarosas, avançam para trás, na direcção da coisa desconhecida «no interior». Perde-se o tempo em busca do tempo perdido. A anamnese é o antípoda – nem isso, nem sequer existe em eixo comum - o outro, da aceleração e da abreviação”. (Lyotard, 1997: 10).

Na intimidade o tempo será maior e mais curto simultaneamente, esquivava-se e estende-se à imagem da nossa própria paisagem interior. Ora, na verdade, o fazer do desenho tal como o da escrita respeita mais ao ritmo interno, é pautado pelo aluno dentro dos limites temporais de cada aula. Já vimos que a actividade de desenhar obriga a um diálogo íntimo, a uma conversação constante do desenhador com o desenho. Sucede então que uns precisarão de mais tempo que outros para elaborarem as suas imagens. Reconhecer a diversidade de atitudes e flutuações, de ritmos de trabalho de cada aluno é uma função que cabe ao docente, consagrando dentro do tempo previsto outros tempos. É frequente, por exemplo, a professora cooperante conceder mais tempo aos estudantes do que inicialmente estipulado para a entrega dos trabalhos, provando estar atenta às carências de cada um. Porém, revivamos que nem só os alunos obrigam à gestão de tempos, as turmas e as actividades também o obrigam e nem sempre há espaço para a negociação ou (re)adequação – no caso particular dos exames, por exemplo, a negociação não é autorizada, a duração cronometrada da prova não permite desvios. Ainda

assim, sou da opinião que, a flexibilidade e os ajustes devem ser ponderados. E que esta é uma reflexão que cabe, a meu ver, mais ao professor que ao aluno, pois é importante que o aluno compreenda as condicionantes do tempo e dos prazos de cada exercício em particular.

Compreendamos também que o tempo, sobretudo no caso particular do Desenho, funciona muitas vezes como motivação, impulso ou meta. O Desenho acontece, constrói-se ou evolui no tempo. O desenho é por si só um espaço de acção no tempo. Registo continuamente, intermitentemente ou simplesmente suspendo-o. É longo ou curto, pode durar dez minutos ou prolongar-se por dez anos – diz respeito ao tempo de produção, tempo do fazer. Permanece em aberto, é sempre permitido recompor, apagar, recomeçar. Por isso se diz que, *“em certo sentido, o texto e a arte engendram de facto um tempo que lhes é próprio. É através da poética, mais ainda que na filosofia, que a consciência humana faz a experiência do tempo livre. A sintaxe autoriza uma gama imensa de «tempos»”*. (Steiner, 2002: 85).

A problemática do tempo continua a ser, a meu ver, uma das mais difíceis de resolver no ensino, porque por muito que nos esforcemos (nós, docentes) para antever não conseguiremos jamais escapar ao imprevisto. E ainda bem que assim é.

4. Apresentação e análise das propostas de trabalho

4.1 Controvérsia e questionamento: imagens de referência

O que já vimos acerca do desenho? Já vimos que este esteve durante muito tempo subordinado a outras disciplinas, instrumento marginal ou marginalizado, enfim submerso, por vezes indecifrável na sombra da arquitetura, da medicina ou da biologia. E que é também por isso território amplo.

“Es conveniente volver a las primeras reflexiones que hicimos sobre una definición del Dibujo para comprender su enseñanza y volver a constatar que ella no ha estado totalmente determinada por la enseñanza artística, o que cuando parecía que esto era verdad, no estaba limitada al mundo del arte, la «pintura o la escultura», sino a un conjunto de prácticas o de profesiones mucho más amplio”.
(Gómez Molina, 2007: 15).

Percebemos ainda que, devido à sua facilidade em aparecer, concretizando-se por meio de elementos mínimos, um ponto, uma linha, um rabisco, provoca encantamento – é a poética da economia e da simplicidade. E que portanto é uma forma primária/elementar de comunicação, de materialização de uma ideia. Não devendo jamais ser pensado como um processo estanque, mas aberto, flexível ou amplo.

Posto isto que teoria do Desenho podemos transmitir nós aos alunos? Que estratégias devem vigorar na aprendizagem e ensinamento do Desenho? Estou segura que várias, múltiplas, sem ser capaz de momento de as quantificar ou qualificar claramente. E porque se há-de reforçar a multiplicidade e a flexibilidade? Antes de mais, porque *“los profesores posmodernos no necesitan imponer a los estudiantes una estética, como sí ocurría cuando se intruía las generaciones pasadas acerca del «buen diseño» y los principios que se supuestamente lo hacían bueno”.* (Efland, 2003: 173).

Todavia, murmuramos anteriormente acerca da necessidade de promover modelos, critérios de reconhecimento, cabe agora perguntar que exemplos podemos apresentar aos alunos? Não estaremos a condicionar irremediavelmente as suas acções? Recordo que exibir outros desenhos é contaminar, mas também, já vimos que está forçosamente implicado no que se desenha/constrói os desenhos que se viu. Parecendo-me assim o uso do *outro* uma estratégia pedagógica inevitável. Sou da opinião que é essencial que o aluno reconheça/perceba o que *outros* já fizeram ou fazem. De qualquer modo, julgo que o propósito da aula (da apresentação) não deve ser nunca a exposição de modelos, no sentido do molde ou da fórmula, ainda que esteja consciente que qualquer imagem apresentada possa ter esse efeito sobre o discente.

O facto é que decidi fazer acompanhar ambas as propostas de trabalho apresentadas aos alunos por imagens de referência. Concluo que as desvantagens do uso da imagem foram superadas pelo proveito. A intenção foi, antes de mais, partilhar com eles o que sei, o que penso e o que conheço acerca dos temas propostos - *proporcionar-lhes encontros com a Arte*. Mas mais que isso, incentivar a reflexão crítica, o questionamento, acreditando que as imagens exibidas poderão ser a todo o momento recriadas livremente na consciência do sujeito. Algumas delas provocaram o espanto esperado, animando-os, inquietando-os – o certo é que em momento algum revelaram indiferença.

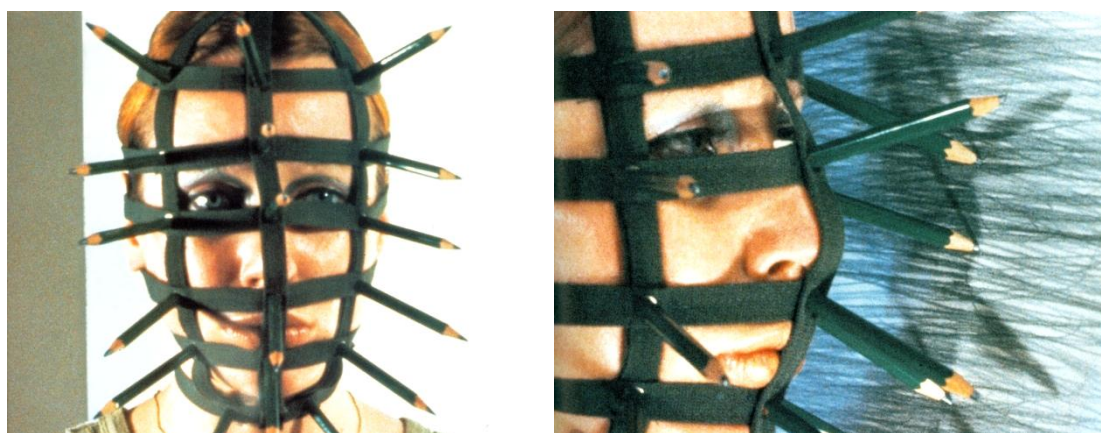


Fig.1 – Rebecca Horn, *Máscara de lápis*, 1972.

Máscara de Lápis (Fig.1) de Rebecca Horn, desconcertante, teatral, causa nos alunos reacções diversas, comentam, interrogam-se, interrogam-me. É interessante sentir estas dinâmicas, energias despertadas pela simples observação de imagens.

Uma grande maioria das obras exibidas afastam-se do território específico do desenho, são fotografia, escultura, pintura, performance, etc. Esta descentralização ou desvio pontual não é contudo inocente, procuro com a escolha das imagens gerar alguma controvérsia. Seria bom que os alunos se questionassem acerca dos limites do Desenho, reflectissem acerca das barreiras que separam as várias disciplinas. A este respeito Arthur D. Efland, acrescenta: *“La teoría posmoderna no sólo aporta importantes modificaciones de contenido y sentido a estas disciplinas sino que diluye los limites que las separan de otras áreas temáticas”*. (2003: 87).

Esta dificuldade em circunscrever determinadas actuações dentro de disciplinas ou áreas de estudo específicas parece ser de facto uma característica da contemporaneidade. A referida simultaneidade ou mesmo a supracitada flexibilidade tendem a complicar qualquer tarefa de ordenação ou nomeação. Para comprovar melhor este tema, recupero as palavras de Efland, que profere ainda o seguinte: *“En efecto, lo que distingue al currículo posmoderno es su cuestionamiento de las interpretaciones establecidas, por lo que recurre a temas capaces de generar controversia”*. (2003: 158). Está claro que a controvérsia ou o conflito sobre que narra o autor, são da ordem intelectual, aproximando-se, na minha perspectiva, mais do diálogo/debate do que da polémica. Até porque as imagens seleccionadas vão ao encontro tanto dos temas como dos alunos. Têm como intuito incentivar, motivar ou sensibilizar os estudantes para os conteúdos tratados. Servem de enquadramento à unidade de trabalho. É o caso da sequência de desenhos de Charles Le Brun (Fig.2), mostrada aos alunos aquando da apresentação da primeira proposta de trabalho com o tema *projecto metamorfose*, que como veremos mais adiante terá influenciado decisivamente o projecto dos discentes.

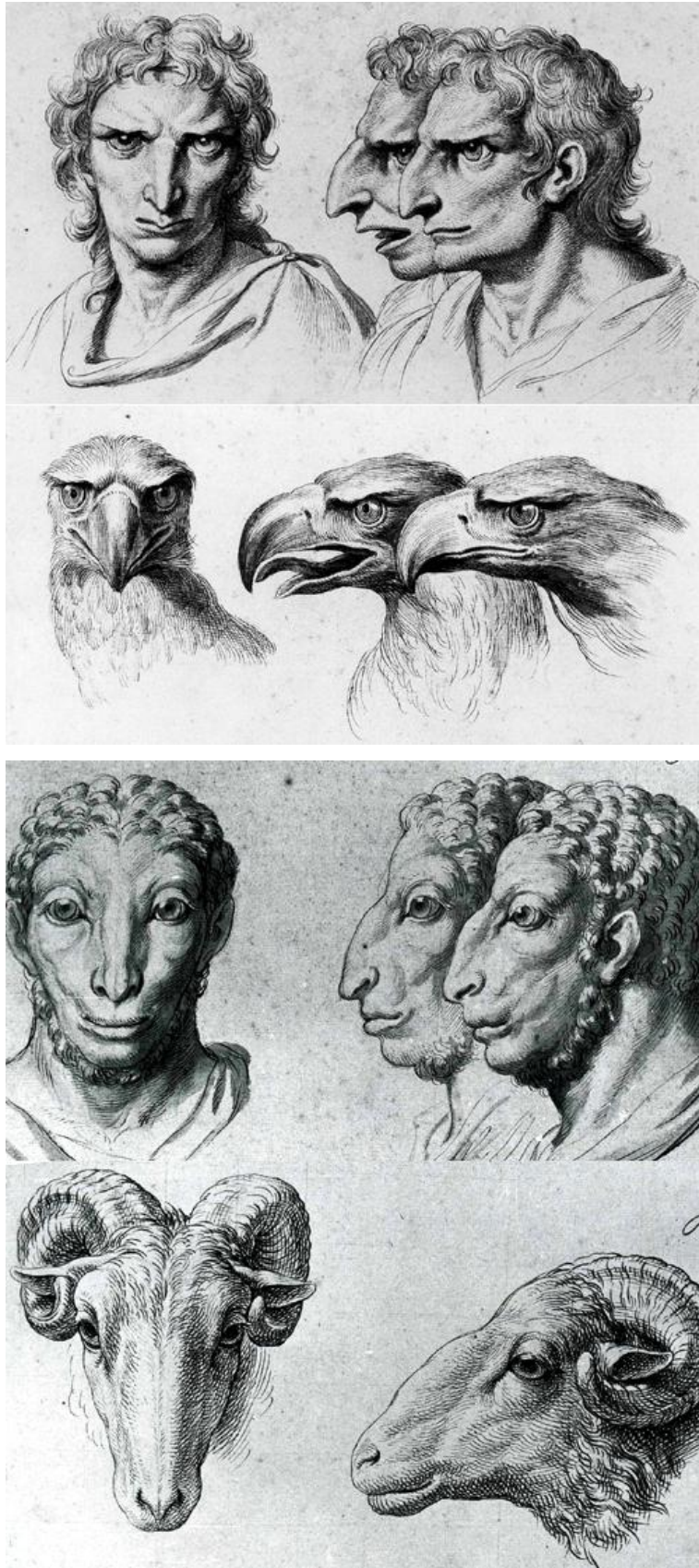


Fig.2 – Charles Le Brun, séc. XVII.

4.2 *Duas propostas: uma turma*

No caso particular do 12ºG, que propostas de trabalho mais se lhes adequam? Isto é, o que posso eu (estagiária) acrescentar à turma? Dizer o que ainda não foi dito? Ou como diz Paulo Freire *como fazer o que fazer?* (2009: 74).

Os temas abordados em ambas as propostas de trabalho resultam de uma tentativa de desconstruir alguns mitos/preconceitos que noto persistirem nos alunos. Entre eles: a sobrevalorização do detalhe; a persistência no desenho naturalista ou realista; a réplica de imagens fotográficas; a incompreensão, negação ou ocultação do erro; em suma, extrema dificuldade para improvisar, patenteando resistência ao novo, ao *outro*.

Observo que a estratégia do discente passa quase exclusivamente pela *mimesis*, pela cópia de imagens fotográficas. O que me parece constituir, neste encadeamento, um estratagema para fugir do risco, evitando a surpresa ou o imprevisto. A meta está clara e consiste tão-somente numa aproximação à imagem modelo. Convém salientar que não está aqui implícito no discurso uma recusa da cópia como método de aprendizagem, nem a pretensão de libertar o Desenho de qualquer função ilustrativa ou reprodutiva. Evidentemente que a reprodução manual de objectos/imagens têm lugar no Desenho. Até porque sabemos que: *“La reproducción implica sobre tudo interpretación”*. (Arnheim, 1993: 35). O único aspecto que aqui gostaria de sublinhar é a impossibilidade da aprendizagem conformar-se ao exercício exclusivo de uma prática ou de uma acção. Lembro que não devem existir processos únicos ou privilegiados numa aula de desenho.

Escassas vezes se avistam correcções, anotações, rasuras, vestígios ou resíduos próprios da actividade de desenhar e pensar. – *“Não há erros, não há desvios, procura, borrões ou hesitações. Onde estão os esquiços?”*¹³

A primeira proposta de trabalho elaborada em cooperação com a minha colega de estágio tinha como premissa (princípio): o incentivo à escolha - a escolha do papel, dos meios riscadores, da técnica, dos processos, das

¹³ Anexo 1 – *Diário de Estágio*, p 4.

imagens de referência, etc. Por entendermos desde logo que os alunos acusavam na maioria das vezes indiferença ou inconsistência quanto às opções estéticas ou técnicas tomadas, sobretudo no que respeita às características do suporte (cor, gramagem, textura, formato) ou ao meio riscador utilizado (dureza, plasticidade, etc.). Imperava na proposta uma certa ausência de regras (relativamente às actuações ou aos processos de desenhar), sugeria-se mais do que se impunha. O que se impunha respeitava quase exclusivamente ao tema. Em qualquer dos casos era imprescindível estabelecerem-se pontos de referência, objectivos, metas e orientações. Estou consciente que até o mais livre dos jogos obriga à estipulação de normas. Convicta que a proposta em si mesma não pode sofrer de ambiguidade.

O primeiro exercício dividiu-se em fases distintas: criação e metamorfose de um rosto, seguido da representação da referida personagem executando uma acção. Através de processo de síntese (transformação gráfica: rotação, simplificação, sobreposição, repetição, sequência, etc.) o aluno deveria representar o tempo e o movimento numa ou várias imagens fixas. Ainda assim e conforme patenteamos o propósito do exercício, extravasava, parcialmente, a mera leccionação dos conteúdos ou a temática da proposta: *Movimento e tempo no espaço bidimensional de representação*. Era imperativo que os discentes compreendessem que a tarefa alvejava o processo, valorizava o decurso, o espaço do fazer ao invés da coisa feita ou terminada. A grandeza do trabalho radicava essencialmente na capacidade inventiva/imaginativa do aluno que, dada a complexidade do exercício, obrigava a elaboração de inúmeros estudos ou ensaios, pelo menos assim se esperava. O que fazer (representar) e como fazê-lo impunha-se ao *fazer por fazer* sem questionar-se porque se faz – descobrir, solucionar, projectar pelo desenho.

As primeiras impressões sugerem que os mitos acima citados perduram, mas reafirmam ainda mais, no meu entender, o receio que o aluno tem de falhar, de tornar manifestas as suas carências, de se expor ao risco, contrariando as exigências e expectativas da professora:

*“Desenho de pormenor, sempre! Detalhes muito interessantes a lápis de cor: textura, volume, mancha, etc. A transformação pretendida é alcançada na generalidade dos casos. Porém, o movimento, tema central da proposta de trabalho, está ainda aquém do esperado. Usam apenas como método a sequência, não aplicam de momento nenhum outro processo de transformação gráfica, como: rotação, sobreposição, ampliação, etc. Apesar do suporte e da técnica serem à escolha do aluno (portanto livre) todos, sem exceção, decidiram pelo uso do papel cavalinho ou do papel de engenharia como suporte e da grafite ou lápis de cor como instrumento riscador. O que demonstra novamente um grande receio que os alunos têm em arriscar ou errar. A velocidade de registo inevitavelmente associada a processos de construção/busca – estudo/ensaio – é afinal deposta pelos alunos. As hesitações, os erros, os gestos repetidos são aparentemente anulados ou velados do processo de criação”.*¹⁴

Contudo, com o decorrer do tempo alguns alunos mostravam já grande desembaraço, com agilidade conseguiam transportar as intenções para o papel. O espaço da aula é um espaço de fazer, de intimidade e de partilha. É muito bom perceber como são capazes de dialogar com a imagem: movimentos longos, amplos. Sem medos. Olham frequentemente o desenho, redesenham, não apagam, pedem opinião aos colegas. - *“Agrada-me a segurança com que manipulam os materiais, a certeza com que desenham. Aqui, ao contrário do que tenho verificado em outras aulas, posso sentir o significado do esboço, do ensaio.”*¹⁵

Infelizmente não acompanhei uma grande parte do desenvolvimento deste trabalho, por não conseguir cobrir todo o horário lectivo da professora cooperante. Acuso novamente as contrariedades do tempo que se prendem, desta vez, com o ofício de ser estagiária. Não tendo acompanhado todo o processo, inclusivamente a apresentação e a avaliação dos trabalhos, fico impedida de proferir muito mais considerações acerca deste exercício em

¹⁴ Anexo 1 – *Diário de Estágio*, p 13

¹⁵ Idem

particular. Gostava de destacar, ainda assim, um aspecto essencial, e que diz respeito à atitude dos alunos perante nós estagiárias e perante a nova proposta. Desejo salientar o seu entusiasmo, afirmar que é uma turma estupenda, quase todos os estudantes abraçaram os desafios com ânimo pese embora as interrogações. Por esta altura (Novembro), não há grandes receios nem desconfianças quanto à nossa presença no grupo, tiram dúvidas directamente connosco, partilham medos e contentamentos. Alguns discentes deixavam escapar/aparecer até alguma ansiedade e curiosidade por saber o que se segue - *o que vão fazer a seguir* ou *o que vamos fazer de seguida* – era pergunta frequente.

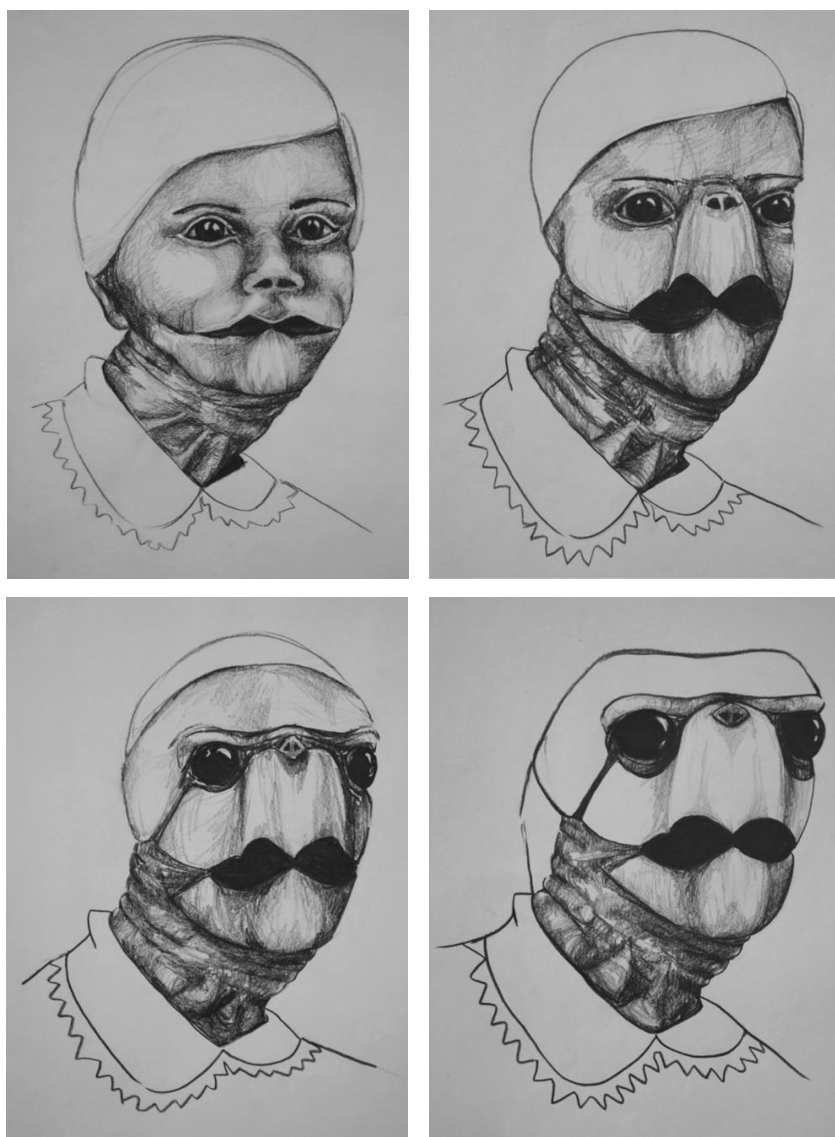


Fig.3 – 12ºG, *Metamorfose do rosto.*

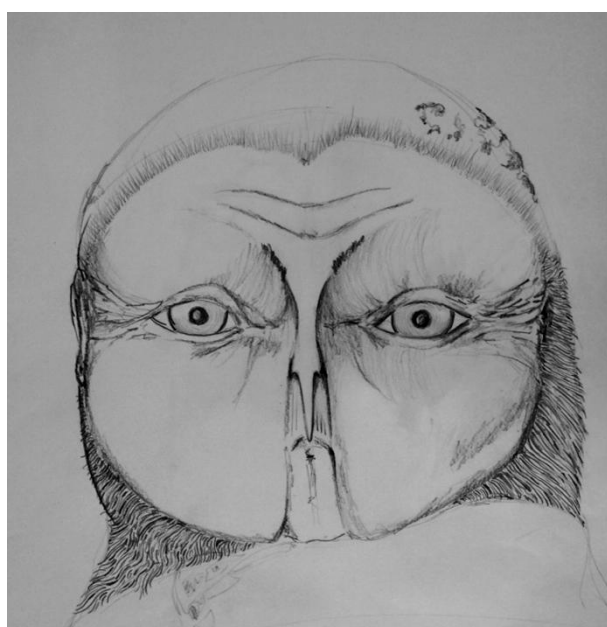
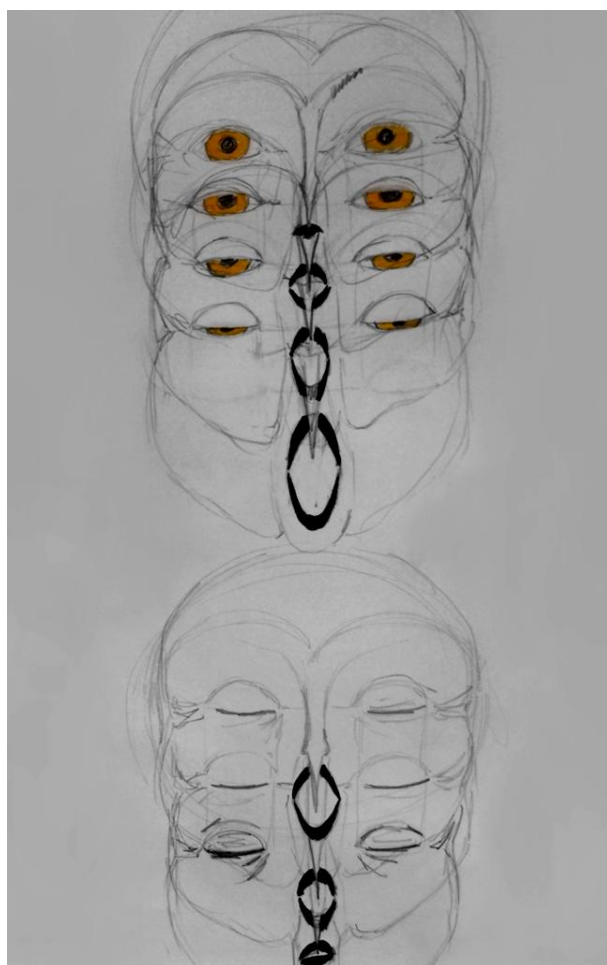


Fig.4 – 12^oG, estudos *do personagem*.

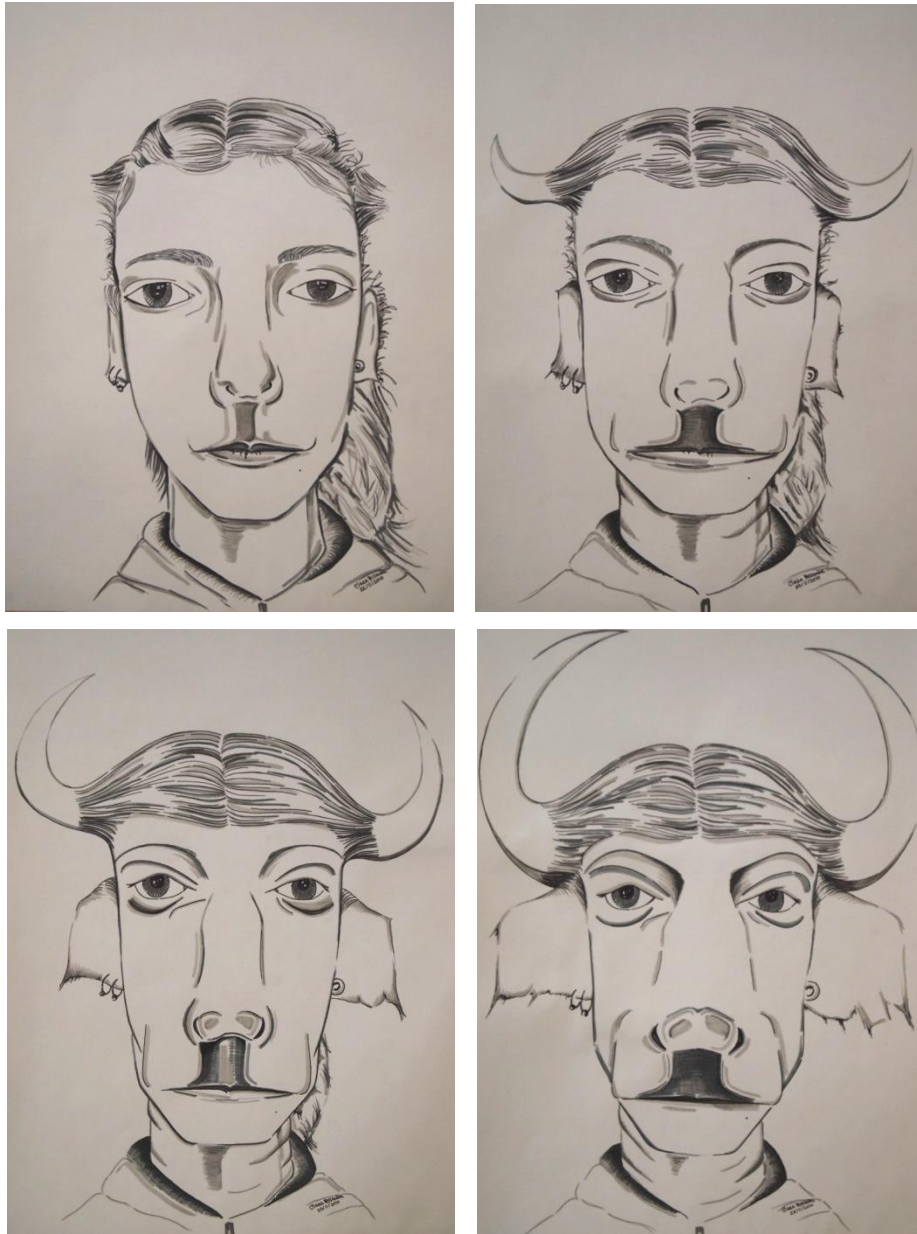


Fig.5 – 12º G, *Metamorfose do rosto.*

A segunda proposta de trabalho não se distancia muito dos desígnios da primeira. Destacam-se: o incentivo à escolha e ao questionamento, bem como o reconhecimento do processo (dos modos de actuar). Acrescenta, todavia, um ponto essencial, o impulso à experimentação. Veremos que a natureza do exercício submete o aluno ao enredo da prova, do teste ou do ensaio, obrigando-o agora a admitir o trajecto da surpresa e do imprevisto. Porque, *“aprender é uma aventura criadora (...) aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”*. (Freire, 2009: 69).

A proposta tem como tema *“Transferência de uso”*¹⁶ e consiste na representação de um objecto à escolha do aluno, aplicando um material (seco ou aquoso) e/ou um procedimento inesperado proveniente do seu quotidiano e estranho ao desenho tradicional. O que se pretende é que o aluno desenvolva um conjunto de associações inesperadas entre a matéria, o processo aplicado e o objecto representado, aplicando criativamente e criticamente alguma substância e/ou utensílio que frequentemente usa para outro fim que não o desenho. Apropriação, descontextualização e desvio são palavras-chave neste projecto.

Pretende-se que o aluno seja capaz de: *desconstruir o conceito do desenho, compreendendo as suas múltiplas possibilidades de actuação; perceber/conhecer o interesse pela incorporação de práticas e objectos do quotidiano no âmbito da arte contemporânea; explorar novos procedimentos (performances), materiais e meios actuantes (riscadores secos ou aquosos); entender as potencialidades expressivas e operativas dos fenómenos de redireccionamento e desvio.*¹⁷

Sugeria-se o uso de esponjas, carimbos, espátulas como ferramentas de desenho, mas também o café, os vernizes ou os produtos de maquilhagem como meios actuantes. Era imperativo que o aluno testasse, ensaiasse

¹⁶ Está subjacente ao título e ao tema do presente exercício uma proposta de trabalho desenvolvida no contexto da unidade curricular de *“Desenho e Performatividade”*, leccionada e delineada pelo Professor Paulo Luís Almeida, no âmbito do Mestrado de Desenho e Técnicas de Impressão, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto no ano de 2008/09.

¹⁷ Anexo 6.2 – *Proposta de trabalho nº2, Transferência de uso.*

livremente na aula e em casa as potencialidades plásticas dos novos materiais, mas era ainda mais crucial que reflectisse sobre o que desejava fazer engendrando soluções relativamente a como fazê-lo: porque me parece importante ao nível do secundário e particularmente no 12º ano, fomentar uma abordagem mais autónoma, responsabilizando os alunos pelas opções tomadas.

Já sabemos que no caso do Desenho a observação é sistemática, imprescindível, mas seria bom compreendermos que o processo de conhecer pelo Desenho também implica o mexer, o sentir. Recordo que *nenhum saber sucede do exercício exclusivo da visão*. Não se desvincula, neste caso, a visão do tacto. Desde logo o Desenho é um tipo particular de imagem cuja produção começa por implicar uma certa manualidade – manejar ou manusear. Refira-se que em muitos casos a necessidade de tocar ultrapassa o indispensável manuseamento dos materiais riscadores e dos seus suportes (observemos a fig.6)¹⁸. É o objecto representado que *pede* para ser mexido. Manusear o objecto observado poderá revelar-se importante para o desenho, permitindo ao aluno compreender mais claramente o peso, a textura ou volume que o caracterizam. Convém reter que este projecto obriga o aluno à consciencialização das qualidades tácteis, plásticas e estéticas dos elementos escolhidos, prestando atenção aos efeitos por eles produzidos, desde a opacidade à transparência, da textura aos valores cromáticos, etc. Era preciso averiguar as potencialidades de cada uma das novas matérias¹⁹ seleccionadas, sendo capaz de a todo o momento alterar as escolhas inicialmente tomadas,

¹⁸ A figura apresentada não corresponde a um momento de execução do exercício analisado, ainda assim a imagem parece-me clarificadora relativamente à necessidade frequentemente sentida por quem desenha de tocar os objectos, sentindo fisicamente as suas características.

¹⁹ Uma referência a Umberto Eco, que aponta a importância estética da matéria para a arte contemporânea: “O artista estuda a sua matéria com amor, perscruta-a até ao fundo, observa o seu comportamento e as suas reacções; interroga-a para poder dirigi-la, interpreta-a para a poder domar, obedece-lhe para poder vencer; aprofunda-a para que ela revele possibilidades latentes e adaptadas às suas intenções; escava-a para que ela própria sugira possibilidades novas e inéditas; segue-a para que os seus movimentos naturais possam coincidir com as exigências da obra a realizar; investiga os modos pelos quais uma longa tradição ensinou a manipulá-la para dela fazer surgir aspectos inéditos e originais ou para prolongá-los em novas progressões.” (Luigi Pareyson cit. in Eco, 2006: 201).

reavaliar, em virtude do resultado final ambicionado. Era forçoso portanto refazer, improvisar, falhar e perceber quando se falhou. Sabendo que “*Cada tarea y cada material com el que trabajamos imponen limitaciones y, al mismo, brindan oportunidades al desarrollo de la mente*”. (Eisner, 2004: 30).



Fig.6 – 12º G, manipulação do objecto representado.

Os resultados foram surpreendentes, verificou-se uma grande diversidade de desfechos. Os alunos mostraram mais uma vez grande receptividade e entusiasmo face ao exercício proposto. Quase todos revelaram estar à altura do desafio, demonstrando ter capacidades para pensar dentro das possibilidades e limitações de cada material. Observemos com atenção as figuras apresentadas. No primeiro caso (fig.7) a estudante apropria-se de produtos utilizados para fins terapêuticos (*betadine* e *mercurocromo*), aplicando na maioria das vezes a matéria aquosa directamente da embalagem sobre o papel, dispensando o tradicional pincel ou aparo; o segundo caso (Fig.8) corresponde a um desenho soprado, onde a aluna explora também os efeitos plásticos do escorrido. Aqui a estranheza diz respeito mais ao modo de actuar (modo de registo) que à natureza dos meios actuantes. Em suma, ambas as discentes abandonam a lógica da réplica através de imagens fotográficas, desenham de memória ou a partir de imagens mentais. O processo é

transparente, de carácter espontâneo e imediato, não seguem nenhuma ordem ou regra predeterminada, aqui quase tudo o que *está à mão* serve o desenho.

As imagens 9 e 10 mostram ainda ensaios, estes produzidos em casa, com lixívia e com vodka. A capacidade de observação também se aplica aqui, dado que os alunos provam estar vigilantes, atentos ao mais corriqueiro dos objectos e dos materiais, sendo capazes de antever, imaginar o que esses médiuns em particular poderão acrescentar ao seu trabalho e que aparência poderá esse desenho ter no final. Pois bem, estou convicta que os alunos foram capazes de perceber que há mais que um modo de fazer e de ver, que as referências podem ser múltiplas e que a natureza do Desenho é simultaneamente ampla e ambígua.

Posso, por esta altura, acrescentar a seguinte consideração, a de que nem só o discente procura evitar a surpresa ou a controvérsia. É igualmente comum que o professor procure evitar o risco, a planificação detalhada, por exemplo, é uma forma do docente se acautelar relativamente ao novo. É plausível crer-se que o trabalho docente esteja facilitado quando a natureza da proposta demanda uma uniformização dos resultados, ao invés da multiplicidade de efeitos. Neste caso em particular a imprevisibilidade era uma circunstância simultaneamente inevitável e desejável. Assim, antes de se iniciar a actividade propriamente dita, sentia-me já algo inquieta, estava curiosa para ver que soluções me iam apresentar os alunos - o que esperar deles e como orientá-los diante da natureza empírica da proposta? Imperava a incerteza, era por isso necessário estar disponível e atenta às contrariedades de cada situação e de cada aluno em particular, mas mais que isto foi indispensável improvisar.

“Negociar as situações didácticas não é apenas levar em conta, ao planificar-se o ensino, a realidade, o nível, as atitudes dos alunos. É ter uma espécie de capacidade de regulação em tempo real, (...) neste sentido é necessário reforçar a formação dos professores e dar-lhes a oportunidade de adquirirem uma prática de negociação e fortes capacidades de improvisação”. (Perrenoud, 1995: 197).



Fig.7 – 12º G, *Transferência de uso.*



Fig.8 – 12º G, *Transferência de uso.*



Fig.9 – 12º G, *Transferência de uso*, vodka sobre papel.

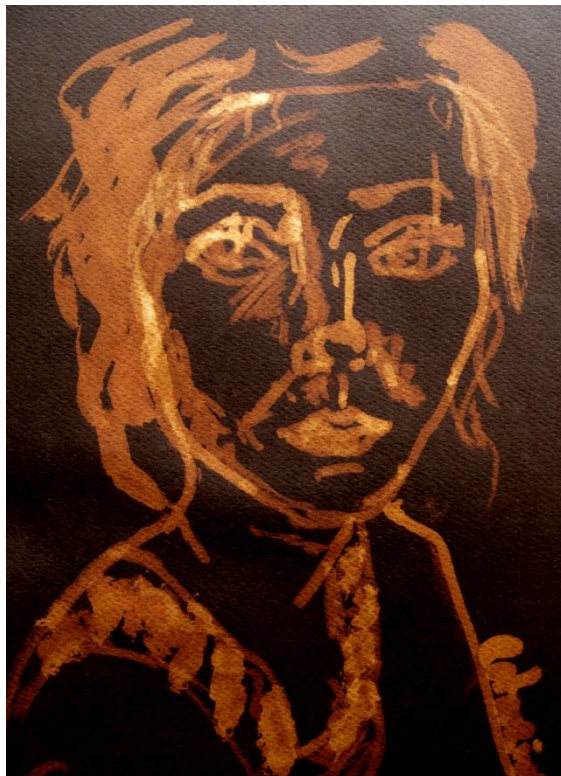


Fig.10 – 12º G, *Transferência de uso*, lixívia sobre papel.

Na maioria dos casos não fui capaz de responder assertivamente às solicitações dos alunos - e se eu aplicar cera derretida directamente no papel será que obtenho o resultado que desejo? Posso desenhar com mel? Ora, na verdade, os sentidos e as soluções foram quase sempre encontrados no momento (*em tempo real*) e em conjunto, num jogo de cumplicidade entre estagiária, alunos e professora cooperante. Alguns trabalhos chegam a ser verdadeiramente inquietantes, deixam-me indefesa, sem saber muito bem o que dizer ao aluno ou como orientá-lo. É o caso da imagem 11, as estratégias delineadas pelo aluno são surpreendentes: chicoteia o suporte com correntes previamente mergulhadas em óleo queimado. O acto é de tal forma violento que provoca no papel fissuras, rasgos (fig.12). Será que o aluno tem consciência que o seu trabalho é tão ou mais desconcertante que *Máscara de lápis* de Rebecca Horn, obra ao qual reagiu com espanto? Ora, como saber lidar com o imprevisto? É curioso perceber que subitamente os papéis se invertem, sou agora eu que me questiono e é o aluno que gera controvérsia.



Fig.11 – 12º G, *Transferência de uso*.



Fig.12 - Detalhe da fig.11.

4.3 O estatuto do erro e o problema da avaliação.

No final de todo o processo era forçoso avaliar e atribuir ao trabalho do aluno uma classificação. Determinar um valor, um número, calculando a qualidade do seu esforço, do seu traço, da sua ousadia ou da sua criatividade e por aí adiante. O processo de avaliação obriga o docente a uma postura exigente e, quanto a mim, penosa. Quantificar é uma tarefa particularmente ingrata sobretudo num âmbito disciplinar como o Desenho.

Repare-se que a avaliação se estabelece essencialmente como um sistema de reconhecimento, reconhecimento das falhas, dos erros e igualmente dos méritos dos alunos. Mas não será o erro, neste processo, sobrevalorizado relativamente à correcção? A este respeito Neil Postman sugere sarcasticamente a seguinte metáfora: “os professores como detectores de erros” e consecutivamente “como contadores de verdade”. (2002: 142). O que se desejava talvez, a fim de evitar esta eventualidade grotesca, era que o declarado processo de reconhecimento (análise) pudesse acontecer antes do de classificação, antecipando-o e, assim, evitando o segundo – sem que houvesse lugar à seriação de resultados. Ambicionava-se também que o reconhecimento pudesse ocorrer em clima de partilha, de diálogo e semelhança entre professores e alunos. Porque o que parece cada vez mais autêntico é que a avaliação tal e qual a conhecemos tem, tanto para o aluno como para o professor, um valor muito pouco gratificante. Será então a avaliação inútil? Eu penso que não, pois ela constitui uma forma de responsabilizar e consciencializar ambos. Seria bom, quem sabe, que uma parte do processo de avaliação deixasse de ser exclusividade do docente, para passar à responsabilidade do próprio estudante. Até porque uma reflexão mais atenta acerca do assunto sugere que todo o ser humano está permanentemente a avaliar, a apreciar, estabelecendo juízos de valor acerca dos outros e acerca de si mesmo.

Uma grande maioria das considerações que faço acerca da avaliação está comprometida naturalmente com as experiências em estágio, achando-se especialmente implicadas as avaliações efectuadas ao trabalho dos alunos

elaborados no âmbito da última proposta de Desenho *Transferência de uso*. Pois bem: não tinha comigo uma lista de prescrições, não segui um conjunto de regras fixas. O reconhecimento que fiz do trabalho dos alunos centrou-se, essencialmente, no que o aluno fez ou disse em contexto de aula. Estive atenta, evidentemente, ao que o estudante realizou fora de aula, textos, esboços, experiências elaboradas noutra encadeamento. Ainda assim senti alguma dificuldade em fazer corresponder uma classificação ao trabalho do aluno. As hesitações são frequentes. Estaria com receio de desapontar os discentes? Reconheçamos que as dúvidas surgem cedo, elas ocorrem mesmo antes de considerarmos a actuação individual de cada estudante, sucedem por exemplo aquando da elaboração dos critérios de classificação. O que deve ser apreciado e que valor devo atribuir a cada um dos parâmetros delineados?

O Programa de Desenho dita: *a avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e sumativa; sendo objecto de avaliação: a aquisição de conceitos; a concretização de práticas; o desenvolvimento de valores e atitudes.*²⁰ Mas como posso eu verificar com rigor que conhecimentos foram adquiridos pelos alunos ou, mais claramente até, como posso medir valores e atitudes? Vou ainda mais longe: será que se neste preciso instante voltasse a avaliar o trabalho dos discentes atribuiria exactamente as mesmas classificações? A estas questões não acho resposta, só encontro inquietações. Devo neste caso concluir que uma grande parte deste processo está condicionada à subjectividade docente? Será então a avaliação mais intuitiva que objectiva, carecendo por isso irremediavelmente de imparcialidade?

Ora, se no âmbito das artes visuais a avaliação fosse particularmente subjectiva e facciosa então todo o processo estaria comprometido. A avaliação é ditada em função de um enunciado, de uma premissa inicial, neste ponto as artes não diferem das restantes disciplinas do currículo do aluno. As metas, as orientações, são ditadas no começo e encontram-se expressas na proposta. Recorrendo a uma generalização ou simplificação eventualmente grosseira, poderá dizer-se que a grande diferença significativa se ache tão simplesmente na dissemelhança entre ciências humanas e exactas, pois usualmente as

²⁰ Anexo 3 – Programa de Desenho A, 10ºano, p 11

disciplinas humanas, ao contrário das exactas, permitem perante uma mesma questão respostas díspares.

“ Não há forma de arte que floresça nos dias de hoje ou que tenha florescido no passado que não o tenha feito com o impulso da diversidade. (...) Podemos mesmo dizer que a uniformidade é inimiga não só da vitalidade como também da excelência, pois onde existe poucas ou nenhuma diferenças – seja na estrutura genética, na língua ou na arte – não é possível desenvolver padrões de excelência vigorosos”. (Postman, 2002: 99).

Pois bem: mas o que distingue as Artes das restantes ciências? Na minha opinião, uma muito maior tolerância ao erro. Na arte o desvio é válido e é integrado, múltiplas vezes, como parte significativa do processo criativo, o erro usualmente temido pelo estudante é neste âmbito frequentemente gerador de conhecimento e de reconhecimento. Está claro que o equívoco ou o acaso também poderão ser valorizados no âmbito de outras actividades ditas não artísticas. O caso mais emblemático é o de Alexander Fleming que chegaria à descoberta da penicilina por acidente. Sucede talvez que na maioria das circunstâncias o desvio é excepção, ao passo que nas artes se fez dele, frequentemente, uma norma. Retomo o caso específico da proposta de trabalho *transferência de uso*. Neste caso a experimentação e o engano eram imprescindíveis, só o teste, o improvisado ou o ensaio permitiriam ao aluno achar uma solução satisfatória. Já tínhamos visto que errar pode mostrar-se importante, decisivo quando percebemos que erramos e porque erramos e, se nos apresentamos disponíveis para fazermos as necessárias alterações ou, ainda, quando adoptamos conscientemente o engano (o desvio) como parte do processo. *“La capacidad de evaluar, de proyectar modificaciones, de plasmar esas proyecciones y de considerar sus consecuencias es fundamental para el buen trabajo en cualquier campo. Estos logros exigen la capacidad de pensar”.* (Eisner, 2004: 184).

Diz-se que parte da avaliação se faz por comparação, ora neste caso em particular dada a dissemelhança dos resultados a confrontação apresenta-se

mais complexa. A fim de colmatar esta dificuldade, sugere-se que as estratégias, os critérios ou os itens de avaliação também eles sejam variados/múltiplos, permitindo abranger assim a multiplicidade dos resultados. Na consciência que quanto mais diversos forem os itens mais justa será a avaliação. É bom que tenhamos ainda a consciência - e muito embora os intentos deste exercício em particular se concentrem essencialmente no processo - que o processo deve ser sempre, em qualquer circunstância, objecto de avaliação. Creio que nenhuma avaliação se deve concentrar exclusivamente no produto final – porque, *“estos productos son como los hitos o indicadores de un viaje”* (Eisner, 2004: 222). Lembremos ainda que a avaliação deve ser contínua, é o mesmo que dizer que deve incluir o somatório de muitas avaliações, mas não só, que ela deve ser constante, frequente, isto significa também que ela é sempre incompleta, e que assim sendo também ela sugere inacabamento.

“Com todo, se debe admitir que toda evaluación es siempre parcial: nunca tendremos todos los datos necesarios para conocer plenamente qué há aprendido un estudiante. Pero esto no significa que no debemas intentar averiguar lo que podamos sobre el rendimiento de nuestros alumnos y de nosotros mismos. La evaluación se refiere a esse intento. Su objetivo es reunir información que pueda ayudarnos a ser mejores en lo que hacemos”. (Eisner, 2004: 220).

Compreendo agora porque razão a avaliação se mostrou inicialmente tão difícil, por não ter compreendido desde logo que a avaliação não me poderia fornecer muito para lá de uma visão parcial e incompleta do que o aluno é.

5. Considerações finais

Parece inevitável, ao escrever ou pensar sobre educação, o recurso à memória da minha experiência enquanto aluna. Revejo-me nos estudantes, procuro perceber os seus medos e as suas inquietações. Sou afinal eu no lugar do *outro*. Percebemos que este diálogo com o passado (com o que fomos, fizemos) é inevitável, mas é também desejável. Este retrocesso não é mais do que o supracitado momento reflexivo e serve afinal um intuito: sublinhar o *parentesco entre docentes e discentes*.

E afinal qual o contributo das artes visuais para a educação? Pois bem, a este propósito destaca-se que a uma mesma questão se possa delinear mais do que uma resposta e que esta será porventura sempre inacabada. A diversidade de resultados é recebida com agrado, porque nas artes a diferença e a multiplicidade ocupam um lugar central. Notemos que por muito que nós docentes ou futuros docentes programemos, por muito que procuremos antever, não conseguiremos jamais desvendar a fórmula imediata para o sucesso. Compreendemos agora que é crucial ampliar a nossa capacidade de observação, interrogando-nos frequentemente. Em suma: estar aptos a improvisar. Disponíveis para refazer, repensar estratégias - ceder, mudando a todo o momento a direcção inicialmente esboçada. A arte ensina-nos ainda que é preciso dedicar tempo, saborear as experiências, prestar atenção mesmo àqueles aspectos que se nos aparentam como corriqueiros ou insignificantes, aproximando-nos por esta via de uma escolha eventual e desejavelmente mais acertada.

Sobressai assim deste relatório a possibilidade de uma das maiores dificuldades do ensino e aprendizagem do Desenho residir desde logo no seu carácter mutável e diverso. Incapaz de fornecer ao aluno um guião, uma metodologia incorruptível, o professor desta área disciplinar vê-se, não raras vezes, incapaz perante as dificuldades do seu discípulo.

Insinua-se que a resolução para algumas das contrariedades do desenhador cabe a ele mesmo descobrir. São, enfim, conflitos internos, bloqueios da consciência. Conclui-se que parte da aprendizagem do desenho

sucedem no silêncio, na intimidade, está parcialmente condicionada pela vontade ou iniciativa do aluno.

Se existe alguma metodologia implementada a destacar no contexto particular do estágio, eu diria que ela está vinculada à noção de *conflito* conceptual salientada por Arthur D. Efland. Procurei com as propostas de trabalho apresentadas aos alunos desmistificar alguns conceitos (preconceitos), reforçando a importância da experimentação, da improvisação e mais que tudo do questionamento (confrontação de ideias). À pergunta inicial *que competências devem ser desenvolvidas por um aluno de desenho e que estratégias mais se lhe adequam* fica apenas a convicção de que tanto as competências como as metodologias devem ser flexíveis. Na perspectiva de que nenhum dos conteúdos abordados/sugeridos pelo programa segue uma ordem ou hierarquia preestabelecida, sendo o seu *mapa organizador de conceitos* particularmente mutável. À imagem de um sistema em rede, desmontável, o ensino do Desenho insinua-se da ordem da colagem ou montagem.

Recordo ainda que este relatório se prende com uma experiência muito particular de estágio e assenta numa série de reflexões em torno de uma escola e de uma turma de desenho específicas. Ficará, por esta razão, irremediavelmente associado a uma certa incompletude, acusando o carácter restrito do discurso.

Resulta este texto num conjunto de inquietações ou dúvidas. Não procuro em momento algum delinear termos, estipular receitas, mas formular interrogações acerca do ensino das artes visuais com especial enfoque sobre a aprendizagem do desenho. Finalizo este documento, ainda assim, segura que os conhecimentos e as experiências proporcionadas pelo curso deste mestrado me possibilitaram instrumentos para construir uma renovada consciência acerca da profissionalidade docente, que se revelará incontestavelmente útil no exercício futuro desta profissão.

6. Referências bibliográficas

AAVV (2001) *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do Seminário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

ARENDDT, Hannah, WIEL, Eric, RUSSELL, Bertrand e ORTEGA y GASSET (2000) *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.

ARNHEIM, Rudolf (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Estética.

BARBOSA, Ana Mae (org.) (2005) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.

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 (1991) *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio D'Água.

BAUDRILLARD, Jean (1996) *O Crime Perfeito*. Lisboa: Relógio D'Água.

DEWEY, John (2002) *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

DEXTER, Emma (intr.) (2005) *Vitamin D, New Perspectives in Drawing*. London: Phaidon Press Limited.

ECO, Humberto (2006) *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.

ECO, Humberto (2009) *A Obra Aberta*. Lisboa: Difel.

EFLAND, Arthur D. (2003) *La educación en la arte posmoderno*. Barcelona: Ediciones Paidós.

EISNER, Elliot W. (2004) *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós

FREIRE, Paulo (2009) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editorial Paz e Terra.

FOUCAULT, Michel (2006) *O que é um autor?* Lisboa: Ed. Veja.

LIPOVETSKY, Gilles (2002) *A Era do Vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'água.

GARDNER, Howard (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós

GÓMEZ MOLINA, Juan José (coord.) (1995) *Las Lecciones del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ MOLINA, Juan José (coord.) (1999) *Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ MOLINA, Juan José, CABEZAS, Lino e BORDES, Juan (2001) *El Manual del Dibujo: Estrategias de Su Enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ MOLINA, Juan José, CABEZAS, Lino e COPÓN, Miguel (2005) *Los Nombres del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ MOLINA, Juan José (coord.) (2007) *La Representación de La Representación: danza, teatro, cine, música*. Madrid: Cátedra.

LYOTARD, Jean François (1997) *O Inumano. Considerações sobre o Tempo*. Lisboa: Editorial Estampa.

LYOTARD, Jean François (1999) *O Pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

LYOTARD, Jean François (2003) *A Condição Pós-moderna*. Lisboa: Ed. Gradiva.

MERLEAU-PONTY, Maurice (2002) *Palestras*. Lisboa: Edições 70.

MERLEAU-PONTY, Maurice (2006) *O Olho e o Espírito*. Lisboa: Ed. Veja.

ORTEGA Y GASSET, José (2003) *A desumanização da arte*. Lisboa: Ed. Vega, Lisboa.

OSTROWER, Fayga (2008) *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Editora Vozes.

PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

PACHECO, Natércia; ARAÚJO, Maria José (orgs.) (2009) *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. E: etc /LIVPSIC

POSTMAN, Neil (2002) *O Fim da Educação: Redefinindo o Valor da Escola*. Lisboa: Relógio D'água.

QUINTAS, Alfonso López (2004) *La experiencia estética y su poder formativo*. Publicaciones de la Universidad de Deusto

- RANCIÈRE, Jacques (2002) *O Mestre Ignorante*. Edições Pedagogo.
- RANCIÈRE, Jacques (2010) *O Espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- READ, Herbert (2007) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições Setenta.
- SARTRE, Jean Paul (2002) *A Imaginação*. Algés: Difel Difusão Editorial.
- SAVATER, Fernando (2003) *A Coragem de Escolher*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SAVATER, Fernando (2006) *O Valor de Educar*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SOUSA, Alberto B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- STEINER, George (1992) *No Castelo do Barba Azul (algumas notas para a redefinição da cultura)*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- STEINER, George (2001) *Gramáticas de Criação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- STEINER, George (2005) *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999) *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- VYGOTSKY, Lev (2009) *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.

Capítulos de livros

- NOGUEIRA, Paulo (2009) “*Não sei ser útil mesmo sentindo ser prática ou o sentimento redentor de Krasnúkhin: Lugares e práticas da escrita*”, in Natércia Pacheco e Maria José Araújo (orgs.) *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. E: etc /LIVPSIC, 129 – 142.
- EMÍDIO, José (2001) “*Os Desenhos do Desenho*”, in AAVV *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do Seminário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- BISMARCK, Mário (2001) “*Desenhar é o Desenho*”, in AAVV *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do Seminário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- CARNEIRO, Alberto (2001) “*O Desenho, projecto da pessoa*”, in AAVV *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Actas do Seminário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

Catálogos e revistas

BISMARCK, Mário (2010) “*Pentimento*, ou fazer e feito, ou o desenho “abs-ceno”, ou, talvez, o elogio do erro”, *PSIAX – Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, nº1, série II, 63 – 70.

BUTLER, Cornelia H. (Org.) (Art, April-August 1999) *After Image: Drawing Through Process* (cat. exp.). Los Angeles: The Museum of Contemporary.

MARCOS, Maria Lucília (2007) “As Incertezas da Comunicação e as incertezas da Arte”, *Revista de Comunicação e Linguagem – Arte e Comunicação*, nº37, 83 – 89.

MARQUES, Jorge Silva (2010) “O processo como circunstância do desenho. O desenho e processos não focados”, *PSIAX – Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, nº1, série II, 17 – 20.

7. Índice de anexos

Anexo 1 - Diário de Estágio.

Anexo 2 - Lei de bases do sistema educativo (n.º 46/86 de 14 de Outubro).

Anexo 3 - *Programa de Desenho A*, 10º, 11º e 12ºanos (Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário).

Anexo 4 - *Programa de História da Cultura e das Artes* (Ministério da Educação, Direcção-Geral de Desenvolvimento curricular).

Anexo 5 – História da Cultura e das Artes, 11º ano

5.1 *A cultura do Palco:*

- Prova de avaliação: Barroco;
- Correção + Cotação: Barroco.

5.2 *A cultura da Gare:*

5.2.1 *O Realismo:* Apresentação de diapositivos.

5.2.2 *A arte ao redor de 1900:*

- Planificações;
- *Arquitectura Arte Nova:* Apresentação de diapositivos;
- Prova de avaliação: *Arte Nova*.

Anexo 6 – Desenho A, 12º ano

6.1 Proposta de trabalho nº1:

- Apresentação de diapositivos;
- Proposta de trabalho - *Projecto metamorfose*.

6.2 Proposta de trabalho nº2:

- Apresentação de diapositivos;
- Proposta de trabalho – “*Transferência de uso*”;
- Critério de avaliação;
- Grelha de avaliação.

Nota: Os anexos acima identificados são apresentados em suporte digital no CD anexo a este relatório.