



DEAMBULAÇÕES PELOS LUGARES DO DESENHO E OS LUGARES DA APRENDIZAGEM

Susana Lourenço

2019/2020

Susana Lourenço

DEAMBULAÇÕES PELOS LUGARES DO DESENHO E OS LUGARES DA APRENDIZAGEM

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

Professor Orientador: Paulo Nogueira

Professora cooperante: Augusta Medeiros

Local de Estágio: Escola Secundária de Ermesinde

ÍNDICE

Resumo	4
Agradecimentos	7
Introdução: uma problemática à procura de um problema	8
1. A “ESTUFA” EM QUE SE ENSINA E APRENDE DESENHO	15
1.1. Primeiros Esboços	23
1.2. Artificialidade Naturalizada	27
1.2.1. O Naturalizar da Instrução como Necessidade	29
1.3 Réplicas do Passado Académico no Presente do Desenhar	34
1.3.1. Ação perdida do/no Desenho	41
2. GESTOS DO CORPO, GESTOS DO DESENHO	43
2.1. “The Natural Way To Draw” de Kimon Nicolaidis	49
2.1.1 Naturalidade e Gesto em Nicolaidis	56
2.2. Habilidade Natural(izada)	61
2.2.1 Da habilidade de desenhar à construção do tipo de aluno-desenhador	67
3. JOGOS DE ESPELHOS NA SALA DE AULA	70
3.1 Um Trabalho de Bastidores	73
3.1.1. Do trabalho de bastidores para a sala de aula	79
3.2. Outros Reflexos	89
3.3. Uma Mentira Honesta	91
4. UMA PROFESSORA EM RASCUNHO	97
4.1. Uma conclusão Inconclusiva: Deambulações pelos lugares da escrita	100
Referências Bibliográficas	104

RESUMO:

O documento apresentado constitui-se numa experiência de deambulação pelos lugares do desenho na escola e suas possibilidades incertas de aprendizagem. Esta deambulação acontece através de uma escrita que procura refletir nas posturas assumidas enquanto professora-estagiária com uma turma de 12º ano no contexto da disciplina de Desenho A. Tais posturas não só foram moldadas por acontecimentos exteriores aquando da experiência de estágio curricular, como por um conjunto de reflexos interiores antes e depois desta. Neste contexto, flui-se entre a particularidade desta turma finalista do ensino secundário, o universo mais geral da estrutura da Escola e o âmbito específico da disciplina de Desenho, procurando-se perceber como tais articulações se refletem nas aprendizagens dos alunos, no trabalho dos professores e na própria ação de desenhar. Pretende-se perceber que aprendizagens para com o desenhar dominam no contexto de ensino que deu corpo a esta experiência de estágio, procurando-se encontrar outros espaços para o desenho na escola e cujos lugares permitam encará-lo além de uma ideia como objeto feito ou acabado.

É, assim, *na ação de desenhar* que se centram as atenções deste relatório, tendo sido deste conjunto de preocupações que se desenvolveu uma didática de aula cujo propósito seria refletir na dimensão do *fazer desenho* enquanto lugar e Gesto de aprendizagem. A partir desta proposta didática exploraram-se as potencialidades e dificuldades do desenho centrado na sua ação, bem como o seu significado para as aprendizagens dos alunos e para o meu processo de formação enquanto professora de desenho.

Palavras chave: desenho, gesto, ação, deambulação, natural, artificial

ABSTRACT:

The presented document constitutes an experience of deambulation around the places of in school drawing and its uncertain possibilities for learning. This roam happens through a writing that seeks to reflect on the postures assumed as a teacher-trainee with a 12th grade class in the context of the subject Drawing A. Such postures were not only shaped by external events during the experience of the curricular internship, but also by a set of interior reflexes on the before and after. In this context, there is a flow between the particularity of this finalist class in highschool, the more general universe of the School's structure and the specific scope of the discipline of Drawing, here trying to understand how such articulations are reflected in the students learning, in the work of the teachers and in the very action of drawing. It is intended to understand what type of learning in drawing dominates in the education context that shaped internship experience, trying then to find other spaces for drawing in school and whose places allow to see it beyond an idea as an object made or finished.

It is, therefore, *in the action of drawing* that the attention of this report is centered, as it was from this set of concerns that a class proposal was developed, and whose purpose would be to reflect on the dimension of *making drawing* as a place and learning Gesture. From this didactic proposal, it were explored the potentials and difficulties of drawing centered on its action, as well as its meaning for the students' learning and for my training process as a drawing teacher.

Key words: drawing, gesture, action, deambulation, natural, artificial

RÉSUMÉ:

Le document présenté constitue une expérience de déambulation autour des lieux de dessin de l'école et de ses possibilités d'apprentissage incertaines. Cette déambulation passe par une écriture qui cherche à réfléchir sur les postures assumées en tant qu'enseignant-stagiaire avec une classe de 12e dans le cadre du dessin A. De telles postures ont été façonnées non seulement par des événements externes au cours du stage, mais aussi par un ensemble de réflexes intérieurs avant et après cela. Dans ce contexte, il y a un flux entre la particularité de cette classe finaliste de l'enseignement secondaire, l'univers plus général de la structure de l'École et la portée spécifique de la discipline de dessin, en essayant de comprendre comment ces articulations se reflètent dans l'apprentissage des élèves, dans le travail des élèves. enseignants et dans l'action même du dessin. Il s'agit de comprendre que l'apprentissage par le dessin domine dans le contexte de l'enseignement qui a incarné cette expérience de stage, cherchant à trouver d'autres espaces de dessin à l'école et dont les lieux permettent de le voir au-delà d'une idée comme un objet fabriqué ou fini.

C'est donc dans l'action du dessin que l'attention de ce rapport est centrée, et c'est à partir de cet ensemble de préoccupations qu'une classe didactique a été développée, dont le but serait de réfléchir sur la dimension de faire du dessin comme lieu et Geste d'apprentissage. A partir de cette proposition didactique, les potentiels et les difficultés du dessin centrés sur son action ont été explorés, ainsi que sa signification pour l'apprentissage des élèves et pour ma formation en tant que professeur de dessin.

Mots-clés: dessin, geste, action, déambulation, naturel, artificiel

AGRADECIMENTOS:

Um primeiro agradecimento aos meus avós e pais, sendo um privilégio ter o tipo de apoio que tenho seja qual for o caminho que as minhas escolhas me levam.

Moura, a minha pessoa preferida de Setúbal e sempre prontx a gozar com o meu caos de apontamentos e pensamentos em voz alta.

À Simone, a minha primeira esposa de trabalho, sempre a ouvir os meus desvaneios entre o dobrar de mantas e distúrbios causados por chuvas e inundações.

À Mónica, a segunda esposa de trabalho, que partilha do mesmo nível de insanidade, gosto por animação soviética e o som de cravo.

À Ilda, que me trouxe para o MEAV de forma subtil mas engenhosa. A mais encontros e menos desencontros prolongados nas próximas décadas.

Ao Edu, obrigada pelas viagens de carro com discussões de tudo e de nada que me trazem de volta ao planeta Terra.

À professora Augusta Medeiros e os outros professores da Escola Secundária de Ermesinde que tão bem me receberam, e agradecendo ao professor Pedro Casal por me receber novamente mais de uma década depois de me conhecer enquanto aluna. Também a todos os alunos do 12ºI e do 11º DG, obrigada pela boa disposição e atitude com a minha intrusão nas vossas aulas.

Aos meus colegas de estágio Armando, Filipa e Érica, com um abraço especial à última pela companhia, apoio e discussão de ideias.

A todos os professores e colegas do MEAV que fizeram parte desta viagem não pouco turbulenta.

Por último, um especial agradecimento ao meu orientador e professor, Paulo Nogueira. Mil obrigadas pela infinita paciência, dedicação e todas as palavras de apoio. Levo-as comigo.

INTRODUÇÃO: uma problemática à procura de um problema

Um primeiro impulso seria o de iniciar este relatório com uma explicação do seu título, mas será mais eficaz iniciar com uma resumida narrativa sobre alguns dos nós mentais e emaranhados de pensamentos iniciais que levaram à escrita do que agora apresento como uma deambulação pessoal pelos lugares do desenho e os lugares da aprendizagem na Escola.

Desde o primeiro dia em que me apresentei na Escola Secundária de Ermesinde (ESE) como professora estagiária que senti a estranheza deste papel que acabaria por assumir durante os vários meses que cruzava os portões, havendo de igual forma um desconforto na atividade de observadora ativa associado a esse papel. Estes sentimentos não se deviam ao estar dentro de uma escola ou sala de aula; pelo contrário, eles surgiam associados a este documento que aqui apresento, menos pela tarefa de o escrever, mas mais pelo que este viria a pedir-me e o que implicaria sobre a minha existência no contexto de estágio. O objetivo deste relatório de estágio serve como uma prova da minha capacidade enquanto futura professora de observar e refletir sobre um conjunto de problemáticas dentro da escola, especificamente dentro do espaço da sala de aula e na área do ensino de Artes Visuais. Neste sentido, este documento resulta de um trabalho de síntese e de seleção em torno de um conjunto de questões relacionadas com o sentido da minha experiência de estágio e, partindo destas, pretende-se construir uma narrativa relatada à luz das minhas vivências.

Ora, sabendo isto, e sabendo também que o meu local de estágio serve como que um campo de treino que é ao mesmo tempo o verdadeiro terreno, a questão relativa ao significado do meu objetivo enquanto nesse espaço me encontrava tornou-se uma constante. Foi o saber que ali estava não só para experienciar a Escola fora do contexto já por mim familiar enquanto aluna, agora na perspetiva de professora, mas também para encontrar uma problemática ou conjunto de questões sobre as quais refletir, que causou o desconforto sentido. Desconforto este não por existir alguma dificuldade em encontrar pontos sobre os quais refletir, mas antes por saber que as minhas conceções prévias sobre aquele contexto, dada a minha familiaridade enquanto ex-aluna da Escola,

inevitavelmente exerceriam uma influência determinante na construção de um olhar crítico e de estranhamento na minha postura enquanto professora-investigadora. Contudo, este fenómeno de implicação pessoal e histórica na realidade de estágio viria a tornar-se num dos aspetos mais positivamente significativos de toda a minha experiência de investigação e docência em Desenho.

Ao ser colocada neste terreno de ação delimitado que é a ESE e sabendo que há algo para observar, não só característico da Escola mas também específico a este espaço, saberia (com maior ou menos margem de manobra) onde “esgravatar” para encontrar algo com um dado potencial de reflexão. Havia também a possibilidade de dar por mim focada num específico detalhe e ali me deter, podendo mesmo perder alguma noção do todo ou forçar o surgir de um conjunto de questões, e por conseguinte, uma narrativa forçada. A frase “procura e encontrarás” poderá para muitos causar um sentimento de conforto, só que pensando num cenário onde a procura de problemáticas pode por si mesma tornar-se problemática, aquela frase trouxe consigo desconfortos, mas, posteriormente, também um sentido de consciencialização que por mais que tornasse complexa a criação de uma reflexão, acabaria por me ajudar à sua construção. Aqui me deparo com um dos primeiros “nós” que teria de desfazer para evitar que a sua realidade se tornasse cada vez maior ao ponto de fazer sombra no que pudesse potencialmente encontrar para refletir.

O obstáculo estaria em saber que há várias questões sobre as quais pensar, mas não forçar o seu surgimento, seja através de preconceitos sobre os tipos de turma e alunos, seja com uma proposta de aula que fosse reafirmar e alimentar essas pré-noções. Faço aqui uma alusão às duas turmas que mais acompanhei: uma sendo um 11º ano do Curso Profissional de Design Gráfico e outra um 12º do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. Ainda antes de “pegar” nas disciplinas no âmbito das quais acompanhei os alunos, já teria como possíveis problemáticas as recorrentes reflexões sobre o tipo de alunos associados a uma turma de ensino profissional para o primeiro caso, ou as questões do impacto dos exames e das médias de ensino para alunos finalistas, no segundo exemplo. Não que haja algum problema com alguma destas ideias - ao longo deste

relatório várias vezes menciona a questão da avaliação e do exame na turma do 12º - mas tais noções carregam consigo um conjunto de preconceitos que correm o risco de serem muito generalistas e despersonalizados, tornando um pouco inválida ou desnecessária a experiência particular de professora-estagiária *naquela* escola, com *aqueles* alunos. Da mesma forma, criar demasiado enfoque e partir somente de uma situação muito particular e peculiar pode reduzir o espaço de manobra para uma compreensão mais abrangente dos fenómenos que acontecem no ensino-aprendizagem.

Começou então por aí o confrontar com o que implicava este papel de professora-estagiária e a escrita deste relatório. Tornou-se num gerir entre assumir o papel como professora daqueles alunos em particular e o saber observar pequenos acontecimentos isolados que podem ser (ou não) reflexos de questões mais abrangentes e generalistas. Procurar este equilíbrio, bem como o não selecionar de acontecimentos para se adaptarem a uma narrativa forçada, tornaram-se assim elementos essenciais nas primeiras procuras de material sobre o qual refletir.

Perceber o quão complexa se pode tornar a busca por um dado problema tornara-se menos num travão aquando das primeiras notas feitas para a construção de um futuro relatório. Este gesto materializara-se assim como que um primeiro filtro, algo sempre presente e consciente quando algumas aparentemente inocentes observações começavam a tornar-se em “algo mais”. Perceber o que é observado torna-se também uma análise em torno do “porquê” e do “como” este ou aquele fenómenos são assimilados e interpretados; há uma maior consciência sobre o possível impacto de preconceitos (mesmo aqueles que se procuram ignorar), e por isso de generalizações e particularidades, dada a simples presença ativa dentro de uma sala de aula. Este primeiro filtro serviria não só para separar questões mais ou menos úteis, mas para perceber os “comos” e “porquês” destas separações. Assim terá começado um primeiro assombramento que acabaria por perseguir algumas das reflexões apresentadas neste documento.

Pode-se assim dizer que foi graças a um permanente estado de preocupação

com o como e o porquê de selecionar certas questões sobre as quais trabalhar que acabei como que a tropeçar no que seria a temática geral e fio condutor das várias reflexões e deambulações apresentadas. Logo nos primeiros dias dentro da ESE e na sala de Desenho A do 12º I, a turma que acabaria por mais de perto acompanhar, que as primeiras interações com os alunos foram bastante descomplicadas. Estando estes a desenvolver exercícios com a temática da figura humana, com a qual teria alguma experiência e interesse, dei por mim a acompanhar e apoiar esses exercícios regularmente. Foi aqui que comecei a observar que tipo de desenho é feito na sala de aula, voltando à preocupação do como e do porquê de esta questão causar-me alguma inquietação. Teria ainda em mente os preconceitos sobre Desenho na Escola e o quê e como se trabalhava numa turma em ano de exame, mas surgiam aos poucos outras noções, nesta altura ainda indefinidas, as quais se tornaram como que peças soltas de um puzzle que me parecia já mais que construído. Essas peças tornaram-se um pouco mais “palpáveis” e perceptíveis face a uma discussão sobre a proposta de aula que viria a desenvolver com a turma, fruto de conversas com a professora cooperante e a partilha de trabalhos pessoais com os alunos dentro do tema da figura humana.

Apercebendo-me que a imagem que tinha construído sobre o que é desenho na Escola era incompleta e mais complexa, agora que tinha outras partes desta a considerar, decidi ser este o ponto de partida. Partindo da minha experiência enquanto aluna de Desenho A e de conversas com outros que terão passado pelo mesma, a impressão mais forte que eu possuía sobre o que foi frequentar esta disciplina terá sido a obrigação de responder a propostas de aulas sentidas como limitadoras e maioritariamente reduzidas à reprodução de imagens de artistas apresentados como exemplares acrescentando-se ainda a ocasional experimentação de materiais, devido à preparação para o exame nacional que preenchia a maioria dos exercícios praticados nas aulas.. Mas o desenhar dentro da sala de aula existe mais além da reprodução e transmissão de técnicas de materiais, apesar de estes serem os que mais estarão presentes nas memórias minhas enquanto aluna. Com efeito, no âmbito do Desenho há conversa e partilha entre alunos e professores sobre as imagens criadas e o comparar com

o tipo de imagem que se procura produzir e o que daqui se retira para outras formas de desenhar – que, mesmo não sendo parte do trabalho para disciplina, é desenvolvido dentro da sala de aula e partilhado entre colegas e professora. Há todo um outro tipo de aprendizagens e operações que acontecem nos bastidores, ou que não estarão à vista de um olhar que se limita a uma observação e registo mais superficiais dos acontecimentos presenciados numa sala de aula.

Com a criação e aplicação da didática de aula e situações particulares, questões novas foram surgindo, nem todas com uma resposta clara, ou mesmo resposta alguma. A minha reflexão teria assim de sair do espaço da sala de aula e ocupar um panorama mais geral sobre o que é o desenho além da sua presença nesta turma e nesta escola específicas, indo para o como este surge no contexto que é a Escola e para uma reflexão mais aprofundada sobre o seu lugar e as suas implicações no ensino artístico. Deambula-se assim entre o geral e o particular, do desenho e da Escola, para o desenho na escola e os episódios individuais que tive a oportunidade de presenciar no contexto específico da ESE. Interessa o como estas várias peças interagem e implicam umas com as outras, com algum enfoque na didática de aula desenvolvida, isto é, como esta surgiu no contexto da minha prática de estágio, o que esta implicou para mim enquanto professora e ex-aluna de Desenho, procurando não esquecer a minha relação com este dentro e fora da escola.

Face ao exposto, conseguiu assim encontrar uma temática sobre a qual refletir sem necessariamente andar à procura desta ou forçá-la. Quando dei por mim já estaria dentro destas questões, sem sentir que estaria a forçá-las a uma determinada narrativa, ainda que, obviamente, aquelas questões que mais me seduziram teriam os seus “comos” e “porquês” para tal. Mas, gostaria eu de afirmar, que o percurso feito e os caminhos escolhidos durante este processo deveram-se mais a um sentimento de curiosidade e a uma necessidade de maior compreensão de alguns dos vários emaranhados que fazem parte do desenho e do desenho escolar, e menos a um processo de seleção de elementos considerados “mais apetecíveis” e sedutores para discussão e reflexão.

Este relatório torna-se assim num deambular entre as várias dimensões do desenho, os seus lugares dentro da escola, a sua visibilidade e invisibilidade. O que se revela e se deixa (ainda) encoberto quanto ao seu ensino torna-se numa imagem não mais definida, mas definitivamente mais ampla do que aquela pensada inicialmente. Deste modo, esta escrita apresenta-se como que um relato pessoal de encontros e desencontros com o desenho dentro da Escola, agora com um novo olhar, o de professora-estagiária, sem colocar de lado as introspeções do meu tempo passado enquanto aluna em Artes Visuais e uma relação sempre em mutação com o ato de desenhar. Encontra-se este documento dividido em três grandes partes que abraçam os conceitos mais essenciais da sua escrita, relacionando-se com momentos mais focados nas ocorrências durante o estágio curricular na ESE.

O primeiro capítulo dedica-se a um primeiro sair da especificidade do estágio, procurando perceber o carácter da Escola, da instrução e de como a Educação Artística acontece, olhando-se ainda ao contexto do desenho enquanto disciplina. Apresenta-se a imagem da Escola como uma estufa, no sentido em que esta corresponderá a um local protegido para a preparação de um mundo chamado de “lá fora”. Com esta imagem, refiro-me a um tipo de ambiente específico que permitirá o propagar de certas formas de fazer e pensar que acabam por se sobrepôr a outras, focando aqui a particularidade do ensino artístico. Desde a conceção de Efland (1976) sobre o “estilo de arte escolar”, até à imposta necessidade da instrução e às suas promessas modernas, e sem ignorarmos a força ainda presente de um passado academicista na produção de uma certa ideia de formação e de artista, há assim uma primeira contextualização de onde estamos face ao ensino e como chegamos ao tipo de desenho que vemos hoje na Escola.

A segunda parte dedica-se a explorar o desenho como gesto e ação. Procura-se entender a sua relação com o tato e como este se pode caracterizar como uma experiência além do visual – ainda mais quando se aplica a particularidade de um corpo que desenha outro corpo. Reforça-se a perspetiva da ação do desenhar como válida em si mesma além do “fazer desenhos”, sendo esta última a atitude que, genericamente, prevalece no âmbito das práticas de ensino da

disciplina. Aqui apresenta-se a perspectiva de Kimon Nicolaidis, o extrair do Gesto no desenho, e como tal perspectiva acabaria por influenciar a minha postura para com o desenho, sendo mesmo a maior referência durante a construção e o desenvolvimento de uma didática de aula. Nesta parte do relatório, procura-se, também, perceber o que se institui como o *desenhar bem* e que parâmetros fazem parte do conceito de “habilidade” em desenho, refletindo-se que tal conceito vive de um conjunto de expectativas quanto à sua *performance* dada como naturalizada e verdadeira..

O terceiro capítulo torna-se numa reflexão sobre todos os conceitos referidos anteriormente dentro da especificidade do estágio curricular, mais ainda da proposta de aula desenvolvida com aqueles alunos e naquela sala de aula. Aí se veem refletidas as noções do fazer desenhos – a imagem final – que se sobrepõem ao próprio ato de desenhar, o carácter da avaliação em Desenho A e a procura de um espaço para discutir destas ideias com os alunos, ao mesmo tempo que se procura cumprir com as responsabilidades de professora com alunos finalistas e prestes a lidar com o Exame Nacional dessa disciplina. Neste capítulo, apresento igualmente uma reflexão sobre as dificuldades, as cedências e adaptações que têm de ser feitas no contexto do ensino do desenho, e a complexidade do “improvisar ensaiado”, que se torna inevitável numa turma com mais de 30 alunos. Aqui são mais bem ilustradas as estratégias de sobrevivência e resistência por parte dos alunos, bem como os limitados espaços de liberdade para uma fuga à maior rigidez de currículos e parâmetros de avaliação.

A estas três grandes partes junta-se uma quarta, que se aproximará de uma conclusão, acabando por ser mais uma análise posterior e mais “exterior” destas experiências, focando-se na própria escrita do relatório e na minha relação com este enquanto testemunho. Admite-se a dificuldade de procura de uma identidade enquanto professora, e aceita-se a sua constante mutação por adaptação, sendo isto refletido para e no documento aqui apresentado. Este deambular sem destino definido torna-se uma reflexão do desenho na escola em vários tempos e como estes se acabam por cruzar na própria escrita. Neste sentido, o relatório apresentado vive de vários encontros com estes momentos passados e presentes aquando da sua conceção e posterior leitura.

1. A “ESTUFA” EM QUE SE ENSINA E APRENDE DESENHO

Como já descrito, com a primeira entrada na escola já transportaria comigo um conjunto de preconceitos sobre aquilo que me esperava numa escola secundária, bem como um conjunto de representações sobre ensino de artes visuais neste tipo de espaço. Não foi só a experiência enquanto aluna num contexto muito semelhante à turma com a qual passei uma maior parte do meu tempo durante o estágio que dar-me-ia um conjunto de noções daquilo que poderia estar antecipadamente a prever. Existe toda uma peculiaridade na forma como o conceito de arte dentro da escola se apresenta e discute, sendo-lhe atribuído um outro tipo de estatuto face a outras formas de saber e conhecimento, nomeadamente em relação ao escrever e contar. Há que se reconhecer que um certo sentido de elitismo se agarra ao ensino das artes em geral, com um considerar destas formas de saber como disciplinas especiais que se atribuem aos mais privilegiados ou que mostrem uma prévia aptidão. Torna-se *normal* olhar para algumas atividades globalmente associadas a estas disciplinas (o desenhar, o pintar, moldar e esculpir, entre outras) como aptidões previamente definidas por um “talento natural”, ainda que tais “aptidões” surjam como parte integrante de um currículo e programa de ensino e, portanto, vistas como desejáveis do ponto de vista de um perfil de formação em educação artística, neste caso um perfil associado ao ensino e à aprendizagem do desenho na Escola.

A naturalização, do ponto de vista dos discursos e das práticas pedagógicas, de que é necessário possuir-se um talento natural para as artes, produz uma espécie de evidência sobre a qual não se torna necessário refletir e problematizar, mais ainda no contexto da Escola que, permanentemente, recorre a diferentes estratégias de validação das disciplinas de Artes Visuais nos planos curriculares. Para tal, a estratégia mais habitual será dos professores das áreas artísticas se associarem a atividades extracurriculares que envolvam outros docentes de outras áreas de estudos, atividades estas geralmente dedicadas à decoração de espaços e exposição de trabalhos para a comunidade escolar. É

assim que muito facilmente se confunde esta forma de marcar presença como o propósito de uma educação em artes visuais: limitada ao decorativo, estético, tornando-se um “adereço” ou “extra”, como que um complemento ao currículo escolar.

Nesta minha apresentação, um tanto mais generalista de como a arte habita o espaço da Escola, não quero aqui entrar no típico discurso sobre a maior ou menor valorização do artístico no mundo escolar. Há que admitir alguma vulnerabilidade do ensino artístico, já que ainda prevalece o preconceito de que uma capacidade prévia ou predisposição para o desenhar como a condicionante que justificará o dedicar a uma educação artística, alimentado não só pelo exterior à Escola, mas dentro da própria. Daí a mencionada tendência a se associar a atividades que afirmem a sua presença e necessidade, ainda que num contexto ornamental. No ambiente peculiar do mundo escolar como é atualmente composto, há que o saber habitar e adaptar-se às suas características específicas, as quais se terão de perceber antes de poder explicar de que formas surge arte dentro da Escola, ainda mais especificamente o desenho.

É a Escola entendida como o local para a preparação de crianças e jovens para uma vida adulta, o chamado de “mundo lá fora” quando nesta nos encontramos. Poderia aqui descrevê-la como se fosse uma tentativa de “simulação controlada” da realidade exterior a esta, mas tal não será a descrição mais correta, muito menos enquadrar-se-ia com as reflexões que se seguem sobre o desenho e como este se inscreve no ambiente escolar. Daí esta ideia de “estufa”, não pensada no sentido de um espaço abafado ou sufocante – podendo assim ser interpretado – mas mais numa lógica de um espaço protegido e com um ambiente que se procura como controlado. Este controlo será sempre com a melhor das intenções, procurando proporcionar o que foi institucionalizado como o melhor ambiente para o potenciar aprendizagens, com atividades e currículos criados a partir do considerado como o essencial para o futuro dessas crianças e jovens que ali mantemos.

Voltando inicialmente aos preconceitos que traria comigo, estes tinham como causa de existência um pensar em experiências quase universais e comuns a

muitos alunos e ex-alunos que passam pelo ensino em Artes Visuais. Levou ao imaginar uma espécie de cúpula translúcida que abraça, delimita e protege a forma peculiar de fazer e acontecer arte dentro da Escola. Não é preciso ter passado pela experiência de ser estudante em Artes Visuais para se saber que a arte dentro da Escola é uma espécie com características próprias. A sua realidade apresenta-se já desde o pré-escolar, alterando-se lentamente ao longo do percurso escolar da criança nas exigências e expectativas para com esta – segundo modelos instituídos de desenvolvimento cognitivo – e mantendo alguns conceitos base centrais, desde a ideia da apresentação limpa do desenho às temáticas admitidas, ou desde a seleção de materiais à subordinação do desenho a determinadas formas não só academicamente, como artisticamente reconhecidas. É Arthur Efland quem melhor descreve este fenómeno através daquilo que chama de um “estilo de arte escolar”: *“What is so amazing about school art is that it doesn't exist anywhere else except in schools, and it exists in schools around the world. The school art style is international in scope”* (Asihene, 1974; Glover, 1974; Suleiman, 1974; in Efland, 1976 : 38).

O autor aponta como os professores já sabem previamente o que querem ou não querem para o produto final e entregue pelos alunos, sendo que normalmente não querem imagens com um aspeto copiado ou estereotipado de banda desenhada. Há uma preocupação em que no programa artístico se produzam imagens que tenha um ar de liberdade e criatividade para que as pessoas dentro da escola possam dizer que a vida lá dentro não é só uma questão cognitiva. Arthur Efland chama a atenção para as designadas “atividades criativas”, como não sendo tão livres como aparentam:

“Children are after all required to take art. They cannot copy or imitate which is an option that a free individual may wish to exercise; they must experimente with it in certain ways to produce the look that their teacher will reinforce. (...) The art that is produced is suggested by the teacher who commissions it and motivates the students to accept the commission. The teacher is also the client-patron for the products produced and is the dispenser of rewards for commissions completed within specifications.”
(Efland 1976 : 41)

Constrói-se assim logo no início da escolaridade uma relação com a arte que se torna tipificada e estereotipada. É em função de um conjunto de regras e uma estética pré-definidas que os alunos absorvem que modos de fazer são ou não aceites dentro da escola, sendo que cada um começa a perceber a área de manobra que consegue ter neste espaço de contida liberdade. Não se pode afirmar que a Escola negue ou censure completamente modos de criar imagens exteriores àqueles que apresenta, já que muitos são os momentos em que incentiva trazer elementos do mundo dos jovens para um maior enriquecimento da participação dentro das salas de aula. Mas ainda se mantém o elemento da estufa – há um vislumbre e reconhecimento do mundo exterior, mas o que acontece no “aqui dentro” da Escola é “higienizado” de várias formas.

Este processo de higienização e algum controlo das temáticas e processos no ensino artístico – e por conseguinte, do desenho – tem também que ser visto como parte do sobreviver e adaptar ao contexto da Escola, seja da arte neste ambiente específico, seja dos próprios professores que a lecionam. Isto é, havendo já um questionar sobre a presença de arte na escolaridade obrigatória, herança de uma mentalidade mais utilitária para com o ensino – o aprender a ler, escrever e contar como a base do porquê de ir à escola – torna-se uma questão de sobrevivência considerar que a arte dentro da Escola siga regras e estruturas semelhantes às das outras disciplinas. A sua facilidade de interpretação visual torna-se uma vulnerabilidade face à exposição e interpretação imediata (se não mesmo quase instantânea) que as imagens proporcionam; assim, o existir deste chamado de estilo de arte e desenho escolar e os processos acima descritos por Efland servirá como uma medida de controlo que evitará um maior escrutinar de agentes exteriores. Ao seguir o modelo semelhante ao de aprender escrita e aritmética, com o apresentar de um problema para o qual já se sabe o resultado esperado, procura-se assim um legitimar da forma de fazer e avaliar arte na Escola ao não tornar a sua existência como algo menos convencional, mas mantendo algumas das suas características peculiares. Para sobreviver dentro deste ambiente particular, a tal estufa, houve toda uma adaptação para auto preservação por parte da arte na escola, mutando-se para essa espécie específica que é a arte escolar. Este

processo de que lhe permitiu assim inserir na Escola também acaba por a legitimar perante olhares exteriores: se aqui está, por alguma razão será, não sendo imediato de perceber estes processos de transfiguração que lhe permitem alguma forma de existência.

Neste contexto de estufa cria-se uma relação peculiar com o desenho, dito como uma ferramenta indispensável no domínio das artes e que se tornou o processo indiscutível para a representação do mundo visível e invisível, uma linguagem universal e básica quer na formação artística quer na técnica (Henriques in Pacheco, Terrasêca et al. 2001 : 39-40). Considerando toda a importância que o desenho carrega consigo como instrumento indispensável e a linguagem básica na formação e ensino artísticos, a forma como este habita a Escola acarreta consigo uma considerada importância.

A sua existência terá de ir ao encontro de ideais e especificações desejáveis no ambiente escolar, partilhando assim o ensino do desenho uma abordagem próxima à da escrita, se não mesmo o que se poderia chamar de uma relação simbiótica. Desenhamos antes de saber escrever: *“Para a criança desenhar basta colocar papel e material riscador à sua disposição. Não é preciso ensinar-lhe como se faz. O que ela faz é o que sabe e o que sabe é o que quer fazer, não exigindo de si própria mais do que isso”* (Leite in Pacheco, Terrasêca et al. 2001:21).

Se o desenvolvimento da escrita se deve a esta primeira vontade de riscar, o mesmo, porém, parece já não corresponder de forma tão espontânea ao ato de desenhar. Todavia, sendo a primeira razão de a criança estar na escola, é-lhe inculcada a necessidade de aprender a ler e escrever. O ato de escrever, ao contrário dos primeiros desenhos livres da criança, tem as suas regras próprias, começando logo na organização dos vários riscos e traços para a formação das letras que se copiam várias vezes até uma legibilidade universal. Da mesma forma, no desenho a criança começa a procurar esta compreensão exterior mais universal, seja surgindo dos adultos que questionam ou interpretam erradamente aquilo que desenhou, seja através daqueles ideais e encomendas feitas pelos educadores e professores que Arthur Efland (1976) menciona. Ao crescer, o

jovem torna-se o seu maior crítico:

“Com as aprendizagens de outras linguagens – a matemática, a escrita – começam os bloqueios e a rejeição das suas próprias produções artísticas. As críticas e pressões exteriores também contribuem para essa rejeição. Há crianças que desejariam saber desenhar mas dizem que não sabem. Para essas crianças, desenhar “bem” é desenhar dentro do realismo visual numa aproximação do que consideram ser “desenho de adulto”. Desenhar “bem” torna-se um mito, um privilégio de alguns; estas crianças não esperam que o professor, na escola, as conduzam, as incentivem, querem sim que lhes digam como é que se reproduz, sem grande trabalho, o modelo que querem representar. Usam então a cópia.”
(Leite in Pacheco, Terrasêca et al. 2001 : 22)

A cópia surge assim como o modelo a seguir, tendo assim esta constante comparação com o “desenho de adulto” acima citado para uma perceção onde se está no nível do “bem desenhar”. Pode-se comparar com o aprender a escrever, iniciado com o desenhar de cada letra e comparar com os exemplos à nossa frente, permitindo assim perceber o quanto perto se está da “coisa real”; é, geralmente, o exercício base do aprender a escrever uma repetição metódica do mesmo símbolo e, posteriormente, de como cada letra se une e se vão formando as várias palavras. Terá também a ver com o desejo de ser bem percebido e interpretado com o meio que se comunica, seja este a escrita ou o desenho, justificando assim a procura em mimetizar o trabalho de quem terá passado a sua mensagem eficazmente. Há, com esta ação do copiar uma procura de desmitificar os processos que levaram a criação das imagens (ou palavras) tão enraizadas como os modelos a seguir. Conseguir imagens iguais ou semelhantes aos modelos copiados validam a própria capacidade para o desenhar ou pintar, sendo que assim se recorra a estas como exemplos a perseguir e tornam-se o medidor mais direto da habilidade de desenhar.

Esta forma de olhar para a reprodução do trabalho de outros, nomeadamente de outros com um domínio que será superior aquele que o copia e estuda, não virá só por parte do aluno. É uma forma de ensinar mais que normalizada,

observada no ensino artístico do Renascimento, com o mestre tendo por hábito uma coleção de desenhos e gessos como materiais de estudo e apoio dos alunos, sendo que o próprio Leonardo DaVinci recomenda as instruções que se tornaram o pilar central da prática académica durante gerações: *“First of all copy drawing by a good master made by his art from nature and not as exercises; then from a relief, keeping by you a drawing done from the same relief; then from a good model; and of this you ought to make a practice.”*(Da Vinci, in Efland 1989 : 30).

Esta atitude de, primeiro, copiar o trabalho considerado como genial ou os exemplos máximos de uma dada área e época servirem como uma forma de diagnóstico da “mestria” do desenho, instituiu-se nas práticas adotadas quer pelo professor em relação ao aluno, quer consigo mesmo. A comparação direta com o modelo a que se recorreu permite uma correção direta das diferenças, seja assim mais fácil apontar quando é necessário trabalhar na proporção ou enquadramento, no contraste ou técnica, entre outros, sendo um facilitador ao trabalho do professor.

Perrenoud (1995 : 123-125) apresenta que para que o trabalho escolar seja fácil de lecionar, supervisionar ou corrigir, a própria natureza das tarefas é essencial; quando diante de turmas numerosas o docente arranjará estratégias que lhe permitam de uma forma eficaz de acompanhar os alunos. Aqui, a cópia, surge como uma destas eficazes estratégias, possibilitando observar e apoiar os alunos tendo a fidedignidade da reprodução como apoio visual direto e indicativo das capacidades e dificuldades de um indivíduo. Da lista de características das chamadas “tarefas tradicionais”, e que são mais usadas quando estão em jogo o recurso à escrita ou à matemática, aponto aquilo a que o autor chama da “standardização” e o “carácter quantificável das tarefas”, e como estas também se apresentam no ensino do desenho. A primeira simplifica o controlo, eliminando o a dificuldade de compreensão das instruções, já que: *“face a uma tarefa inédita, os alunos não compreendem imediatamente o que se lhes pede, demoram a começar a trabalhar e metem-se por becos sem saída. Isso não acontece tanto com as tarefas standardizadas, que são semelhantes não nos pormenores (...) mas, pelo menos, na sua estrutura”* (Perrenoud ,1995 : 124).

Havendo exercícios cujo objetivo é uma cópia da imagem apresentada, ou o basear nesta para criar algo de novo, a possibilidade de um aluno apresentar algo não esperado ou que o professor não esteja preparado para avaliar é reduzida. Visto que já se apresenta e sabe o patamar esperado com esta standardização que é o modelo da cópia, e uma lista de procedimentos esperados, há uma facilidade no processo de avaliação das várias tarefas:

“quantificar os erros e o bom aproveitamento permite um controlo mais eficaz, porque a “retribuição” de cada um (...) é calculada na proporção da quantidade de trabalho efetuado corretamente. Em certos domínios, os alunos trabalham quase “à peça”, sendo a sua retribuição concedida em função inversa do número de erros cometidos ou em função direta do número de operações ou de respostas corretas” (Idem)

Este pressuposto aplica-se visivelmente com a realização de exercícios em Desenho, no âmbito dos quais a reprodução o mais fidedigna possível é objetivo final, qualquer elemento que se desvie dessa finalidade – enquadramento, proporção, contrastes, cor, etc – é tido em conta para classificação, bem como o oposto se aplica. Mesmo quando se retiram estes elementos associados com a reprodução – como no caso da proposta de aulas por mim lecionada com os alunos do 12ºI – há ainda a consideração de uma avaliação de um tipo de trabalho e a resposta do aluno à especificidade da tarefa, sendo a particularidade dessa experiência em estágio relatada mais à frente.

O exemplo do culminar destas tarefas e suas características que Philippe Perrenoud (1995) nos apresenta é o Exame Nacional, momento final que influencia sem dúvida muitas destas atitudes para com o ensino, neste caso o do desenho, bem como as alimenta e fundamenta. Torna-se assim uma presença omnipresente, como no caso da turma do 12º ano que acompanhei. Esta constante “entidade” é refletida posteriormente, já que teve o seu considerável peso na criação e desenvolvimento da proposta de aula com estes jovens. Como elemento de considerável importância contribui de certa forma para aquela ideia de Arthur Efland apresentada inicialmente sobre a concepção de um estilo de arte escolar e toda uma falsa liberdade criativa no ensino artístico – não temos só a questão do professor encomendador e patrono, o exame

também assim se apresenta, ainda que operando de forma diferente. Como instrumento de avaliação acaba também por validar a existência deste ambiente tipo estufa, delimitando o que é valorizado de se aprender para se neste suceder, algo que, mais à frente desenvolvido, afeta várias ações e posturas dentro de uma sala de aula.

Um melhor compreender da realidade do desenho no espaço Escola torna-se crucial para o melhor compreender e refletir sobre a minha existência enquanto professora-estagiária em Desenho. Sem o analisar das características destes elementos centrais à experiência de estágio, corria-se o risco desta última estar fechada em si mesma, limitando-se aos acontecimentos particulares na ESSE e sendo pouco mais que um relato de momentos que se aparentam isolados e desconectados. Mesmo nos momentos em que se abre ou, de certo modo, se contorna aquela cúpula imaginária feita de regras, os preconceitos sobre o ensino das artes e do desenho não deixam de existir e assim estar omnipresentes diariamente. Perceber como estes se firmaram, fixaram e operam através dos currículos e exames nacionais, tais questões tornaram-se a tarefa seguinte. Para tal, o habitar esta estufa durante o período de estágio tornara-se assim essencial, tendo sido nesse lugar que as reflexões sobre o desenhar aqui apresentadas nasceram.

1.1. Primeiros Esboços

Existindo assim um melhor conhecimento do tipo de espaço onde acabaria por assumir o meu papel como professora estagiária no ano letivo 2018/2019, a vivência no local e com as pessoas que o habitam durante o horário da escola trouxeram um outro olhar para os preconceitos e pré-noções transportados. Apresentaram-se como reflexos do passado enquanto aluna do secundário em Artes Visuais, já que as experiências pessoais no contexto Escola não diferem muito daquilo que consegui observar com a turma acompanhada, sendo esta o 12º I, na disciplina de Desenho A, lecionada pela professora Augusta Medeiros.

As primeiras interações sociais de alguma relevância que aconteceram com esta turma surgiram após um primeiro período de adaptação à minha presença

dentro da sala de aula, quer do meu lado, quer do dos alunos. Por mais que o estatuto de professora-estagiária me desse algum privilégio dentro da sala de aula, podendo por esta caminhar livremente e interagir com quem a habitasse, a minha existência naquele lugar não seria tão sólida como a da professora cooperante ou a dos alunos. É sabido e compreendido por todos os envolvidos que esta presença não é permanente, e que por maior que seja o envolvimento nas várias atividades dentro e fora da sala de aula não existem raízes tão profundas e entranhadas naquela sala daquela escola como as dos docentes, funcionários e alunos.

A consciência desta relativa liberdade que me permitiria estar dentro deste espaço sem a necessidade de com este ficar completamente comprometida – pelo menos não da mesma forma que um professor e os estudantes que neste vivem de uma forma mais permanente – traz consigo aquilo que considero mais como regalias do que desvantagens. Apesar de, inicialmente, ter existido o sentimento de algum desconforto e mesmo alguma insegurança até compreender a possível área de ação na interação com as turmas com as quais convivi – sentimento esse ampliado pela falta de experiência na docência – o estado de uma não “permanência total” tornou-se um elemento facilitador à comunicação com vários dos alunos. A curiosidade destes relativamente a este meu papel dentro da sala de aula e a um passado enquanto aluna em Artes Visuais bastante próximo à realidade destes jovens também terá que ser tido em conta.

Este estar presente de forma impermanente tornou-se num estado de privilégio, ainda mais aquando do desenvolvimento e realização da proposta de aula, ainda que cedências e compromissos tiveram de ser feitos. Apesar do meu breve tempo na Escola Secundária de Ermesinde e com os seus alunos, há todo um antes e depois desta minha *intromissão* dentro das salas de aulas e a sua dinâmica habitual a ser considerado, bem como o tão omnipresente exame de Desenho A. O pesar da importância e relevância dada ao último ano do ensino obrigatório para estes jovens não pode ser assim descartado. A este privilégio de poder observar como se expressa a existência de uma prova final a nível nacional no quotidiano das aulas, junta-se um maior sentimento de dívida e

responsabilidade, seja na mais pequena conversa e análise de um trabalho de aula, seja na criação de uma dinâmica de aula e os seus conteúdos. A ideia de uma finalidade e preparação de algo fora do ambiente conhecido da sala de aula será o que me terá dado momentos de pausa, mais concretamente na criação de uma proposta de aula e apoio às aulas de preparação para o exame; terá sido o partilhar destes momentos de maior insegurança e preocupação com outros professores que fez compreender que este sentimento não ficaria a dever-se apenas à minha inexperiência: no caso da professora cooperante Augusta Medeiros, esta claramente transportava consigo diariamente a responsabilidade em tornar aptos aqueles alunos para a prova final com que se iriam deparar no final do ano letivo, bem como as tensões e inquietações associados.

Também de mencionar que o contexto de uma escola em requalificação tornou a relação com o espaço desta mais próxima do que terá sido a minha realidade à saída do ensino secundário. Tal como uma grande maioria daqueles alunos, vi assim um local que habitei durante anos a transformar-se, amplificando a transição que estava a acontecer com a saída da escola no final do ano letivo. Esta mudança acontece não só no aspeto renovado da escola. Reflete-se também nos alunos e de como se apercebem que há algum tipo de transformação a acontecer, algo já sentido com a entrada no ensino secundário. Tudo à volta desta fase final dentro do ensino obrigatório tem um sentimento de pressão e responsabilidade acrescido para os alunos e os professores, tendo sempre como barulho de fundo a realidade dos Exames Nacionais e a questão das médias de qualificação para entrada no ensino superior. Há um sentimento quase fatalista que se torna mais presente neste último ano de escolaridade e cada vez mais forte com o aproximar dos instantes de avaliação final. Pude assim com esta turma acompanhar alguns destes momentos, sendo que para estes jovens a relação com a escola que conhecem se transforma, não só com o espaço físico, mas também como esta, à sua maneira, os procura preparar para o chamado “mundo exterior” (o lá fora) e as próximas fases. Seja o constante mencionar e treinar para o momento mais imediato do Exame Nacional, sejam as conversas e visitas centradas nas opções existentes no

ensino superior ou futuro percurso profissional, o espaço familiar da estufa começa a abrir-se ao exterior, ao não tão familiar, dando gradualmente vislumbres de uma “natureza selvagem” para a qual terá de haver uma preparação, normalmente feita pelos professores e escola para com os alunos.

Verdade é que nem todos os jovens nesta turma são novatos com esta preparação, sendo que já passaram pelo processo dos Exames Nacionais obrigatórios durante o 11º ano. Uma boa quantidade deles tem presente o que esperar no ensino superior devido ao contacto próximo com os colegas mais velhos ou familiares e existem casos daqueles que já se encontram no mercado de trabalho enquanto terminam Unidades Curriculares, ou mesmo os que cujo propósito inicial nem seria fazer o secundário em Artes Visuais, estando nesta área para assim se graduarem do ensino secundário – cumprindo o requisito do ensino obrigatório – deixando a próxima fase de momento em aberto. Encontra-se assim um grupo bastante variado de alunos, com diferentes formas de fazer e de estar na sala de aula e cada um com uma relação muito própria com o desenho.

Com efeito, esta diversidade seria de esperar numa turma com trinta jovens, mas que longo do tempo as suas particularidades tornaram-se mais visíveis, percebendo-se, de uma forma crescente, os gostos e motivações pessoais, pelo menos naquele contexto dentro da sala de aula e na disciplina de Desenho A. Há aqueles que não apresentam uma preferência por temáticas de estudo ou estilo de representação, procurando uma orientação mais pela técnica de materiais e uma aproximação mais prática aquilo que o exame irá pedir e perceber as linguagens específicas deste. Já outros, apesar de terem presente também uma preocupação nessa prova final, usam aprendizagens adquiridas nas aulas para aplicar ou melhorar formas de fazer desenho que se aproximam dos seus interesses. Um exemplo será do recorrer ao uso da perspetiva para criar dinamismo na representação de objetos, algo que o aluno A. aproveitou para o seu interesse em desenhar modelos de carros e assim simular a ideia de velocidade que é enaltecida no próprio design deste tipo de objeto. Outros será das alunas L. e M. que aplicam o que acabam de aprender quanto ao desenhar a figura humana e espaços para um trabalho mais pessoal que se insere em

contexto mais próximo de banda desenhada ou ilustração. Esta variedade foi sem dúvida um elemento facilitador na comunicação e conhecer destes alunos, partilhando de alguns dos mesmos interesses e procurar perceber aquilo que não me seria tão familiar, ainda mais com aqueles que procuravam apoio em transportar técnicas e conceitos das propostas de aula para projetos pessoais ou hobbies onde o desenho teria relevância. Nestes últimos exemplos bem se pode sentir o diluir de alguma fronteira entre o desenho feito em sala de aula e outras formas de desenhar, sendo que os muitos alunos não negam ou rejeitam o que lhes está a ser transmitido. Convivem de formas variadas com os conteúdos específicos da disciplina de Desenho A, bem como com as regras peculiares da Escola, indo desde as usarem estes em seu benefício, ao contorná-las de modo a não serem prejudicados, ou a só retirarem aquilo que lhes será de interesse mais imediato

1.2. Uma Artificialidade Naturalizada

O contexto da sala de aula torna-se o lugar onde acontece o observar da relação dos alunos do 12º ano com o desenho, que é, em parte, marcada por um sentimento de finalidade. Seja para uns o alívio com o aproximar do fim do contexto escolar e uma nova etapa, seja para outros o sentimento de pressão para com essa transição e a prova final que é o exame. Há que pensar nas várias horas semanais dedicadas à disciplina de Desenho A no contexto do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, horas essas que não surgem somente pela existência desta prova final. Como anteriormente dito, o desenho apresenta-se com um grande peso no grande panorama das artes e que na escola se torna mesmo o maior argumento para o porquê ou não de seguir uma determinada área artística: ainda antes de saber as complexidades que acontecem na ação de desenhar e que domínios do desenho são ou não selecionados para ser considerados como provas de habilidade natural (Atkinson,1998: 49), é o chamado de “jeito” ou “talento” para desenhar aquilo que, socialmente, valida ou não as perspetivas de sucesso futuro destes jovens. Algo que se torna consciente desde muito cedo quando o sentido crítico pessoal entra em jogo. Já trazem consigo uma noção quase binária de finalidade: ou se possui previamente

essa habilidade ou não, marcando o considerar da opção de enveredarem pela via do ensino em artes no secundário, e acabando, de certo modo, por contaminar a postura com que se aprende e pratica desenho daqueles que a escolheram. Aqui a questão da finalidade apresenta-se não só com o terminar do ensino secundário, apresentando-se também em cada momento em que se faz desenho. Há sempre a busca do terminar de uma tarefa, com a preocupação do como fazer e assim avançar para a próxima, e menos com o que se aprende no quando se faz: a ideia de se ter ou não habilidade é procurada no concluir de tarefas que a validem, sendo que as aprendizagens ou o experienciar desenho são assim suprimidos com estes desejos de validação das capacidades para desenhar e de aceitação do que se apresenta.

Nas interações com os alunos e o trabalho que vão desenvolvendo, as primeiras observações relativas a formas mais dominantes de relação com o desenho surgem logo nos primeiros riscares da folha. Por mais que estejamos a falar de alunos finalistas do secundário, que já terão a sua experiência com o desenho em anos anteriores, ainda há um sentimento de receio para com o que está a ser feito. O observar das frustrações e dificuldades de alguns alunos levou à partilha de técnicas e aprendizagens passadas que me ajudaram no ato de desenhar, estas envolvendo algum desprender da imagem que estaria a ser usada como modelo para reprodução e o próprio desenho finalizado; envolviam um dedicar de mais tempo a compreender o objeto que estava a ser estudado e permitir que o desenhar fosse uma ferramenta de análise e estudo ainda antes de existir um trabalho final. Nesses primeiros momentos vejo que os receios e a frustração apresentados dirigiam-se menos ao modo de estudo daquilo que se observava ou ao ato de desenhar em si, mas antes à imagem que, de um modo global, se apresentava como final. Raramente se observava a realização de desenhos-estudos, esboços para a compreensão daquilo que se estaria a fazer, ou mesmo um primeiro riscar livre e sem compromissos. Tais observações surgem em todo o caso compreensíveis, visto que no contexto escolar, e ainda mais numa turma em ano de exame, a preocupação principal de um professor parece dirigir-se quase em absoluto para o modo de “dar as aulas”, ou seja, para um “bem fazer”, o qual permita alcançar e instituir uma noção de “bem feito”. É

uma consciência desta dominante relação com o ato de desenhar como pouco mais que uma ferramenta, um meio de atingir um dado fim - este sendo uma imagem dada por terminada – que me traria alguma inquietação e curiosidade para perceber como isto acontece tão frequentemente e como é tão naturalmente familiar, tendo sempre em reserva aqueles preconceitos iniciais para como o ambiente tipo estufa da escola e da sala de aula.

A escolarização do desenho e o adaptar deste enquanto disciplina aos modos de fazer na escola marcam o processo do naturalizar de uma artificialidade. O espaço e tempo da sala de aula não são naturais, mas reforça-se ao longo da escolaridade obrigatória que é naquele espaço e tempo que idealmente se irá fazer desenho. O desenho aí feito não é aquele riscar de carácter mais descomprometido mencionado anteriormente; é sim um desenho em procura do “bem desenhar” que se tem vindo a apresentar aos alunos, estando estes últimos em busca de uma validação e correspondência a um conjunto de pré-requisitos instituídos sobre o desenhar.

Um certo tipo de ambiente e postura para com a arte e o desenho na escola, uma específica forma de fazer e estar naturalizou-se, e tal não acontece de um dia para o outro. É uma consequência do historial do ensino artístico e as suas muitas versões, em particular a influencia das academias artísticas e a relação que temos com o desenho feito nas escolas e o que deste esperamos.

Para o compreender deste ambiente dito como a “estufa” bem como a normalização de conceitos artificiais nas salas de aulas, implicou um estudar de várias facetas da denominada “cúpula” apresentada no início deste primeiro capítulo e que protege e delimita o espaço da arte na Escola. Procuro perceber o como de algumas das posturas e atitudes apresentadas são tão rotineiras quando se fala do ensinar desenho, apresentando também quando foram observáveis nesta turma.

1.2.1. O Naturalizar da Instrução como Necessidade

Ainda antes de se analisar a relação que temos com a história da educação artística, há que voltar àquela ideia inicial de estufa e para o objetivo da educação em si. Então “*de que se trata na educação?*”, pergunta-nos Eric Weil em “A

Educação Enquanto Problema do Nosso Tempo”, dando como resposta aquela que tinha o século XIX: “a educação é a instrução” (1967 : 56).

Weil descreve como os homens que no decurso do século XIX insistiram na necessidade da educação popular, nunca acreditaram que a instrução fosse um fim em si mesma. Esses homens também nunca afirmaram que a instrução fosse capaz de satisfazer todas as nossas necessidades, era uma condição necessária mas não suficiente:

“Condição de quê? Do aparecimento de um homem novo, capaz e desejoso de desempenhar o seu papel na sociedade moderna, preparado e apto para julgar todos os problemas inerentes à vida da comunidade a que pertence, satisfeito com a sua posição porque consciente da dignidade inerente e da necessidade social do seu trabalho, convencido do carácter racional da ordem existente, mas determinado a melhorar essa ordem e a sua posição nela. (...) Todos, do mais elevado ao mais baixo da escala social, deviam colaborar nesse grande projeto que tinha por nome: progresso. E, nesse sentido, cada um devia considerar-se como um operário. A instrução era o meio; o progresso, o fim.” (Weil, 1967: 57-58)

A instrução serviria assim para gerar um tipo de pessoa que partilhasse do ideal do projeto do progresso, e que para este contribuísse com sentido de propósito. Este enamorar com o progresso terá ao longo do tempo perdido a sua magnitude, tornando-se nalgum desencanto, não havendo porém uma rejeição completa; há que admitir os benefícios e comodidades que nos proporciona, ainda que não seja a “*fórmula para a felicidade*” com que se apresentou. O progresso continua assim a existir, já que ninguém quer renunciar aos regalos conseguidos. A instrução fica assim associada como o meio através do qual se geram estes desejados frutos do progresso. Conduziu à liberdade, se entendermos por liberdade a possibilidade dada ao homem de fazer o que quer. Se fosse necessário reduzir os fins da educação a um só, este teria o de dar ao homem a oportunidade de levar uma vida que o satisfaça, surgindo assim como uma questão de oportunidade e de escolhas (Weil, 1967: 59-61, 64).

Pode-se argumentar que o que é feito e como é feito na escola tem na sua história a melhor das intenções, tendo em mente o ideal do progresso, da existência da oportunidade que numa dada lógica levaria à liberdade e assim ao contentamento. Mas o existir dessa oportunidade não traduz de imediato aos fins referidos. Continuando com as palavras de Weil, os antigos educadores – cujos projetos e planos se modificaram para os dias de hoje, mas que ainda nos servem de orientação – não estavam errados ao pensar nos males que oprimiam a maioria dos seus contemporâneos. Partiram do pressuposto de que os outros, aqueles que não tinham a oportunidade de conduzir a sua própria vida, teriam feito como eles se lhes tivesse sido permitido imitá-los; não deram o devido valor àquilo que os seus alunos mais teriam necessitado caso fossem livres: o conhecimento do que poderiam fazer com a sua liberdade, acreditando que esse saber emergiria naturalmente em cada um, nunca pensando que é possível ficar paralisado por se ter demasiado tempo livre à sua disposição:

“Pode parecer “natural” dizer que o remédio consiste em instruir os homens no uso da sua liberdade. A resposta é natural para nós, velhos mestres e bons alunos de mestres ainda mais velhos. Mas é uma resposta supremamente ridícula: é que não se pode instruir ninguém no uso da liberdade. Tudo o que a instrução pode fazer é tornar a liberdade possível.” (Weil, 1967, pp. 65-66)

A melhor das intenções destes primeiros educadores – chamados por Weil como “apóstolos do progresso” – com o recurso à instrução como acesso a uma existência onde abunde oportunidade, e assim ter a liberdade que se acreditava levar à felicidade, acabou por ao longo de uns tempos instituir a sua visão como uma verdade. Mesmo que esta fórmula da felicidade não seja comprovada, os confortos adquiridos com este desejo de progressão foram o suficiente para um validar do tornar a instrução necessidade, sendo que várias comunidades que não recebem dos mesmos benefícios dos povos ocidentais que propagaram esta atitude a assumem para si mesma. Weil escreve o como essas comunidades irão ter de modificar valores que lhes seriam fundamentais, tal como aconteceu no passado àqueles que assumem agora postura da instrução para o ideal do

progresso (1967 : 59). Pode-se dizer que é como um processo de colonização, sendo que se impõe uma dita forma de fazer, com o argumento dos primeiros colonizadores (estes primeiros educadores) de que esta é a fórmula verdadeira, porque para com estes assim resultou. Assim se naturalizou instrução como necessidade, sendo isto reforçado em todos nós que por esta passamos como algo de desejável para o futuro de cada um, bem como da sociedade.

A criação e o forçar desta dita necessidade (e a sua aculturação) desvirtua o sentido inicial da palavra escola, vinda do grego “*skholé*”, significando tempo livre e lazer, passando posteriormente a palavra a ser empregue para descrição de um lugar de debate ou discussão ociosa. Dito seja que na antiguidade clássica este tempo e espaço para o ócio estava confinado a uma elite restrita. Claro está que com outras iterações e alterações deste conceito por cada sociedade, há procura em passar um certo saber a um maior número de pessoas – contribuindo para aquele ideal do progresso acima mencionado. Vemos o nascer da escola de massas, onde por questões de praticabilidade e procura de eficiência, surgem as regras e posturas que se foram transformando no que observamos nos dias de hoje. *Ir para a escola* não é uma atividade de tempo livre, bem como não é visto como algo que seja feito como forma de lazer; tornou-se uma obrigatoriedade e necessidade para todos os jovens.

Passamos assim de uma lógica em que a escola é o que se faz quando há a liberdade para tal, para um conceito em que a escola – a instrução – é a forma mais direta de adquirir a liberdade, dentro daqueles conceitos apresentados por Eric Weil. O próprio sentido de estudar e ser estudante também assim se alterou, sendo que agora há a condição obrigatória de ser estudante para alcançar um ideal de liberdade de escolha, por mais contraditório que isto possa soar. Lemos aquelas palavras de Weil e vemos como a ideia de instrução se naturaliza como o caminho verdadeiro para uma liberdade feita de opções; verdade esta que o é para uns, mas não para todos.

José Ortega y Gasset (1966) aponta para uma falsidade no que é então o ser estudante quando a necessidade do estudar surge exterior a este. Começa por explicar como o surgimento de várias áreas de estudo (verdades) aparecem como resposta para uma necessidade daqueles que as fundaram:

“Se encontraram o que procuravam é porque isso que encontraram se adequava a uma necessidade que sentiam. (...) Dizemos que encontramos uma verdade quando alcançamos um pensamento que satisfaz uma necessidade intelectual previamente sentida por nós. Se não sentimos falta desse pensamento, ele não será para nós uma verdade. Dito de outro modo, verdade é aquilo que aquietava uma inquietude da nossa inteligência. Sem esta inquietude não se dá aquele aquietamento.(...) uma verdade só existe propriamente para quem dela tem falta.” (Ortega y Gasset, 1966: 2)

A verdade que nos é instituída e que valida a necessidade da instrução pode ser assim dita como uma falsa verdade. Digo falsa (ou incompleta?) verdade porque não é totalmente mentira que esta nos dá algo muito próximo àquela oportunidade para a liberdade de que falavam os “apóstolos do progresso” referidos por Weil, nem que seja a relação estratégica com a escolaridade, já que os vários graus de formação e diplomas obtidos são convertíveis em vantagens diversas, entre as quais o acesso a uma melhor condição social (Perrenoud, 1995 : 80).

Já o existir de uma obrigatoriedade, o forçar e impingir desta instrução como necessária contradiz a existência dessa mesma liberdade:

“Se alguém inexoravelmente me obriga a fazer alguma coisa, fá-lo-ei necessariamente e, no entanto, a necessidade deste meu fazer não é minha, não surgiu em mim, antes me foi imposta a partir de fora.(...) Quando o homem se vê obrigado a aceitar uma necessidade externa, mediata, fica colocado numa situação equívoca, bivalente, que equivale a ser convidado a fazer sua – ou seja, aceitar – uma necessidade que não é sua. Quer queira quer não, tem de comportar-se como se fosse sua. É assim convidado para uma ficção, para uma falsidade. E, mesmo que ponha toda a sua boa vontade em conseguir sentir como sua essa necessidade, não está garantido, nem sequer é provável, que o consiga.” (Ortega y Gasset, 1966: 3-4)

Esta reflexão sobre uma necessidade imposta adquire uma importância significativa quando pensada no que acontece dentro de uma sala de aula. No caso da disciplina de Desenho A, tal necessidade é, para usarmos os termos de Ortega y Gasset, de natureza bivalente, dada a diferença existente entre o sentido que o aluno atribui ao desenho para si mesmo – um desenhar mais pessoal e muitas vezes de lazer – e aquilo que lhe é dado para fazer dentro de uma sala de aula. Por mais que em ambos os casos haja uma preocupação com o aspeto da imagem final, a relação que o aluno tem com o exercício feito para ser entregue e avaliado é outra, sendo que lhes é dito que *precisam* saber fazer esta tarefa e de certa maneira. Esta necessidade é validada na existência do currículo que é imposto, do exame e todos os seus requisitos. Sendo exterior a estes, os alunos têm assim reações diferentes a estas necessidades impostas de saber fazer, sendo que para tal adquirem um conjunto de estratégias – sobre as quais debruçar-me-ei posteriormente – e que quando se aliam aos preconceitos que a história da arte e cultura visual produziram sobre o desenho, possibilitam entendimentos renovados sobre o sentido do desenho na escola e as suas formas de instrução.

Ora, esta camada de falsa verdades e de necessidades forçadas no contexto da sala de aula (re)produz-se através de diversos dispositivos pedagógicos. Tais dispositivos expressam-se por via de linguagens e práticas (reais e/ou ocultas), e muito embora sejam alvos de crítica e escrutínio por todos aqueles que de algum modo participam da vida escolar, os seus mecanismos de poder são “tolerados” e reforçados pela instituição moderna que é a Escola, voltada para o progresso da instrução. Com efeito, a realidade com que nos encontramos cimentou mais o carácter necessário de uma instrução falsamente entendida como educação e liberdade.

1.3 Réplicas do Passado Académico no Presente do Desenhar

“The ways the visual arts are taught today were conditioned by the beliefs and values regarding art held by those who advocated it's teaching in the past.” (Efland 1989 :1)

O tipo de desenho que existe na escola não é somente fruto do ambiente artificial dentro da sala de aula, ainda que este meio envolvente comporte a sua existência enquanto um meio de criar imagens específicas e expectáveis quando se fala de aprender a desenhar na escola. A história do ensino artístico, dos cânones e modelos da cultura visual na sociedade ocidental têm um forte contributo para o que é feito nos dias de hoje dentro das nossas escolas. Sendo a disciplina onde interagi com este grupo de alunos do 12º ano denominada de Desenho, o que é então desenhar, fazer desenho? E como é que este surge dentro da sala de aula, ou seja, como é que este é ensinado e aprendido?

“*Desenhar é o desenho*”, diz-nos Mário Bismarck, apresentando os conceitos de Frederico Zuccaro, pintor e arquiteto maneirista, sobre dois tipos de desenho: um desenho interno (a ideia) e um desenho externo (a ilustração dessa ideia). Mas aquilo que Zuccaro não refere é o trabalho do fazer “*porque, grosso modo, só se deve mostrar a perfeição e a perfeição, como se entendia então, é a finalidade da arte*” (Bismarck in Pacheco, Terrasêca et al. 2001 : 55). Ficando assim, na aceção de Zuccaro pordefinir o espaço da ação – o operar entre as imagens e as ideias –, Bismarck nomeia este como o ato de desenhar, sendo aí o espaço onde o desenho se faz, é esse o espaço operativo do desenho e onde este se resolve:

“É essa atividade, esse espaço de disponibilidade que torna o desenho como coisa diferente das outras atividades artísticas como a pintura e a escultura, porque, fundamentalmente, se instituiu como processo, como ato e não como resultado, não necessitando de se definir, de se concluir numa 'obra', de se 'conformar'. (...) o sentido do desenho, aquilo que lhe dá razão de ser, não se encontra tanto nos seus valores formais, nas suas qualidades estéticas, mas na relação que estabelece com o próprio pensamento”

(Bismarck in Pacheco, Terrasêca et al. 2001 : 55-56)

A noção de o desenho existir na sua ação – o desenhar – isto é, existir para além de si mesmo enquanto objeto, é algo um tanto difícil de conceptualizar, não só para os que o observam, mas também para aqueles envolvidos no ser fazer.

O desenho é-nos apresentado como o saber base das outras formas de expressão artísticas – a arquitetura, a pintura, a escultura, o design ... – logo é-lhe dado o mesmo estatuto que estas, sendo deste esperado não só uma forma física, bem como um conjunto de conceitos exteriores a essa mesma forma. Na conceção de desenho como ação de Bismarck, há a distinção entre o fazer e o feito, que separam e delimitam assim dois espaços e tempos no seio do desenho. O primeiro é o desenhar que implica o estar dentro da ação por parte de quem desenha. O segundo é o resultado dessa ação, o desenho, separado do seu fazer e apresentando-se como imagem resolvida aos olhos dos seus espetadores (Bismarck, 2010 : 12). Apesar de o fazer ser a ação principal que acontece na sala de aula, é neste último, o desenho feito, que se centram normalmente as nossas atenções, no seu estado “finalizado” ou “completo”.

Foi pela observação em primeira mão desta condição do “fazer” que fica eclipsado face ao “feito”, e no considerar de um modo problemático em que medida esta questão se interceta e implica nos modos de aprender desenho, que me surgiram algumas das primeiras inquietações. Considerando que várias vezes vi nas ações dos alunos do 12ºI um reflexo do meu passado enquanto aluna de Desenho, compreendo o porquê de as suas atenções se focarem no trabalho acabado, desenho feito, neste futuro resultado da ação de desenhar. Esta atitude para com o desenhar deve-se à própria natureza do desenho escolar, que será o criar de um tipo de imagem que corresponda a um certo tipo de expectativas para que possa também ser avaliado de forma prática, sendo quase impossível a um professor observar realmente o fazer – bem como outros processos nem sempre visíveis a um espetador, cujos aspetos serão mencionados no próximo capítulo deste documento. Aqui a escola também reflete uma postura de elevação do desenho a obra final, como objeto artístico, acabando por reduzi-lo à sua solução formal. O desenho é, assim, desviado da sua vocação fundamental de agir para o campo do “agido”, perdendo o seu valor privilegiado de ação, e transformando-se num mero objeto formal (Bismarck in Pacheco, Terrasêca et al. 2001: 56).

Os sentidos e significados que podem atribuir-se à relação do sujeito com o

desenho têm várias ramificações, sendo uma delas a herança que nos foi deixada pela forma como o ensino artístico foi estruturado, desde a idade moderna, e com a grande influência da tradição das academias de arte europeias. De forma breve, um dos pontos de viragem crucial na história cultural ocidental e que guiou a conceção moderna das artes que temos nos dias de hoje foi a Renascença Italiana. À aceitação do artista como membro de uma elite cultural em vez de um artesão junta-se o questionar da educação do artista feito nas oficinas supervisionada pelas guildas. Estas últimas, graças ao reconhecimento dado a Leonardo Da Vinci e Miguel Ângelo, levaram ao direcionar do ensino artístico para uma noção do génio artístico. Assim se formaram as academias, locais onde o conhecimento da teoria e filosofia da prática artística, baseadas numa busca pelo conhecimento universal da ciência da arte, podia ser desenvolvido e partilhado entre professores e alunos (Efland, 1989: 29, 34-35).

Avançando para outra das grandes influências do ensino em artes temos no século XVII a Academia Real Francesa, a qual baseou a sua transmissão de conhecimentos nos trabalhos dos mestres da Renascença Italiana, ensinando e perpetuando um tipo de arte sustentado em determinados cânones culturais e artísticos extensíveis às práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante a época moderna (Perry e Cunningham, 1999 : 126). O pintor Charles Le Brun é apontado como *premier peintre du roi* e chanceler da academia, sendo a maior influência naquilo que era feito dentro desta, e que à semelhança do exemplo de Leonardo referido anteriormente, se recorre ao desenhar dos desenhos dos mestres, e a partir dos gessos e de modelos, tornando-se esta a fórmula central para o ensino artístico até aos finais do século XIX (Efland, 1989 : 37). Em 1667 Le Brun recorre a uma série de discursos, que se tornam cruciais para definir as prioridades dos artistas:

“The lectures were followed by discussions which led in turn to the passing of formal resolutions on artistic practices and principles. Students and other members came away with academic 'policy' online, light and shade, the proportions of the human figure, color, expression and so on. They also had classes in perspective and anatomy. This was

all part of the attempt to intellectualize art.”

(Walsh, in Perry and Cunningham, 1999: 92-93)

Ecoando ideais deste último exemplo, temos a influência de Sir Joshua Reynolds, primeiro presidente da Academia Real de Arte inglesa, cujos discursos anuais entre 1769 e 1790 dirigidos a estudantes e acadêmicos deram conta das suas ambições para a instituição. Procurava separar a arte da associação da mera cópia, defendendo uma arte que não é apenas uma representação do mundo à nossa volta, mas “*embutida de grandes ideias*” (Perry e Cunningham 1999 :128). Logo no seu primeiro discurso apresenta a Academia de Arte como uma instituição que procura e estuda um ideal de excelência e genialidade, servindo de repositório dos “grandes exemplos de arte”, os modelos autênticos a partir dos quais a genialidade se desenvolve e sem os quais o maior dos intelectos será inutilizável. Reynolds estabelece uma obediência às regras da arte estabelecidas pelos grandes mestres e que devem ser seguidas pelos estudantes; os exemplos destes a serem considerados como guias perfeitos e infalíveis para a imitação e não a crítica (Reynolds e Johnson, 1778: 9)

Neste sentido, os seus discursos defendem a necessidade do não perder tempo, a não distração; apresenta-se um constante reforço de um único caminho correto para o estudante-artista; uma noção definida de arte e génio que deve ser a procurada. Quando se refere aos génios e referências para estes estudantes, dá-nos uma visão de que os mais eminentes pintores não perdiam tempo vendendo os seus processos de trabalhos, vistos como os mais “*lógicos*” e corretos para a criação de uma pintura final que parece surgir como magia:

“When we read the lives of the most eminent painters, every page informs us that no part of their time was spent in dissipation. (...) When they conceived a subject, their first made a variety of sketches; then a finished drawing of the whole; after that a more correct drawing of every separate picture, and after all re-touched it from life. The pictures, thus, wrought with such pain, now appears like the effect of enchantment, and as if some mighty genius had struck them off at a blow.”

(Reynolds and Johnson 1778 : 11)

Nos seguintes discursos torna-se mais palpável que há pela parte de Reynolds a procura de uma dita perfeição na arte, bem como uma intelectualização desta. Será esta perfeição alcançada pelos alunos através da produção artística, cujo caminho tornar-se-á mais curto e eficaz com aquilo que Reynolds chama de gestão do erro. E, com este propósito em mente e o evitar de divagações Reynolds divide e racionaliza as fases do estudo da pintura (Reynolds and Johnson 1778: 13-14). A primeira fase é “*confined to the rudiments*”, através da qual o domínio técnico e uma facilidade na capacidade de desenhar e representar o real são considerados aspetos essenciais. Uma segunda fase é marcada pela aprendizagem baseada no que já é conhecido e já foi feito, sendo o objetivo “*to amass a stock of ideas to be combined and varied as occasion may require*” – *stock* este referente aos grandes mestres. O último período de estudos envolve o combinar do domínio das matérias com o estudo prévio dos exemplos de excelência selecionados, indo o estudante agora combinar elementos destes numa ideia de perfeição, numa lógica de continuidade da herança passada pelos seus predecessores. Para Reynolds, a invenção ou criação pouco mais passa do que uma combinação daquele *stock* recolhido no estudo e procura da genialidade, visto que “*those great masters who have travelled the same road with success are the most likely to conduct others*” (Reynolds and Johnson 1778 :16).

Idealmente para o autor, os primeiros estudos do jovem pintor devem traduzir a destreza técnica e limitada à imitação da realidade. Mas não é procurada uma imitação fidedigna da natureza, sendo que não será esta que se traduz naquilo a que este chama de excelência. Aqueles que pertencem ao que chama de iluminados da sociedade – os poetas, oradores, retóricos da antiguidade – defendem uma posição de que toda as artes recebem a sua perfeição de uma “beleza ideal” e superior ao que é encontrado na natureza individualmente. Isto, porque este tipo de beleza é associado a um conjunto de valores além só do prazer estético e visual (Reynolds and Johnson 1778 : 29-30) . A natureza serve como forma de inspiração – selecionam-se as formas gerais desta, corrigindo-a; o artista conhece e percebe a “forma central” dos objetos da qual “*every deviation is deformity (...)* consider the nature in the abstract and [will] represent in every

one of his figures the character of its species” (Reynolds and Johnson 1778 : 24-26,30). Aqui temos a reafirmação dos cânones na produção artística, procurando-se assim uma arte que se torna “imortal” com o generalizar estético das naturezas, figuras e objetos. Eleva-se uma ideia de arte (neste caso a pintura) como algo que existe além do figurativo, que deve conter em si valores e ideias para que possa ser considerada como algo que enalteça a grandeza do ser humano, bem como uma dignidade intelectual que engrandeça a arte do pintor.

*“(…) the canon is itself in part an educational institution. **The idea of the canon, of art of indisputable quality, is based on the belief that the values and 'superior' practices of this higher form of art can be taught.** This is what separates Reynold's notion of high art from the lower arts which are learnt through the more mechanical acquisition of a 'trade'. This form of art requires a teacher – and a student – who are able to discriminate between sources provided by the art of the past, and to select and reconstitute from these sources to produce a superior art of 'quality'. The canon then implies a certain code of aesthetic value which its practitioners seek to reproduce and elaborate.”*

(Perry e Cunningham 1999: 127-129)

Existe ao longo dos discursos de Reynolds a compreensão de que os idolatrados grandes mestres e génios sem dúvida passaram por formas de fazer arte menos lineares que aquelas que este apresenta aos seus alunos. Mas tal é tratado como algo pré-planeado, de tal forma que não se assume sequer a possibilidade de deambulação e incertezas como parte do processo, existindo assim uma ideia de desenho subordinada ao propósito final da pintura – a obra.

Temos também nos renascentistas e pré-renascentistas a distinção entre o que Bismarck chama de um desenho “perfeito” e um desenho “imperfeito”, sendo o esquisso identificado como um espaço de formalização de uma ideia. Por esta via, emerge uma *“hierarquização sequencial dos processos gráficos de formalização da obra, numa metodologia projectual (...) o esquisso surge (...) identificado como o espaço onde se ordena o desenho, mas ainda não “o*

desenho” (2010 : 12-13). Segundo esta lógica, há uma necessidade de ocultar as perturbações, as dificuldades em trabalhar a matéria, de modo a que a obra surja como uma espécie de revelação, de modo a que apareça como se não existisse esforço manual. Tal significa que o esquisso emerge como o espaço da eficácia, a que se associa à boa imagem de competência e de saber que o artista transmite por via da sua habilidade, sendo o seu contrário conotado com o esforço não recompensado, com a fadiga, em que os momentos da ação oficial não são mais do que o sinal de uma incompetência que deve ser ocultada (Bismarck, 2010 :13-16).

Os sintomas destas posturas difundidas pelas academias modernas de arte ainda se sentem nos quotidianos culturais, artísticos e pedagógicos dos dias de hoje. Domina ainda um ideal das várias fases que o aluno terá de passar no âmbito da produção artística – em primeiro, o domínio dos modos de fazer e as matérias e, depois, o desenvolvimento de um “trabalho mais criativo”–, bem como as próprias noções do que é apreciado esteticamente, e ainda as temáticas aceites e validadas como expressão artística de valor superior. Aquelas coleções selecionadas que faziam parte do repertório das academias acima mencionadas acabaram por criar um tipo de “bom gosto” que se permeou até aos dias de hoje. Mesmo com o conjunto de criações, estilos e expressões artísticas que se foram desenvolvendo desde o século XVIII, só uma dada seleção destas é que entrou para a história de arte de forma impactante, sendo que aqueles que são chamados de “grandes mestres” e de “génios” são, institucionalmente, os mesmos eleitos há quatrocentos anos.

1.3.1. Ação perdida do/no Desenho

Estes modos de falar e pensar a produção artística e dos seus processos de trabalho, com a divisão em fases de produção, são casualmente replicadas e revalidadas no ensino artístico; remeto-me novamente a Arthur Efland (1976) e à reflexão que autor efetua sobre o “Estilo de Arte Escolar”, com o exemplo do docente que tem um certo tipo de expectativas face ao desenho feito pelos seu alunos, procurando também ver como estes aplicam o passo-a-passo das suas instruções, semelhante ao insistir nas fases de estudo da pintura defendidas por

Joshua Reynolds como eficazes para produzir arte. O desenhar como processo é avaliado como um meio para a obtenção de algo, não como tendo valor em si mesmo enquanto ação. Mesmo quando não é escondido debaixo da pintura, muito daquilo que faz parte do processo de desenhar, aquele fazer já acima mencionado, fica para segundo plano ou perde-se nesta lógica de existir ou como obra ou como suporte na criação de uma.

Mário Bismarck (2010) fala de um “desvio estético do esboço”, que se deve aos vários séculos em que a única forma de reprodução e disseminação das imagens foi através da impressão, neste caso a gravura manual. Devido às limitações e especificidades da técnica existiram sacrifícios, perdendo-se as subtilezas gráficas das técnicas de desenho utilizadas, essencialmente dos gestos que geram a imagem e ritmos específicos do fazer do desenho. Estas gravuras têm responsabilidade na disseminação do já mencionado gosto acadêmico, podendo explicar e contribuindo para a visão de Reynolds do existir de certeza final em cada traço do gênio artista idolatrado. É este “bom gosto” formatado por um tipo de desenho e claramente excluindo outros, servindo estas imagens como os exemplos dos quais parte a cópia e estudo: *“Não é a gravura que mimetiza o desenho, mas é este que se passa a assemelhar com a gravura.”* (Bismarck 2010 : 21-23).

Esta compreensão de um passado do ensino artístico do qual ainda sentimos os ecos no presente, aliado ao conceito de estufa descrito inicialmente, começa a trazer-nos partes de uma resposta aos porquês de uma relação do aluno para com o desenho tão centrada no “feito”, isto é, um sentido do desenho sujeito ao exercício final, a uma concepção de obra. Com uma história de arte e cultura visual que apresenta um certo tipo de imagem e a justifica como arte, como uma obra que contem em si todo um conjunto de valores a serem replicados pelo “bom estudante”, abafamos em parte o processo que a compõe. Claro está também que estas imagens finais continuam a ser a grande *prova* do trabalho e do “gênio” dos artistas. E no contexto da escola as *provas de trabalho* são uma dominante constantemente exigida por meio de diferentes dispositivos de avaliação e classificação. Não há como ignorar o peso que uma avaliação subordinada a uma lógica de classificação possui nas dinâmicas da sala de aula,

não tão intensa nos momentos em que não está a ser exercida de forma mais direta, mas não esquecer os comportamentos e atitudes. Mais ainda no contexto de uma turma do 12º ano, pairando sobre todos a importância dada às médias e o forte impacto do Exame Nacional.

É o entender destas posturas do passado de uma educação em artes visuais essencial para a introspeção e reflexão que se procura neste relatório sobre os acontecimentos no estágio curricular na ESE. Foi com este meu inquietar no perceber como o desenho se torna refém do seu produto final que levou ao criar de uma proposta de aula onde a ação do desenhar se torna a prioridade e o registo gráfico um subproduto. Há uma procura das possíveis relações entre desenhador-desenhado, o perceber desenhar além do visual, da técnica e dos formalismos, que se apresenta no capítulo seguinte.

2. GESTOS DO CORPO, GESTOS DO DESENHO

Partindo das lógicas apresentada por Bismarck (2001), em que o desenhar é o próprio desenho, que este já é válido enquanto existindo no seu fazer, pensamos também neste como uma ação da qual podemos dissecar um conjunto de gestos. Podemos considerar, assim, que parte do ato de fazer desenho – seja este mais ou menos complexo – consiste num conjunto de movimentos registados por um meio riscador numa superfície. Mas, por mais que se possa assim apresentar a simplicidade do que é desenhar, esta é uma ação que não deixa de ter a sua complexidade:

“Once the first mark disrupts the blank paper, the draftsman enters into a double dialectic: with the object before him (or the idea imagined) and with the emerging graphic construction itself. As the drawing develops, its demands upon the draftsman begin to take precedence over those of the object (or idea) before (or within) him; the drawing asserts itself as the main object of concern, the primary other in the subject-object relation” (Rosand, 2002 : 13)

No contexto escolar, devido à sobrevalorização de uma ideia de desenho enquanto “obra” ou “resultado” final, perde-se toda uma dimensão de trabalho imanente da relação entre o desenho e o desenhador, com consequências ao nível da complexidade do exercício pedagógico que o ato de desenhar convoca no e com o sujeito.

Não se procura aqui cair numa lógica romântica ao assumir que a realidade não visível e palpável do aluno e desenhador esteja toda depositada numa folha de papel, mas apontar a dificuldade em existir um espaço de abertura dentro da escola para se perceber que diferentes modos de desenhar representam diferentes modos de saber e compreender. David Rosand exemplifica este modo de compreensão através do desenho recorrendo às diferentes posturas no quando de desenhar o contorno de um objeto. O autor relaciona as formas de representar a delimitação do objeto em estudo com a própria relação do desenhador com o objeto; lê-se num contorno desenhado mais firmemente como o traduzir de uma maior certeza e confiança na continuidade da superfície, em oposição a uma representação do mesmo objeto por acumulação de vários pequenos traços como que se um tatear deste através do desenho: *“Even as we are ready to interpret the phenomenon [of drawing] in purely visual terms (...) we come back to gesture itself, as much the movement of the hand as of the eye.”* (Rosand, 2002: 13-15).

O interesse nesta questão do registo gráfico do gesto surge do pensar como é que este tipo de interpretação face a uma imagem estática acontece e, posteriormente, naqueles gestos e ações que nem sempre aparecem na superfície da imagem, mas que acabam por contribuir e fazem parte do seu todo. Focando nessa primeira parte, na interpretação que é dada ao próprio traço, será fácil de perceber para o todo o sujeito que terá riscado uma folha ou caderno, seja para escrever ou desenhar, que gesto terá sido feito para gerar uma dada marca gráfica – intencional ou não. Mesmo que a comunicação do desenho aconteça em primeiro lugar visualmente, há uma construção mental (mais ou menos consciente) associada à ação levou a um dado resultado. Ocorre uma interpretação não só visual, mas também do plano físico e das forças, ainda que

esta última perca alguma relevância em relação à outra. Isto acontecerá em parte devido à relação da visão com o tato, sendo que estes sentidos acabam por se complementar na relação do ser humano com o mundo exterior - é com o tato que crianças pequenas aprendem as primeiras noções de distância e a sensação que dado objeto terá em relação à sua aparência. Assim a visão não se restringe ao globo ocular, sendo que várias associações acontecem aquando “vemos” forma e textura – “vemos” a sensação de dado objeto (Speed 1972 : 41-42).

Dir-se-á assim que se pode sim “sentir” desenho – ou as representações deste – sem que isto se traduza necessariamente no mundo do emocional e da interioridade individual. Mesmo só como um espectador de desenho, com alguma atenção treinada, consegue-se perceber que há um sentir no próprio corpo dos gestos que levaram a dado resultado, como se uma projeção estivesse a acontecer dentro de si mesmo, ou uma experiência em segunda mão. Pode-se assim, mais que sentir, experienciar o fazer desenho ao tratar este como como um ato de transferência, tratando os gestos como “*ephemeral repertoires and on-reproducible knowledge*”, de acordo com Paulo Luís Almeida (2012). Numa reflexão sobre o que são gestos ou como estes funcionam, Almeida apresenta dois argumentos, sendo estes que: 1) os gestos estão ligados ao conteúdo imagético do pensamento, ao seu desdobramento no tempo e às trocas entre o conteúdo proposicional da imagem visual mental e sua informação pictórica; 2) os gestos de desenho de reação são muitas vezes causados por contágios motores, isto é, são veículos de uma transferência de uso, um processo criativo pelo qual uma ação empresta padrões performativos de outras ações, substituindo-os. Estas questões quanto ao gesto são associadas à descoberta dos chamados neurónios espelho no ser humano, os quais, de forma simplificada, tornam-nos capazes de encarnar e sentir uma experiência mesmo que seja vivida por outra pessoa (Almeida, 2012).

Esta capacidade de sentir gesto através de um registo gráfico feito por outro, isto é, de conseguir perceber como este terá sido feito, será como que uma experiência em segunda mão dos impulsos que deixaram aquela marca. Quando maior for o conviver com este tipo de registos, ainda mais quando estar presente durante o seu fazer - como no caso de uma sala de aula onde se faz desenho -

maior é aptidão para se interiorizar em si esta relação entre um dado gesto e a marca que irá causar. Será mais que uma análise visual, estando a ligar aquele sentir pelo olhar dito por Speed (1972). Acaba por se transportar este conhecimento para o campo da técnica e domínio de materiais pelo gesto, tornando-se um meio para se criar a imagem que se quer, acabando esta roubando a atenção de todo estes processos interiores dos quais nem sempre se está ciente.

No momento do desenho, os atos de observar e imaginar um dado objeto em estudo, e os gestos que se transformam na ação de desenhar, tornam-se uma experiência física e mental que não se limita aos olhos, mãos e ao consciente do que se está a querer representar. Estas características que fazem parte da experiência que é o desenhar mostram-se num nível mais amplificado quando o objeto de estudo é o da figura humana. Tem-se o corpo do próprio desenhador como uma ferramenta e meio de expressão no desenhar, transferindo sensações, interpretações e reconhecimentos para a superfície através de gestos que traduzem essa informação. Quando esta “ferramenta” se depara consigo mesma enquanto temática, a pose do modelo é interiorizada por quem desenha e comparada com a sua própria imagem corporal e postura; o gesto de desenhar é uma projeção do corpo, algo que nos é lembrado quando vemos um desenho de figura humana. Assim sendo, neste processo há uma interpretação que envolve um ato de recriação e que se conecta através de uma autoprojeção do espectador que re-imagina o processo de desenhar (Rosand, 2002 : 15-16).

Estas projeções e transferências das experiências físicas e mentais do espectador e desenhador para o próprio desenhar tornaram-se questões de interesse, amplificadas nas observações das aulas da turma do 12ºI da ESE. Os alunos tiveram como temática principal de uma considerável quantidade dos exercícios de aula a figura humana, as suas partes e a sua relação com o espaço, havendo outros objetos de estudo pelo meio, mas sendo esta a mais prevalente durante o ano letivo. O motivo para tal passou pela dificuldade geral dos alunos em representar o corpo humano bem como o interesse de este ser

frequente no seu desenho mais pessoal, levando a professora cooperante a dedicar uma generosa quantidade de horas letivas a este tema.

Além disso, a complexidade e multiplicidade característica do corpo humano permite aprofundar um número generoso de técnicas e materiais sem haver o risco de esgotar a variedade de imagens que podem ser criadas com o estudo deste. Tem também como vantagem que não haverá nada mais familiar e próximo que o próprio corpo. Mesmo quando se recorre uma imagem impressa ou em ecrã para reprodução, há a facilidade de a comparar a algo já conhecido, havendo a possibilidade mais imediata em perceber se a imagem final se aproxima ou não ao que se é suposto representar. Mas mais uma vez assiste-se ao perder da subtilidade que existe no aprender desenho como uma forma de transferência de experiência e um processo de experienciar: o recurso à temática do corpo humano fica reduzido às imagens que com este se consegue produzir e o desafio na criação destas reduz-se à aprendizagem de técnicas.

A preocupação posta na apresentação de um trabalho bem feito sobrepõe-se a um potencial do carácter exploratório do desenho e aos aspetos que fazem parte da experiência de desenhar. Durante o estágio curricular bem se observaram momentos em que a professora cooperante alertava para o como se dava uso a uma imagem impressa ou em ecrã, servindo mais como apoio visual para a composição e enquadramento. Teria de se observar o objeto de estudo, sendo dado o exemplo de, ao usar uma imagem de uma mão para reprodução, dever-se-ia estar atento aos próprios membros, recorrendo à comparação para assim compreender realmente o que estaria a desenhar-se. Há assim momentos em que o focar na imagem final resultante do desenhar é momentaneamente deixada de lado em favor das aprendizagens potenciais do próprio exercício. Mas, face ao carácter da estrutura do próprio ensino e a necessidade criada das provas de trabalho, esta questão torna-se secundária, quase que acessória ou complementar ao ato de fazer desenho. Não se pode esquecer que nos referimos a uma turma do 12º ano, prestes a enfrentar o Exame Nacional de Desenho A, sendo visivelmente sentida pela professora a responsabilidade de os preparar para o melhor resultado possível nessa prova. Deposita-se mais energia no corrigir ou ocultar de incertezas – ou potenciais

erros e falhas – do que numa compreensão do gesto que gerou aquele momento e traço; o examinador vai avaliar o que lhe é apresentado como o resultado final dessa ação que é desenhar, logo será esse o principal aspeto que é tido em conta nesta preparação dos alunos.

Considerando como o contexto em observação ser uma sala de aula de uma turma finalista, pode-se apontar que estas reflexões do desenhar como experiência e ação que envolve todo o corpo são questões introdutórias e “básicas” que já terão sido assimiladas e mencionadas no início do ensino secundário, se não mesmo antes em outras disciplinas ligadas às Artes Visuais e onde o desenho faça parte. Será mesmo possível ver uma atenção ocasional dada a outros tipos de desenho que não aquele que é feito aqui, estimulando-se mesmo ao trabalho em casa de investigar sobre essas. Mais estranheza causa então o quão pouco ou não visível é outra forma de aprender, ensinar, fazer e mesmo pensar desenho que não aquilo que vá ao encontro dos parâmetros de avaliação do exame de Desenho. É de mencionar que esta realidade de sujeitar o ensino de desenho ao carácter impositivo do exame não é causa de indiferença aos docentes, visto que foi algo comentado e mencionado quer pela professora cooperante, quer por outros professores da ESE. Há um sentimento de que se não se fizer o melhor para preparar estes alunos para esta prova agora essencial se está a fazer um desserviço para com estes. Da mesma forma, o não proporcionar outros tipos de experiências além do que é mais rotineiro também traz o mesmo sentimento, criando-se assim, dentro do possível, momentos de quebra com a realidade mais estática do que é normalizado dentro de uma sala de aula – aqui surgem as várias atividades extra-curriculo, com o exemplo específico de um mês dedicado essencialmente às performances executadas pelos alunos para a festa de Carnaval.

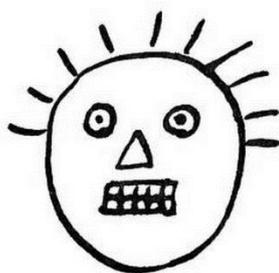
Uma exploração de uma relação com o desenho além do feito torna-se extremamente difícil quando se juntam a inflexibilidade dos parâmetros do Exame Nacional, os espaços e tempos das aulas, bem como a pressão sentida quer por professores quer por alunos face ao ter que ir de encontro a uma avaliação que procura o validar de um tipo específico de estudante de Desenho. Ainda mais complicado será quanto estas atitudes se normalizam e fixam de tal

forma que se tornam como a única possibilidade face a todo um outro conjunto de formas de fazer, pensar e avaliar o desenho feito dentro das nossas escolas.

2.1. “The Natural Way To Draw” de Kimon Nicolaides

Foi numa procura de uma exploração da ação do desenhar além do seu registo gráfico que aconteceu um revisitar de uma abordagem ao desenho que teve impacto na minha relação com o mesmo, e que acabaria por ser um dos pontos focais durante o estágio curricular, ainda mais na criação e desenvolvimento da proposta didática com os alunos do 12ºI. Esta abordagem para com o desenho surge vinculada a um livro que se tornara protagonista num contexto de formação de Desenho de Figura Humana na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, sendo este o “The Natural Way To Draw” de Kimon Nicolaides, sendo revisitado e trazido para dentro do contexto do estágio.

Surgiu este livro como parte da bibliografia recomendada neste contexto específico em que me encontrei e que decorreu entre finais de 2015 e inícios de 2016. Apesar de não ter sido de uso obrigatório, nem ter havido um seguir à risca dos tempos e ordens das lições, os vários métodos e formas de ver desenho em Nicolaides serviram de base durante vários dos exercícios desta formação. A questão de pensar o desenho como um ato de tatear que se projeta para o riscar da folha foi um dos conceitos que mais ficara comigo. Trazer esta forma de pensar o desenhar foi sempre pertinente do quando do observar do modelo, procurando pensar não tanto no aspeto final do desenho, mas mais o como estamos a observar o que esta perante nós, que sensações se traduzem para o lápis que as transporta para a folha. Uma melhor compreensão deste carácter táctil do desenho, ao que se juntou posteriormente a consciência do seu aspeto mais físico, torna-se ainda mais clara com as palavras de Harold Speed e a sua análise do quanto do visual está conectado ao tato. Servindo-se do tipo de desenho feito por crianças como exemplo (Figura 1), Speed argumenta como a visão não será o primeiro sentido a ser consultado, sendo que os desenhos resultantes refletem a inicial aprendizagem de associar a aparência de um objeto com a sua sensação, em especial a tátil (Speed, 1972 : 40-41, 43-45).



A



B

Diagram I

- A, TYPE OF FIRST DRAWING MADE BY CHILDREN, SHOWING HOW VISION HAS NOT BEEN CONSULTED
- B, TYPE OF WHAT MIGHT HAVE BEEN EXPECTED IF CRUDEST EXPRESSION OF VISUAL APPEARANCE HAD BEEN ATTEMPTED

Figura 1, Diagrama de tipos de desenhos feitos por crianças. retirada do livro "The Practice and Science of Drawing", Harold Speed, 1972, página 44

vivência no mundo do visual, mas cuja execução não se limita ao olhar. A verdade é que não há nenhuma intenção implícita de negar ou esconder que há mais experiências além do visual no caso do desenho, sendo mesmo que o que se procura é um apurar desse sentido. O próprio Speed aponta a sua convicção de que muito raramente a visão é consultada em si mesma, acabando por servir de apoio a um outro sentido, não que isso seja um problema por si próprio, mas alegando uma *cegueira visual* como uma maior razão para o tornar a arte uma disciplina na educação geral (1972 : 45-47). Assim não se procura diminuir a prevalência do visual, mas fazer o mesmo apontamento que Harold Speed fez sobre estes dois modos de se observar o mundo, com o tato que associado à visão cujo instinto inicial será de compreender o contorno e formas de um dado objeto, e a percepção visual que se preocupa com o aspeto projetado na retina, tendo assim dois pontos de vista diferentes para a abordagem do desenho, mas que acabam por se complementar e estarão intimamente ligados (Speed, 1972: 47-48). O mencionar dos outros sentidos como elementos e agentes do desenhar também podem ter o seu lugar numa sala de aula, mas, mais uma vez, a importância do objeto final feito ganha mais protagonismo que o fazer,

Este consultar das outras sensações que não a visão não é algo prevalente quando se fala num desenho escolar, e de mencionar que nos referimos a uma atividade inserida num grupo chamado de "Artes Visuais". Isso porque esse denominar se remete essencialmente aos objetos de estudos das disciplinas desse grupo, que vivem essencialmente da sua

remetendo novamente ao que Mário Bismarck disse sobre o desenho resultado da ação, sendo neste que os discursos e esforços se acabam por centrar.

Voltando a Nicolaidis e a uma postura mais sobre o fazer que o feito, com o tato e gesto trazidos para o desenhar, os primeiros indícios desta forma de compreender desenho surgiram essencialmente na elaboração prática de exercícios que vivem deste entendimento no contexto da mencionada Formação de Desenho de Figura Humana. Uma cópia física do livro “*The Natural Way to Draw*” de Kimon Nicolaidis, ou seja, este lado mais teórico, terá vindo parar as minhas mãos já numa fase final daquela formação, trazendo um outro olhar ao que estava a ser feito e o porquê. Marcam-se assim dois de três momentos mais centrais nesta relação com o desenhar apresentada pelo autor, sendo o terceiro momento o analisar da experiência do estágio curricular onde se apresentam estas abordagens ao desenho aos alunos da turma do 12º ano, episódio descrito mais à frente neste relatório. O primeiro instante será a introdução mais prática à forma “*natural*” de desenhar e como esta me é apresentada em contexto formação, sendo que através da prática do desenho se procura um assimilar e aplicar das aprendizagens de Nicolaidis. O segundo já será o momento em que estas últimas já estão integradas no desenhar, mas agora ganham outra dimensão com um contacto mais direto com as palavras do autor e a sua intenção descrita mais claramente, sendo nestas que me irei reter nas páginas que se seguem.

Ainda esboço em 1938, ano da morte do autor, o livro em que tanto me embrenhei foi primeiro publicado em 1941, trabalho conjunto de antigos alunos de Nicolaidis, sendo as imagens nele reunidas um conjunto dos exemplos selecionados pelo mesmo, e outros dos seus antigos estudantes, daquilo feito pelas suas indicações. Apresentando-se com quadros dedicados aos tempos de cada tarefa, materiais e tipos de exercícios, a uma primeira vista podemos pensar que este livro se expõe como mais um clássico exemplo de livro-tutorial estilo “como fazer”, tendo como capítulo inicial nomeado de “*How to Use This Book*”. As instruções são reduzidas essencialmente ao trabalhar

maioritariamente com modelos ou estátuas – evitando o recurso a fotografias e imagens por razões mais compreendidas à frente – à leitura do objetivo e abordagem do exercício apresentado e de seguida começar a desenhar, indicando que antes de avançar para a próxima parte se tenha dedicado o tempo determinado a fazer como descrito.

Apesar da apresentada rigidez com o seguir a ordem e tempos planeados por Nicolaidis, os exemplos que acompanham as instruções servem para ilustrar as palavras do autor e compreender o aspeto geral daquilo que vai ser feito. Ainda que tais exemplos influenciem e comecem assim a projetar na mente do leitor o que é deste esperado, o livro foge ao mais clássico do livro-tutorial, tendo um conjunto de trabalhos exemplo de estudantes em oposição a listas de erros a evitar ou o passo-a-passo de como desenhar determinada coisa. Na verdade, não só logo nas suas palavras iniciais, mas também reforçando esta posição ao longo do livro, Nicolaidis afasta-se do aprender *o exercício* (ou de técnicas) dizendo que o que se está a aprender é a desenhar, Refere que desenhar relaciona-se com uma correta observação através de todos os sentidos, sendo o exercício meramente uma maneira construtiva do como olhar para pessoas e objetos de forma a adquirir melhor conhecimento através dos esforços nesta ação (1941 : xiii, 2).

Na abertura da sua obra temos um imediato descartar da preocupação com o aspeto final do trabalho, referindo *“The effort you make is not for one particular drawing, but for the experience you are having.”* (1941 : 2), contrastando assim com aquilo que se vai mencionando neste relatório e o protagonismo e valorização do desenho feito e completo. Kimon Nicolaidis menciona várias vezes a relevância de se estar presente no quando se está no fazer que é desenhar, dizendo mesmo que a sua abordagem consiste em criar as condições para os alunos terem uma experiência, tentando assim planear as coisas e questões sobre as quais pensar, que depois destes se embrenharem nessa experiência é possível apontar o quê e os motivos pelos quais trouxe a dados resultados (1941 : xiii,). O desenhar existe assim quando se está na ação, sendo depois que se estuda esse agir através do seu rasto, o desenho, não sendo este último o objeto final de estudo, mas sim a prática. É assim diferente de muitos

livros estilo tutorial, com o seu passo a passo para a reprodução de uma dada imagem, ou o como representar dada expressão ou parte do corpo humano através de exemplos já de outros artistas, à maneira do que diria Leonardo DaVinci ou dos catálogos de consulta das academias apontados no capítulo anterior. Para Nicolaides, o aprender a desenhar desenvolve-se na prática pessoal, com uma acumulação de momentos e observações vivenciados que darão os seus frutos para a compreensão posterior do próprio desenhar, focando na vivência presente da ação e menos na teoria, técnica ou no resultado visual resultante:

“Art should be concerned more with life than with art. When we use numbers we are using symbols, and it is only when we transfer them to life that they become actualities. The same is true with rules of drawing and painting. They are to be learned, not as rules, but as actualities. Then the rules become appropriate. To understand theories is not enough. Much practice is necessary, and the exercises in this book have been designed to give that practice.” (Nicolaides, 1941: xiv)

Aqui a lógica de Nicolaides, em que a preocupação é com o criar uma experiência e vivência na prática, vive próxima com o que é uma experiência para John Dewey. Este último separa o experienciar de algo do *ter* uma experiência isto é, uma vivência que se distingue de outras e se realiza como *uma experiência* após o seu acontecer; nesse acontecer há uma fusão de instantes, um fluir de algo para outro algo, momentos e pausas unem-se numa unidade que é *a experiência*, definida por uma qualidade que a torna singular e distinta (Dewey in Goldblatt and Brown 2011: 414-415). Temos em Kimon Nicolaides também esta postura, já que a experiência que esta apresenta, ao longo das várias páginas será o consumir de ações – os vários exercícios que este apresenta – que não se fecham em si mesmos após a sua conclusão; são as suas lições individuais pensadas como parte de um todo cuja união acontecerá pela sua prática :*“If a conclusion is reached, it is that of a movement of anticipation and cumulation, one that finally comes to completion. A 'conclusion' is no separate and independent thing: it is the consummation of a*

movement.” (Dewey in Goldblatt and Brown 2011: 416).

Para Kimon Nicolaidis, o interesse é ir desenhando, criar a prática e seguir o seu ritmo para a criação de um hábito de observação que leve a um conhecimento do que se desenha enquanto se desenha, não somente criar uma imagem final, a uma conclusão desconectada e independente daquilo que é possível assimilar enquanto se desenha. Interessa sim ir construindo e assimilando através do desenhar um dado olhar sobre o objeto em estudo e que se acabará por refletir posteriormente após uma real compreensão através dos vários exercícios e esboços:

*“I believe that entirely too much emphasis is placed upon the paintings and drawings that are made in art schools. (...) **There is a vast difference between drawing and making drawings.** The things you will do – over and over again – are but practice. They should represent to you only the result of an effort of study, the by-product of your mental and physical activity. Your progress is charted, not on paper, but in the increased knowledge with which you look at life around you.” (Nicolaidis, 1941 :2)*

Esta abordagem para desenhar em Nicolaidis em que separa o desenhar e o fazer desenhos, entre a ação e o seu produto, aproxima-se daquela postura para com o desenhar que Bismarck aponta, do fazer desenho e do desenho feito. Este último terá uma preocupação com o que chama de um perverter do desenho ao ser valorizado como obra, do substituir da procura pela solução formal (Bismarck in Pacheco, Terrasêca et al. 2001 : 57), não muito diferente de quando Nicolaidis refere que não fará sentido esperar que um aluno apresente imagens completas como resultado dos primeiros exercícios em desenho (1941 : 2). Estas palavras contrastam com a postura para com o desenhar na escola que estamos habituados, em que com a conclusão de uma proposta de aula se espera algo concreto, um objeto prova da execução de algo, que, na maioria das vezes, se desejam como imagens completas. Isto será, em parte, causado pela necessidade de avaliar e classificar, questão com a qual me deparei no momento de avaliar o trabalho dos alunos do 12ºI após a conclusão da didática de aula,

sobre a qual entro em maior detalhe no capítulo dedicado a esta.

Há, também, que admitir que a dificuldade de quem desenha em não estar sempre em busca de uma prova de progresso na habilidade para o desenho, dedicando-se assim ao criar de imagens e à procura de validação exterior. No período enquanto aluna sobre esta abordagem para o desenhar, de deixar a prática existir sem enfoque no produto desta, houve sempre um lado que se debateu com o não olhar para o que foi feito ao avançar para a próxima parte de um dado exercício de desenho e deixar a experiência fluir. No aprender a desenhar, haverá sempre esta condicionante de um focar no resultado, isto é, uma imagem que contem em si um conjunto de predeterminantes que a fazem ser um bom desenho – algo que, aquando no recorrer a uma abordagem de aula semelhante à de Nicolaidis em contexto de estágio, era o sentimento geral apresentado pelos alunos durante os exercícios. Mais uma vez se observam aquelas marcas deixadas pela visão das academias de arte e uma dada concordância cultural e coletiva do que é aceite como o desenho.

De forma semelhante ao anteriormente apontado com outros autores sobre o ato de fazer desenho e os vários acontecimentos por trás da aparente simplicidade de cada gesto, Nicolaidis apresenta pontos de vista muito próximos, se não mesmo uma forma de pensar paralela.

Apresenta o aprender a ver como o fundamental da aprendizagem do desenhar, reproduzindo assim o clássico argumento da capacidade de observação como essencial para o desenho. Mas considera que o “como ver” é mais do que uma experiência visual, referindo-se a uma observação que vá buscar o máximo dos vários sentidos através do olhar num dado momento:

*“Because pictures are made to be seen, too much emphasis (and too much dependence) is apt to be placed upon seeing. Actually, **we see through the eyes rather than with them.** It is necessary to test everything you see with what you can discover through the other senses and their accumulated experience. If you attempt to rely on the eyes alone, they can sometimes actually mislead you. (...) Merely to see, therefore, is not enough. It is necessary to have a fresh, vivid, physical*

contact with the object you draw through as many of the senses as possible – and especially through the sense of touch. Our understanding of what we see is based to a large extent on touch.” (Nicolaiides, 1941, p. 5-6)

Estas considerações de Nicolaïdes aproximam-se assim daquilo que Harold Speed (1972) aponta sobre a relação entre a visão e o tato, e de como estes sentidos se emaranham em si mesmos no aparentemente simples ato de observar, e assim compreender o que estará a ser objeto de estudo. Embrenha-se também num elevar do fazer e o procurar de expressão, que surgirá primeiramente dessa compreensão e menos da técnica, sendo esta forma de pensar desenho que se procurou trazer com a proposta de aula criada para a turma do 12ºI. Tal aconteceu com uma pequena amostra deste refletir sobre a ação de e no desenhar com o explorar do Gesto, e o seu carácter mais “natural” em Kimon Nicolaïdes.

2.1.1 Naturalidade e Gesto em Nicolaïdes

O que se torna mais sedutor para aqueles que se embrenham nos conceitos de naturalidade de Nicolaïdes será o descomplicar da sua linguagem e no explicar o que ele considera *natural* no desenhar. As suas palavras quanto ao gesto das figuras que se traduzem para e no riscar da folha como um elemento do desenhar fixou-se em mim seja como aluna, seja como professora. O argumento mais impactante será o raciocínio de que desenhar segue “naturalmente” o movimento das coisas, extraindo a gestualidade do objeto aparentemente mais estático, seja pegando no próprio mundo natural e da biologia:

“(…) to seek the actual impulse of the gesture in inanimate things we go back to natural causes. A plant grows upward toward the sun and the blossom begins to droop when it becomes too heavy for the stem. A bent tree-trunk may have been blown by storms, or blocked at some point in its growth, as by another tree. Water flows because it is liquid and the law of gravity urges it downhill path. Objects are made for a certain

purpose and that purpose determines their shape and gesture.”
(Nicolaïdes, 1941: 30)

Para o extrair do Gesto de um objeto ou figura, Nicolaïdes pede ao leitor do seu livro que pense neste como algo próprio e distinto da forma que se observa, podendo-se estar consciente deste sem o ver: “*You can draw something that you do yourself, because you feel the impulse even though you do not see the movement.*” (1941: 26). Para o autor, Gesto é algo intangível, não podendo ser compreendido sem o sentir, e não sendo necessariamente o mesmo para diferentes indivíduos, sendo descoberto e aprendido através da prática do desenho.

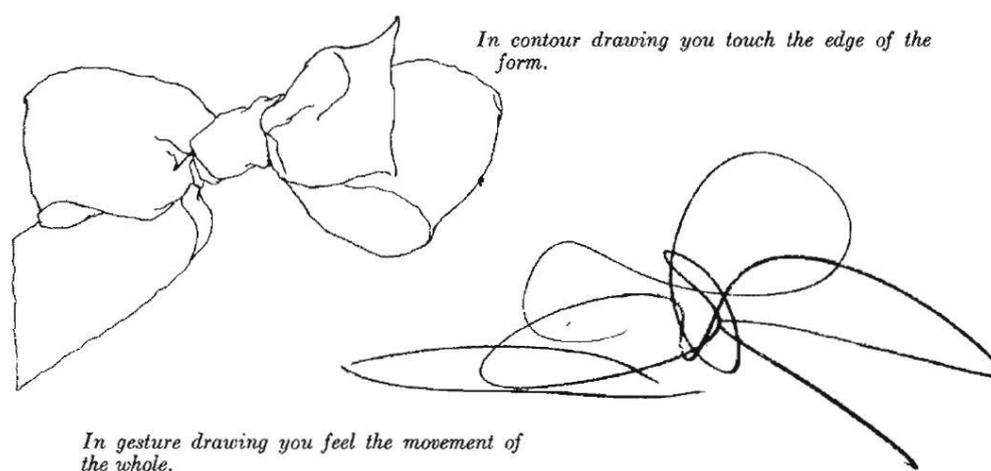


Figura 2, desenho comparativo entre desenho de contorno e desenho gestual, retirado do livro "The Natural Way to Draw", Kimon Nicolaïdes, 1941, página 15

Nicolaïdes define assim Gesto de forma muito própria, podendo haver pontos de contacto com ideias aqui apresentadas dos outros autores, mas sendo algo distinto. Aproxima-se daquilo que Harold Speed (1972) referencia sobre o olhar não ser sempre o sentido mais consultado, havendo sempre a influência do sentido de tato. Contudo, o desenhar Gesto que Nicolaïdes refere não é o mesmo que um desenho de contorno onde esse sentido de tato servirá de apoio (Figura 2). Aproxima-se mais do que é dito por David Rosand (2002) - que reforça a ideia de uma relação sujeito-objeto e o traduzir de percepção de algo na marca gráfica, uma análise que ocorre no ato de desenhar, sendo o desenho um re-encenar de algo através do gesto que o terá gerado (2002 : 15) – e os gestos como reação

ou performance de uma ação sentida ou imaginada como descrito por Paulo Luís Almeida (2012). Poderia Kimon Nicolaïdes, na sua dissecação do Gesto, estar numa procura cuja lógica seja comparável à dos autores referidos, mas uma leitura mais atenta do seu livro e aplicação prática das suas aulas mostram como este se aproxima de um buscar de algo mais originário do desenvolver desenho.

Assim, Nicolaïdes apresenta inicialmente um conjunto de exercícios que implicam a abordagem do desenhar não pela primeira vista da figura ou objeto de estudo e a sua aparência visual, mas sim pelo que esta estará a fazer. Descartam-se quais os detalhes da estrutura e procura-se descobrir e sentir, muitas vezes no próprio corpo, o dinamismo que estará no movimento e Gesto contido mesmo na figura mais inanimada e como este se traduz para o desenhar (Nicolaïdes, 1941: 16-17). Este desenho de Gesto resulta num conjunto de registos que não serão de leitura mais direta do observador, visto o descartar do figurativo, do mimetizar da realidade visual imediata em favor de um registo gráfico desses Gestos contidos dos objetos em estudo. Em suma, serão pouco mais que um acumular de rabiscos aparentemente sem sentido e causa no seu fazer. Nicolaïdes argumenta que esta reação aos gestos irá pagar os seus dividendos eventualmente, sendo que este conjunto de exercícios irão ser refletidos no todo do trabalho futuro, acabando-se sempre por se voltar ao Gesto (1941 : 18).

O autor refere como o compreender da natureza de um tema ou objeto está no seu Gesto, sendo este o carácter da ação (Nicolaïdes, 1941: 29); será depois deste entendimento que surgirão outras coisas como proporção e perspetiva, já que estas características serão causadas pelos movimentos e ações da natureza exteriores a um dado objeto, sendo assim mais importante, para Kimon Nicolaïdes, que os desenhos contenham em si esta compreensão de movimento e de Gesto (Nicolaïdes, 1941 : 31). Esta postura continua em capítulos seguintes do seu livro, sendo que o Gesto deixa de ser a questão central mas a mensagem se torna semelhante: uma procura de um entendimento do todo das figuras em estudo, de perceber como cada parte singular influência e reage a outra, mantendo-se naquele tipo de discurso sobre o propósito na forma, movimento e Gesto. Isto é sentido no quando o autor apresenta as suas lições de estudo da

forma:

“Developing the consciousness of the form is a slow, sensitive process. It is not something that can be comprehended instantly, no matter how intelligent you are. The parts of the figure are welded together in a perfectly logical and functional manner. No one can teach you their truth, but by a certain manner of approach you can bit by bit come to know these forms and their relationship to one another. No diagrams, no pat explanations, will suffice, because the form speaks to you only as it does things.” (Nicolaïdes, 1941: 96)

Kimon Nicolaïdes reforça várias vezes este processo de compreensão pelo desenho como algo muito individual e que com o seu livro procura o dar de ideias com que trabalhar em vez de formas de como trabalhar; pode ter definido os tempos, os temas de estudo e materiais, mas além disso não haverá razão válida para alguma rigidez: *“You must be willing to use your own mind and draw your own conclusions.”* (Nicolaïdes, 1941 :100).

Foi esta mesma postura apresentada na Formação de Desenho de Figura Humana que frequentei em 2015/2016 na FBAUP. Há um primeiro compreender do todo antes do estudo das partes, pois será este entendimento do todo que dará sentido aos detalhes. O perceber do Gesto através do desenho e que levará a um compreender da forma, é uma atividade que só pela sua prática poderá ser realmente entendida e internalizada. Serão estas as primeiras bases que se procuram solidificar ainda antes de haver uma preocupação com proporção e composição. Será como o processo de aprender a falar de uma criança pequena, onde primeiro vocalizam o ritmo de uma frase, uma mensagem perceptível no seu tom, e posteriormente surgem as palavras concretas que solidificam o significado.

Aqui estará uma das características da "Naturalidade" referida por Nicolaidés, ou a procura desta com as suas lições e o deixar para depois dos detalhes - estes não deixam de ter a sua importância, mas tiram a atenção de um todo que necessita de cada uma das suas partes. Este argumento ganha a sua força quando no pensar no todo que é o corpo humano, onde sim é possível separar

as suas partes para estudo mais detalhado, mas os porquês e como da forma e funcionamento de cada uma perdem-se. Tal como as primeiras palavras inventadas ou mal pronunciadas de uma criança retiradas do balbuciar ritmado de uma das suas frases, esta tem toda uma outra possível tradução ao ser descontextualizada da sua intenção.

Esta abordagem “natural” ao desenhar é trazida para dentro da sala de aula de uma forma quase que orgânica, sendo que já se encontra de tal forma enraizada na abordagem pessoal em desenho. Terá vindo à superfície quando vejo em alguns alunos as mesmas posturas para com o desenho que me eram familiares. O seu transportar para dentro de sala de aula ocorre mais com aquele interesse sobre o Gesto de e no desenhar, bem como a sua existência além do apresentado como trabalho final, manifestando-se inicialmente nos primeiros apoios aos trabalhos dos alunos e tendo o seu ponto máximo na proposta de aula desenvolvida com esta turma. Aqui ocorre um reapropriar e adaptar da metodologia e postura de Kimon Nicolaïdes para com a “naturalidade” no desenho, mais concretamente do gesto e gestualidade, que se complementam de forma mais ou menos consciente com as ideias de Speed (1972), Rosand (2002) e Almeida (2016) expressas no início deste capítulo.

Mas há que admitir que este olhar para as lições de Nicolaïdes tem a sua lente de nostalgia pessoal, dada a identificação com esta forma de pensar o desenho. Não fosse a consciencialização desta postura e a procura de algum afastamento, esta aparente novidade de atitude para com desenho – que terá contribuído positivamente para o decorrer das aulas desenvolvidas – correria o risco de se transformar num movimento quase evangelista dentro de uma sala de aula. Pode agora, com um outro olhar mais afastado daqueles momentos em aula, ser visto como pouco mais que um reproduzir da mesma atitude dos anteriormente mencionados professores das academias de arte.

Uma reflexão sobre esta “falsa novidade” da proposta de aula apresentada para os alunos do 12ºI com uma adaptada exploração de Gesto, e sobre este perigo em cair num discurso semelhante àquele problematizado anteriormente, será no próximo capítulo aprofundada, aquando do descrever da elaboração das

aulas inspiradas pelas palavras de Nicolaidis e seus desenvolvimentos. Ainda que o livro de Kimon Nicolaidis implique um tipo de atitude específica para com o desenhar e que a sua reprodução (e imposição) é em si questionada e problematizada, não o são a existência do livro em si, nem as palavras do autor. Isto é, não é o propósito deste relatório um escrutinar da abordagem do autor, mas sim um refletir da sua influência para a construção de uma proposta de aula e o impacto da experiência na Formação em Desenho de Figura Humana que me terá exposto ao livro aqui referenciado. Tanto como outros autores e influências trazidos para uma sala de aula por um professor, independentemente das intenções iniciais – sejam estas de complementar ou apresentar novos conceitos e abordagens – será de importância refletir de que forma estas referências são expostas para os alunos. Aquando do expor desta abordagem ao desenhar que o livro *“The Natural Way to Draw”* inspirou para a proposta de aula que ainda viria a ser desenvolvida, só a projeção das imagens exemplo do livro, bem como a partilha dos resultados dos exercícios desenvolvidos com essa forma de fazer de fazer desenho influenciaram o tipo de desenho que os alunos terão gerado durante essas aulas.

Ainda antes do fazer daquele tipo de desenho, já se terá apresentado para àqueles jovens o que destes seria esperado, sendo isto não intencional mas observado nos momentos que se seguiram. Isto dever-se-á aos alunos procurarem responder ao que destes se espera, na busca de uma prova de habilidade exigida pelo instrumento que é a avaliação. Servirão então para o aluno as imagens e exemplos apresentados como modelos a seguir – sendo ou não essa a intenção aquando da sua projeção – do que será o “bom desenho” a ser feito nestas aulas.

2.2. Habilidade Natural(izada)

Parte do que levou a uma maior participação na UC de Desenho A com os alunos do 12ºI foi uma procura de compreender como o ato de desenhar se torna refém do seu produto. Havendo mais no desenhar que o fazer desenhos, o mais comum e observável na sala de aula é, no entanto, parecer não haver espaço para se deixa levar pela ação de desenhar como um ato de descoberta: aquele

desenho que é espaço privilegiado de investigação, tal como dito por Bismarck (in Pacheco, Terrasêca et al. 2001 : 56). Nestes finalistas de secundário, dos quais se espera um certo domínio do tipo de desenho executado em sala de aula, observam-se iniciais inseguranças no quando riscar, marcar e manchar aquela “pureza” da superfície de trabalho que é a folha. Causar distúrbio na brancura virginal do papel sem o compromisso que leve a um potencial de obra, de algo admirável, não parece uma ação digna de ser feita por um bom estudante-artista. O peso de uma “folha em branco” com a sua dupla possibilidade de sucesso ou falhanço não é irrelevante no contexto destes alunos. O predomínio de uma educação artística focada na obtenção de um resultado – um subproduto do fazer – para ser apreciado, exposto e avaliado, produz expectativas sobre o que se quer mostrar e o que se consegue fazer. Vêm assim ao de cima as incertezas ainda antes de acontecer o desenho, influenciando que escolhas são feitas pelo estudante no seu desenhar: o que registar, o que ignorar, ou mesmo se decide não desenhar de todo. Para estas ações do aluno-desenhador, bem como o sentimento de incerteza e segurança no desenhar, não se podem esquecer outros elementos que lhes são exteriores e fora do seu controlo, como o ambiente, o espaço e os tempos da sala de aula. Não só um jovem não controla quais os requisitos que farão dele um bom ou mau aluno de Desenho, como tem de se submeter a condições que exigem deste uma dada capacidade de adaptação e flexibilidade, indo tudo isto contribuir para o tipo de desenho que irá desenvolver.

Assim, aquilo que uma imagem mostra também oculta. Da mesma forma que exhibe aquilo que o seu executor quer apresentar com o seu “trabalho e virtude”, esconde vários dos elementos presentes no processo que levou à sua criação, como a dúvida, as marcas de procura apagadas pela borracha, a possível desistência e recomeço, o tempo e não tempo de trabalho. Os gestos de avançar e recuar no desenhar apresentam-se na imagem final de forma indireta, estando presentes no produto final, já que foram parte da sua criação, mas ficam escondidos pela existência da própria imagem. Este jogo de espelhos é como um truque de ilusionismo, onde não vemos o truque por si, mas o resultado deste. Este mostra-esconde é apontado por Bismarck no momento em que

menciona o gesto de esconder o esboço como se este fosse algo vergonhoso, menos digno, e igualmente nos discursos de Reynolds, aos quais se fez a referência atrás, reflexo de uma perspectiva segundo a qual os ideais da arte e do génio continuamente surgem conectados por diferentes dispositivos postos em ação no ensino do desenho. Sabemos que há um trabalho por detrás desta imagem-produto final, mas é muito mais *agradável* pensar nesta surgindo como que por fruto de uma habilidade natural, cuja origem é apontada e referida como algo de quase divino e mágico.

Deste modo, a questão da habilidade e da capacidade, neste caso para o desenhar, são medidas segundo um conjunto específico de parâmetros instituídos. E aqui ainda mais se caem nas noções generalizadas sobre o que faz parte da habilidade para desenhar. Como Atkinson (1998) nos apresenta, a “habilidade” não é necessariamente definida pela capacidade de representar como vemos o mundo, mas pela correspondência de um desenho a um particular sistema de representação, usando como exemplo o recurso que é feito ao conceito de “perspetiva” (Atkinson, 1998 : 45). Tal conceito antecipa um tipo de grafismo particular e, assim, um tipo particular de desenhador, avaliando-o na sua capacidade para responder a esta expectativa pré-concebida, criando-se, ao mesmo tempo, forças de inclusão e exclusão que legitimam os desenhos de uns alunos e patologizam outros. Atkinson (idem : 47-48) aponta como este tipo de postura não dá espaço a outro tipo de leituras do desenho e as suas estratégias de representação, criando-se um ambiente de prevalência de uma forma de pensar e a sua legitimação constante, e dando-lhe um poder nada fácil de contrariar.

Este poder e atitude para com o desenho que nos é constantemente apresentado como “*a verdade*” influencia o tipo de desenhador que o aluno se torna dentro da sala de aula, e não só. Remetendo-me novamente ao apresentado quanto ao ambiente “estufa” onde o desenho surge, procura-se desenhar dentro do que se sabem ser as expectativas exteriores e interiores face ao desenho. Ainda segundo Atkinson, aquela crença no bom desenho corresponde a uma conceção “mais adulta” de desenho que não é menos sentida com alunos na adolescência; dentro da sala de aula submetem-se não só ao

poder da verdade sobre o desenho e desenhar que lhes é alimentada, mas também à figura do professor, já que este maioritariamente acaba por alimentar as expectativas criadas face ao desenhar “bem”.

O processo de naturalização do que é habilidade de desenhar não vive necessariamente de atitudes binárias, ou seja, não há um limitar a dizer “isto é bom desenho e isto é mau desenho”. Há uma séria de critérios e saberes que fazem parte de tudo aquilo que constrói o conceito de “desenhar bem”, apontados por Atikson, como linguagens básicas da prática artística – linha, tom, proporção, composição, textura – sobre as quais se estabelece uma relação com a habilidade para desenhar. Serão os elementos mais básicos e transmissíveis pelo professor que lhe permitirão avaliar a habilidade, comparados com outros critérios como composição, projeção e proporção, os quais serão assumidos, mas nem sempre tornados explícitos, normalizando-os de uma forma aparentemente neutra, e assim objetiva, e identificando o que acreditamos serem as capacidades naturais dos alunos desenhadores (Atikson 1998 : 49).

Se virmos então o quantificar de habilidade como algo condicionado relativamente aos métodos usados para tal, em que medida esta questão implica com o próprio aluno, ainda mais com aquele que é visto como habilidoso em desenho? É possível perceber o quão crente é nesta aparente verdade que lhe é apresentada ou que elementos nesta corresponderão a uma *performance* da habilidade que se procura?

Relativamente a esta ideia de “performance de habilidade”, são muitos os comentários e desabafos sobre aqueles alunos que “nada sabem, memorizam para despejar nos testes/exames”, mas esta estratégia de sobrevivência (Perrenoud, 1995 : 76-77) – entre outras – não é exclusiva das disciplinas nas quais a avaliação é feita essencialmente pelo recurso à escrita. O risco de assumir uma atitude binária na habilidade para desenhar – sabe / não sabe ou desenhar melhor / desenhar pior – é uma ingenuidade sobre a capacidade de imitar a própria habilidade. Na verdade, várias foram as vezes durante a aplicação da proposta de aula criada para o contexto de estágio em que observava os alunos a darem uma resposta ao exercício que seria a sua

interpretação do que seriam as minhas expectativas face ao resultado, algo que entrarei em maior detalhe posteriormente. Mas este simular do domínio de habilidade não parte só dos alunos; num ensino secundário onde a influência dos Exames Nacionais é uma constante, desde aulas de apoio e preparação, ao recorrer de exames anteriores como modelos de aula, há ainda o recurso a estratégias para favorecer o aluno face aos olhos do avaliador. Há um admitir de que se a imagem final que se apresenta para ser avaliada tiver a aparência de domínio do desenho dentro dos critérios do enunciado, então estamos diante um bom desenho, sendo muitas vezes a sua apresentação tão ou mais importante que algum domínio técnico.

Quanto à verosimilhança dos critérios da habilidade para desenhar, não nos podemos esquecer de todos aqueles momentos de “verdade única” instituída através de poderes exteriores aos alunos: sejam aqueles chamados moldes das academias e da história da arte, sejam os critérios de avaliação apresentados pelos professores e como estes dominam a ação de desenhar do aluno. É o jovem estudante um verdadeiro crente do que faz ou não um bom desenho, ou foi-lhe apresentado como tal de forma persistente que este naturalizou essas noções em si mesmo, assumindo-as como suas? Já foi mencionado como o desenho escolar ter um conjunto de características próprias, como este se instituí e se revalida pelos próprios alunos através de reforços positivos e negativos face às repostas dadas. Podemos dizer que será menos uma aceitação real e verdadeira dos parâmetros que constroem a habilidade, mas um obrigar-se a aceitar este conceito externo e assimilar este como parte da sua crença, semelhante ao que Ortega y Gasset refere face ao ver-se obrigado a aceitar uma necessidade externa e ser convidado a fazê-la sua (1966 : 3). O aluno adota assim um dado conceito de habilidade como verdade, e é com uma intenção de apropriar dessa dita verdade que lhe procura responder com o tipo de desenho que faz, acabando por não ser assim tão diferente daqueles que assumem a performance de habilidade. Para melhor ilustrar esta ideia, faço aqui uma apropriação das palavras de José Ortega y Gasset, no momento em que aponta a diferença entre o ser e ter de ser; após mencionar o que chama de falsidade geral do estudar o autor escreve:

"O estudante é uma falsificação do homem. Ser homem é ser propriamente só o que se é autenticamente, por íntima e inexorável necessidade. Ser homem não é ser - ou, o que é o mesmo - fazer qualquer coisa, mas ser o que irremediavelmente se é. (...) Mas, por si mesmo, o homem nunca seria estudante, da mesma maneira, que, por si mesmo, o homem nunca seria contribuinte. Tem que pagar contribuições, tem que estudar, mas não é, nem contribuinte, nem estudante. Ser estudante, tal como ser contribuinte, é algo 'artificial que o homem se vê obrigado a ser.'" (Idem :7-8)

Aplicando estas palavras ao ser estudante de desenho, não sendo um aluno puramente crente no que lhe é apresentado como os parâmetros do fazer desenho, o estudante terá que forçosamente os aceitar para poder de alguma forma ser validado e se validar a si mesmo como alguém que saiba desenhar. Naturaliza em si e para si a artificialidade do que é dado como habilidade, tornando-se assim parte deste ciclo de revalidação e naturalização do que define a capacidade de bem desenhar.

Está assim também em causa a possibilidade de identidade própria no desenhar de um aluno. Num ambiente de auto-censura ou apresentação daquilo que sabe como legítimo e válido, num responder a expectativas como forma de sobrevivência ou de auto-validação, como podemos avaliar o desenho apresentado pelo aluno de forma empírica, como uma verdade, já que este não será somente um responder a um conjunto de expectativas? O desenho é avaliado numa expectativa de um tipo de desenho e um tipo de desenhador, como exemplo dado por Dennis Atkinson: a possibilidade de compreensão do desenho de um aluno está ligada a um tipo particular de discurso dentro de certas práticas culturais e sociais, sendo que os percebemos não ganhando acesso à interioridade ou aos significantes próprios do estudante, mas sim fazendo uma leitura baseada em representações visuais particulares, bem como em sistemas de linguagem simbólicos (1998 : 50-51).

2.2.1. Da habilidade de desenhar à construção do tipo de aluno-desenhador

O carácter neutro e infalível do medir da capacidade para o desenhar é assim posto em causa. Não se põe em causa a existência de um conjunto de parâmetros que identifiquem e informem sobre o desenhar e a sua aprendizagem. A questão aqui será como entender aquilo que nomeamos como ter ou não ter habilidade, e procurar perceber que o que naturalizamos como requisitos para o “bem desenhar” que não será mais do que um acumular de tipos de práticas e discursos específicos dentro do currículo artístico que se perpetuaram historicamente em práticas e técnicas associadas (Atkinson, 1998 : 53). Há sem dúvida uma falta de transparência face ao ensino do desenho e a sua tradição, e uma ainda maior indisponibilidade em aceitar outras formas de fazer desenho e de representação do mundo. Não haverá compreensão sobre a não neutralidade do avaliar desenho sem se perceber quais expectativas se criam dentro de uma sala de aula, quer do aluno, quer dos professores, face ao desenho aí realizado; expectativas estas que se continuam a naturalizar através da reprodução de discursos, práticas e instituições.

Não se poderá falar deste processo de naturalização de ideias artificiais face ao que irá separar os alunos que sabem desenhar dos que não sabem – e, dentro dos que sabem, aqueles que desenharam melhor e aqueles que desenharam pior – sem mencionar os processos de avaliação que ocorrem dentro da sala de aula. Pois além dos parâmetros definidos sobre o ato de avaliar o desenho em si – a técnica e a aplicação de linguagens próprias exemplificadas nos programas curriculares – existe também a realidade do espaço da escola, ainda mais especificamente o espaço e tempo da sala de aula.

Neste espaço, para além dos dispositivos usados para julgar o que é bem feito/mal feito, há também a peculiar avaliação do que não é feito. Este avaliar do “não feito” terá várias formas, mas para simplificar apresento este em dois tipos de exemplos de como esta atividade foi observada no contexto de estágio. O mais simples, claro está, é o exemplo mais puro do “*não feito*”, ou seja, o trabalho não entregue, não apresentado. O outro será o “*não observado a ser feito*”, e que será o caso de haver trabalho realizado e apresentado, mas cuja execução terá ocorrido fora do local e tempo convencional de aula; neste “não

observado a ser feito” muitas vezes juntam-se os momentos em que o aluno não terá a disponibilidade para ser observado e acompanhado na atividade de desenhar. Este considerar na avaliação o “não feito” traduz-se para o aluno numa classificação negativa, já que será o instituído como uma forma de punição face ao não cumprir das tarefas de aula ou com o não ser possível de comprovar desse fazer instruído.

Mas aqui estará que a necessidade de desenhar aquelas propostas de aula, naquele local e naquele tempo de aula não serão mais do que a convenção instituída para facilitar o próprio processo de avaliação. O uso do tempo das aulas de desenho transforma-se ele próprio num elemento para avaliação do aluno. Este é avaliado pela capacidade de trabalhar dentro de tempos e ambientes específicos, que nem sempre lhe serão os mais propícios – seja porque o ritmo de trabalho exigido não lhe é natural a si, seja pelo ambiente artificial que é o da sala de aula. Não existirá o só e simples qualificar pelo cumprir de expectativas visuais face ao próprio desenho; o que se avalia é o aluno cujo desenho se desenvolve dentro esta estrutura que espera que faça um certo tipo de desenho enquanto se apresenta como um certo tipo de aluno. No fazer e não fazer desenho, no experimentar e não experimentar, está a primeira parte do ser avaliado. Estará aí uma avaliação de não trabalho, de um assumir de uma atitude que se considera negativa e se valida muitas vezes pela comparação entre o aluno que faz e o que não faz.

Tal como a questão da construção da ideia de habilidade, é fácil esquecer quão artificial e arbitrários são alguns destes parâmetros para avaliar o aluno e o seu trabalho. Estes criam uma forma de atribuição de atitudes face ao demonstrar (ou não) de aceitação e submissão face a formas de fazer e aprender que são impostas numa sala de aula; atitudes estas que se traduzem numa classificação positiva ou negativa. Dentro da sala de aula não se cria a ideia de bem ou mal desenhar somente pelo demonstrar de domínio e compreensão de certos sistemas de representação visual; atribui-se também uma certa moralidade no fazer ou não fazer desenho, o cumprir ou não de expectativas do que é imposto.

Reconsiderando, mais uma vez, a questão do ambiente tipo estufa que é a escola, esta questão da habilidade em desenho e a sua avaliação inserem-se nas formas de estar e fazer são próprias a esse espaço e que se revalidam a si mesmas. A estas últimas adicionam-se as posturas e abordagens herdadas das academias, e temos uma imagem mais ou menos definida do que é instituído como desenho válido dentro do ambiente escolar, bem como este último é ou não validado pelos parâmetros que medem a capacidade e qualidade do desenhar. Resultando disto, teremos assim um determinado tipo de aluno ao qual corresponderá uma tipologia de sujeito, sendo que muitos outros também se constroem por diferentes tipologias subjetivas, mas são aqueles como as já mencionadas estratégias de sobrevivência que lhes permitem desenvolver como “alunos” e que melhor vingam enquanto desenhadores. Não que o desenho do aluno não se possa desenvolver de outras formas, outros tempos ou locais, que sejam mais naturais aos alunos, mas espera-se que o aluno esteja pronto para *performance* no intervalo de tempo definido.

A habilidade do aluno poderá ser assim interpretada como a sua capacidade para a *performance* dentro de certas expectativas, seja por aceitação destas seja como forma de fingimento de aceitação. Este processo acaba por limitar o esperado como aceitável em desenho, influenciando de forma mais direta ou indireta os alunos, o que explica aquela tensão – à qual fizemos referência no início deste capítulo – para com o desenhar observada nos alunos do 12ºI. O que estes transportam consigo sobre o que é bom ou mau desenhar resulta da observação repetida de ações que validam ou invalidam formas de fazer desenho, sendo que mesmo que não lhes seja explicitamente dito o que faz parte da ideia de habilidade para desenhar, estes já construíram uma concepção própria sobre o desenho que querem apresentar, ainda antes de o produzirem.

“A substituição da procura pela solução formal é, no fundo, a substituição dum sistema aberto, disponível, indefinido por um outro fechado, acabado, é a substituição do fazer pelo feito, do prazer do jogo pelo seu resultado, da relação íntima da própria superação, dum braço-de-ferro com o próprio, porque desenhar é implicar consigo próprio, num outro plano, num outro nível que não o da concretização de resultados.

Podemos entender assim que o valor do desenho como obra é perverso em relação ao desenho como processo, quanto mais não seja porque o valor do desenho como obra é exterior á sua própria produção. É um valor a posteriori produzido por outros factores, por outras lógicas, por outros olhares que nada têm a ver com a sua criação.”(Bismarck in Pacheco, Terrasêca et al. 2001 : 57)

3. JOGOS DE ESPELHOS NA SALA DE AULA

Neste capítulo do relatório procura-se unificar as várias questões anteriormente refletidas, bem como analisar o modo através do qual estas influenciaram e surgiram tanto no antes, no durante e após a execução da proposta de aula criada no contexto do estágio. Todas as questões exploradas tiveram um papel maior ou menor para o todo no qual se traduziu a proposta didática e surgindo de forma mais ou menos consciente nos vários tempos que a compõem – seja no seu estado mais primitivo, a sua execução e resultados, seja neste relatório e numa reflexão centrada no seu sentido pessoal, profissional e académico. A sua “gestação” e existência não deixam de ser vistas por mim como algo um tanto ou quanto orgânico, reunindo em si um conjunto de problemáticas nas quais acabei por “tropeçar” (como dito na introdução deste relatório) bem como noutras que me deram a pausa necessária no meu percurso de formação em artes visuais – o interesse pelo desenho de figura humana, a potencialidade do gesto, o aprender pela experiência (e através do próprio gesto de desenhar), o desconstruir da artificialidade no conceito de habilidade natural e dos sistemas de representação naturalizados como verdades no desenho e nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, as aulas realizadas, a sua planificação e reflexão posterior tornam-se o eixo principal desta parte do relatório, dando uma outra dimensão a alguns dos conceitos anteriormente apresentados e resultando numa série de outros olhares.

O título deste capítulo – Jogos de Espelhos na sala de aula – resulta de um

primeiro pensamento sobre o carácter um tanto ilusório da proposta didática, visto que pretendia apresentar-se como uma quebra à rotina do que é feito dentro da sala de aula, seguindo no entanto parte dos mesmo conteúdos impostos pelo currículo, mas com uma outra apresentação e formulação, radicando, portanto, numa falsa novidade face ao que os alunos do 12ºI estariam a aprender com aquelas aulas. Foram assim os exercícios feitos sobre minha orientação com esta turma pouco mais do que uma forma de reflexão daquilo que já é feito muitas vezes de forma menos consciente nos trabalhos dedicados ao desenho de figura humana, entrando-se assim num outro nível de potenciais reflexões quanto à natureza do exercício. A este primeiro pensamento adicionava-se a realidade do desenho feito nestas aulas como uma procura de mimetização e projeção da realidade, fosse pela imagem na qual procurava resultar, fosse através do gesto de desenhar que em si mesmo corresponderia à projeção de uma experiência visual, tátil, cinética (entre potencialmente outras) de si enquanto corpo que desenha um corpo, bem como a procura da ilusão do movimento e a sua representação e desconstrução numa parte dos exercícios feitos em sala de aula.

Havia também toda uma reflexão na própria artificialidade escondida na ideia de natural de Nicolaidis – tal como a naturalidade que se assume face à Escola e os elementos que a compõe – não esquecendo a “melhor das intenções” relativa à ideia de instrução e referidas atrás por Eric Weil (1967). A este conjunto de questões junta-se o trabalho de bastidores que é feito enquanto docente, aqui amplificando inseguranças, quer por uma inexperiência pessoal com o ensino, quer pela incerteza que faz parte das variantes dentro de uma sala de aula e seus potenciais resultados.

Este pensar no todo que fez parte da construção e existência desta proposta assume um jogo de espelhos, muitas vezes virados para si mesmo, revelando aspetos a considerar mas ao mesmo tempo ocultando outros, abrandando assim o deambular que se assumiu no início deste relatório. Foi neste abrandamento e pausas por estes reflexos e reflexões que agora se faziam ver, que esta ideia de espelhos e seus reflexos assume uma complexidade ainda maior que aquela pensada numa primeira escrita, onde se explorava a ideia de falsa novidade da

proposta e uma avaliação disfarçada – questões estas posteriormente mais exploradas – brincando assim com uma ideia de espetáculo de ilusionismo. A estas reflexões adicionou-se o importante apontamento sobre a complexidade do gesto de desenhar no próprio desenhador, indo mesmo repescar a questão dos neurónios espelho (Almeida, 2012) e como estes sugerem uma relação com o desenhar como uma possível conversa interna visual e o físico. Nesta última ideia está mais um nível de como a mente e corpo refletem em si experiências exteriores e que são transportadas para e através do desenhar, ainda mais quando se fala de desenho de figura humana.

A tudo isto junta-se ainda o pensar da própria ação de trabalhar o desenho gestual de Nicolaidis com estes alunos como uma reprodução de tudo aquilo que já me havido sido ensinado; tendo sido por um sentimento pessoal de (in)segurança em reproduzir aquilo que me trouxera pessoalmente um novo olhar para o desenho, não se pode deixar de refletir sobre o que isto implicará num agir enquanto professora que se valida em ações de outros professores/formadores e, assim, revalidando-as ainda mais. É este um daqueles reflexos que se vira para si mesmo: tal como o que se criticou anteriormente ao mencionar as academias e uma procura de legitimação na reprodução do passado, com a criança que procura daquele “desenho de adulto” (Leite in Pacheco, Terrasêca et al. 2001), o mesmo foi feito em apoiar grande parte do trabalho de alguém que me foi apresentado como um exemplo na abordagem para o desenhar para as aulas dadas a esta turma. Não poderia também deixar aqui de apontar a minha necessidade de recorrer a palavras de outros autores para validar e apoiar o documento aqui apresentado: da mesma forma que estes alunos buscam nas imagens modelos de outros, o mesmo fiz eu quer na criação e aplicação da proposta de aula, quer na escrita deste relatório.

Além das reflexões que se criam com o criar e aplicar da proposta de aula, a presença dentro desta escola criou também uma série de outras projeções de nível mais interno. A primeira projeção, já brevemente mencionada, foi a de me rever nos alunos à minha frente, com uma previsível empatia face ao conjunto de experiências que teria em comum com estes. Esta terá resultado num

repensar da relação pessoal com o desenho, desde os primeiros riscares aos desenhos feitos para um olhar exterior ao meu, ao meu existir dentro da disciplina de Desenho A como aluna, e agora como professora, bem como todas os outros contextos onde fiz e observei desenho. Todos estes pequenos elementos acabariam por se embrenhar na experiência do estágio, reproduzindo em si outras vivências que pareciam, a uma primeira vista, desconectadas, mas acabando por se ecoarem umas às outras.

Acontece que a familiaridade com estes acontecimentos cria uma possibilidade de cair em narcisismos (aproveitando aqui a analogia de se poder perder no seu próprio reflexo) para o qual se tem que criar o distanciamento necessário para evitar um revalidar de “*achismos*” pessoais e se correr o risco de um afogar num discurso de perspectiva unilateral. Este será um dos receios já anteriormente referido, admitindo o difícil balançar do envolvimento enquanto professora estagiária e o analisar posterior dos vários acontecimentos com um olhar mais crítico, com a acrescida complexidade de se poder ser demasiado crítica destes episódios e da própria crítica.

Neste analisar das várias dimensões dos chamados de jogos de espelhos presentes neste último capítulo, aglomeram-se aqui algumas das questões de capítulos anteriores, já que uma parte destas levaram à criação das atividades de aula ou surgiram das observações ou vivências que destas resultaram. Será como um pré-apresentar da especificidade da proposta de aula, procurando um “*dar corpo ao corpo*” às intenções da proposta e do relatório; foi esta última expressão usada com os alunos do 12ºI durante as aulas, e que fará sentido de eu a pôr em prática na escrita deste documento. Procura-se aqui o mencionado inicialmente de não selecionar apenas episódios que complementam uma dada narrativa, mas de referir aqueles que levaram à escrita do relatório e lhe deram alguma profundidade. Ou, pelo menos, será essa a intenção que se procura transparecer.

3.1. Movimentos Ilusórios e um Trabalho de Bastidores

Após conversas com os alunos e apoio a trabalhos de aula com apontamentos sobre o modo de fazer de Nicolaïdes, tanto o livro que servira de modelo

inspiração como os desenhos feitos durante a Formação de Desenho em Figura Humana na FBAUP, foram trazidos para as aulas a pedido da professora cooperante. Partindo desta partilha de exemplos de trabalho pessoal com os alunos facilitaram-se as conversas sobre a dificuldade em desassociar a ação de desenhar do produto final e da dependência de reproduzir o todo ou partes de outros desenhos para se sentir alguma satisfação com o trabalho final. A já referida dependência e o recorrer à cópia e reprodução acontece não só como uma forma de aprender com os “grandes mestres” ou aqueles cujo trabalho nos é admirável (da mesma forma do que era feito em contexto de aprendizes em ateliers ou em academias) mas também como forma de mitigar ansiedades sobre a maneira individual no fazer ser ou não a mais correta.

Os trabalhos pessoais partilhados com os alunos serviram para conversar sobre a diferença entre um estudo da figura humana pelo desenho e o fazer desenhos com esta última representada. Sente-se com os alunos dificuldade em somente fazer um estudo de compreensão do corpo humano através do desenho sem algum compromisso fidedigno ou estático, e um fazer desenhos onde a figura humana se encontre representada – muitas vezes como acessório à imagem. Demonstra-se uma prevalência do procurar apresentar um tipo de imagem específica – o desenho resolvido como diz Bismarck (2001) – cuja validação é gerada dentro da própria disciplina, de acordo com uma série de parâmetros. Isto será ainda mais visível com uma turma de finalistas, já que o Exame Nacional, no seu tempo limitado de prova, não quer saber do desenhar: preocupa-se com os desenhos, feitos sobre certa temática dentro de certos parâmetros, e assim, a atividade geradora torna-se secundária face ao produto que desta resulta.

Terá sido esta a diferença referida por Nicolaïdes quando mencionou o fazer desenhos e o desenhar, sendo esta uma postura de focar no fazer de imagens que é a mais sentida no quando nas aulas de Desenho A do 12ºI, exemplificado com o estudo da figura humana em movimento, feito antes das aulas à minha responsabilidade. Este estudo resumiu-se ao recorrer de imagens estilizadas da figura humana congelada na sua ação, da qual se partia para estudar o impacto da sua postura no vestuário, este último que se pedia aos alunos adicionar à

figura após a sua reprodução. Não que este exercício não seja uma boa forma de se perceber questões de ação-reação, mas perde-se um potencial de o desenhar não servir somente como ferramenta para o ilustrar de uma ideia, mas ser também o estudo e expressão dessa ideia, aproximando-se assim a um compreender através do desenhar mencionada com capítulo 2 deste relatório, se decidirmos assim abordar o fazer desenho com o nos olhares apresentado por Rosand (2002) e Almeida (2012). Estes dois autores mencionam não só a marca gráfica deixada no desenhar como capaz de comunicar ação tanto ou mais que uma representação figurativa, bem como a intenção de cada traço poder implicar o impulso sentido fisicamente pelo desenhador e como este o traduz pelo seu riscar.

Terá sido num aproveitar destas duas temáticas – a figura humana e ação/movimento – que após conversas com a professora cooperante Augusta se criou uma proposta de aula que não só fizesse uma continuação destas temáticas como aborda-se a questão do desenhar e do fazer que não fosse só sujeito ao desenho feito. Aproveitou-se que já se teriam introduzido pequenos elementos das aprendizagens pessoais com a abordagem de Kimon Nicolaidis para com o desenhar para criar assim uma didática de aula cujo desenhar não teria que necessariamente levar a algum tipo de imagem específico, semelhante aquilo que o autor terá dito sobre o como abordar este tipo de exercícios.

Os desenhos-estudos com recurso a modelo já teriam acontecido em inícios do ano letivo, sendo estes primeiros exercícios como um diagnostico para cada aluno perceber as suas dificuldades com a proporção e enquadramentos na folha com o apoio da professora cooperante, bem como o exercitar do trabalhar sobre a pressão de tempo reduzido, tal como iria acontecer durante o exame nacional. Partir-se-ia assim desta experiência anterior, que já lhes seria aos alunos familiar, para introduzir o conceito de Gesto e gestualidade como dito por Kimon Nicolaidis, já que só o termo ação ou movimento não seria para o autor expressão abrangente o suficiente, ainda mais quando para este tudo, mesmo o objeto inanimado contém em si Gesto: *“Gesture, as you will come to understand it, will apply to everything you draw. Even a pancake has gesture. There is*

gesture in the way in which a newspaper lies on the table or in the way a curtain hangs. Gesture describes the compound of all forces acting in and against, and utilized by, the model.” (Nicolaidés, 1941: 29).

Menciono mais uma vez a questão de que para Nicolaidés a própria forma do objeto de estudo ilustra o seu propósito e potencial, bem como se gerou e as suas partes se interligam, sendo que a partir desta observação se consegue também extrair do gesto. É neste conceito de Gesto e a sua tradução direta para o desenhar que se apoiou a abordagem para com o tipo de desenho que se iria fazer, sendo que se complementou com a relação com o tato e o desenho que Harold Speed (1972) mencionava: *“It is necessary to participate on what the model is doing, to identify yourself with it”* (Nicolaidés, 1941 : 24).

Seria o objetivo um observar do modelo não na sua posição estática, mas como um estado de uma ação anterior e posterior, aquele compreender do impulso através do desenhar e como este se traduz na folha. Esta seria também um das razões para a qual Nicolaidés teria uma preferência pela recorrer ao modelo real sempre que possível; isto permitiria uma compreensão através da observação direta de impulsos que existem dentro do modelo e irão assim causar a pose resultante e será isto que se procura através do desenhar melhor extrair e compreender: *“The drawing starts with the impulse, not the position.”* (Nicolaidés, 1941, p.23). Criou-se assim um conceito central para a didática de aula, onde o gesto de desenhar se quer como protagonista, e que para tal se dedica a uma exploração do Gesto apresentado por Nicolaidés, ao qual se juntam outros conceitos como a fisicalidade e taticidade do fazer desenho.

Seguiu-se assim toda a parte de logística e planeamento, o trabalho de bastidores. Uma primeira consideração passou por gerir os tempos de aulas, adaptando-as a um seguimento daquilo já explorado com a professora cooperante, criando um tipo de atividade de aula que não fosse apenas episódico, ou seja, que pudesse ter alguma continuidade através do tipo de atividades que iriam seguir-se¹. Esta foi uma das preocupações sempre pendentes, agravada pelo facto de que estes eram alunos finalistas, com o

¹ Ver Anexo I – Plano de Aulas

Exame Nacional de Desenho a aproximar-se. Outro ponto de atenção foi o adaptar não só ao modo de fazer desenho desta turma específica, bem como ao currículo da disciplina; quanto a este, o apoio dado pela professora Augusta Medeiros terá sido o mais facilitador, já que esta me teria apontado para que tipo de continuidade procurava dar às aulas, bem como os tempos letivos à minha responsabilidade. Assumiu-se que não se iria introduzir nada de muito divergente em termos de temáticas e técnicas, mas procurando-se uma diferente abordagem a alguns conceitos já explorados com esta turma em questão, mais relativamente à prática do próprio desenhar e o estudar da figura humana

Na seleção e adaptação do conjunto de exercícios apresentados no livro de Nicolaidis também se terá facilitado partes do processo, já que a interação com estes alunos por vezes envolvia pensar o desenhar das partes do corpo humano em estudo numa abordagem em que se pensava nestas no seu funcionamento e agir. Exemplifico aqui com o caso específico de um aluno (A.) em que a sua dificuldade seria em perceber o porquê do seu descontentamento em desenhar uma mão: “Parece falsa, não sei.”. Observamos o tratamento que A. deu à trama, feita com a intenção de dar mais profundidade e “corpo” ao desenho, mas trabalhada como se partes da mão fossem compostas de superfícies planas. Para melhor perceber a causa de estranheza no observar desta trama, recorri ao desenho de linhas retas na minha própria mão com marcadores e esferográficas, comprovando o quanto difícil é esta tarefa, havendo muito pouco de superfície plana e uniforme em qualquer parte do corpo humano; foi este momento uma busca do como abordar o desenhar como se fosse um traduzir do tatear do observado que tanto Kimon Nicolaidis (1941) como Harold Speed (1972) mencionam. Esta demonstração e pequenos outros apontamentos já seriam algo regular durante várias das aulas com alguns dos alunos, conseguindo-se assim uma base sobre que tipo de explicações e demonstrações funcionavam com uns e confundiam outros.

Prevendo-se uma dificuldade em dedicar ao desenhar horas sem que deste se vissem alguns resultados imediatos, sentiu-se a necessidade de criar uma segunda parte para esta didática de aula. Tal estratégia deveu-se também à consciência de que a presença temporária enquanto professora-estagiária

naquele contexto não era indiferente ao tipo de propostas que posteriormente seriam retomadas nas aulas desenvolvidas pela docente responsável pela disciplina; era intenção da professora Augusta Medeiros recorrer à caricatura como forma de explorar parte dos Processos de Síntese, especificamente a Transformação Gráfica por simplificação e acentuação, conteúdos mencionados no Currículo Letivo de Desenho A. Havendo também, na maioria considerável dos alunos, um elemento de familiaridade com este tipo de grafismo, aproveitou-se para provocar em sala de aula uma ligação entre gesto-ação através do desenhar, desta vez recorrendo-se a uma ilustração de inspiração no cartoon e na caricatura. Seria o propósito de aplicar aquilo que teriam aprendido e retirado do exercitar do desenho gestual, nas figuras e nos atos representados, procurando-se reduzir o desenho ao mínimo essencial mas conseguir ainda assim traduzir gesto, movimento e direção. Exemplificou-se para este tipo de desenho e a sua linguagem gráfica parte do trabalho desenvolvido por Al Hirschfeld², focando-se nas suas ilustrações onde recorrendo à simplicidade da linha representava todo um conjunto de gestos, movimentos e ações.

Temos assim aquele primeiro trabalho de bastidores, na criação de um plano de aula o mais aceitável e claro de um ponto de vista técnico, mas que também fosse flexível e não demasiado estruturado, fosse para o professor, fosse para os alunos. Nessa preparação há mais que um estudo e recolha dos exemplos que seriam dados como apoio e uma planificação passo a passo de procedimentos a serem aplicados; ocorre aquilo que só conseguirei explicar como um “ensaio do improvisado”. Isto é, o ato de assumir uma necessidade de improvisar, moldando-me aos imprevistos do que seriam as aulas. Excetuando-se o local, os alunos e as horas letivas – bem como os seus intervalos obrigatórios – destinadas a estas atividades, poucas certezas havia sobre o que seriam as aulas que estariam ao meu cuidado. O existir de intenções e expectativas fazem parte do todo deste processo, havendo sempre uma dificuldade em abdicar destas visões internas que se foram construindo do que seriam aquelas aulas. Uma preparação para o inesperado fez parte do processo

² Junho 1903 – Janeiro 2003. Ilustrador cartoonista norte-americano, tendo como imagem de marca caricaturas a preto e branco de atores, músicos e outros performers de teatro, cinema e televisão.

de criação na planificação de aula, mas acabaria por se tornar mais necessária após a prática efetiva dessas aulas, sendo que, com o planejar para lidar com as dificuldades previstas acabaria por se provar demasiado fechado em si mesmo, acabando por ter que se tornar em algo mais reacionário.

3.1.1. Dos bastidores para a sala de aula

A primeira aula foi iniciada com uma introdução mais teórica ao que seria desenvolvido durante os próximos tempos letivos, focando-se naquela primeira parte onde se iria explorar o conceito do desenho gestual de Nicolaidés. Recorreu-se à partilha da experiência pessoal com este tipo de desenho e dos desenhos resultantes desta abordagem. Estes últimos causaram reações que já eram expectáveis, dado o seu aspeto pouco figurativo e da aparência de ser pouco mais que um conjunto de rabiscos aleatórios. Aproveitou-se assim esta reação de estranheza para com os exemplos que estavam a ser apresentados para uma primeira tentativa de transparecer que o objetivo seria o desenhar como forma de capturar e extrair o gesto e menos do fazer desenhos, reforçando que dificilmente os desenhos de cada aluno teriam semelhança entre si. Ainda assim, estes exemplos foram assimilados por alguns de alunos como o que destes era expectável, indo procurar imitar um mesmo tipo de mancha gráfica durante os exercícios propostos, acabando por influenciar estes jovens ao longo das várias aulas.

A previsível dificuldade em explicar o que será isto do extrair do gesto para o desenho, a diferença entre este e o desenhar de figuras em movimento procurou-se resolver ao recorrer de algo que seria de familiar a esta turma: os trabalhos feitos anteriormente na sala de aula, especificamente os desenhos feitos do reproduzir de uma imagem congelada na ação, e a imagens de exemplos que seriam mais reconhecíveis para aqueles que teriam passado pela disciplina de História da Cultura e das Artes. Estes últimos tinham entre si o "*Nu descendant un escalier n° 2*" de Marcel Duchamp (1912) com o qual se misturaram imagens dos primeiros desenhos representativos de animais em movimento feitos pelo ser humano. Abriu-se a conversa sobre desenhos, pinturas e ilustrações que tentam, de formas diferentes e variadas, capturar e registar o movimento

presente no mundo real, seja com o representar “congelado” de parte de uma ação ou da sobreposição de vários momentos e posturas de um dado agir.

Aí voltaram-se às imagens do desenho gestual e a ideia de gesto que Kimon Nicolaides. Houve assim uma primeira tentativa de uma distinção mais simplificada do desenhar gesto que não é o mesmo que desenhar ações ou movimentos, sendo um extrair de Gesto através do desenho. Nicolaides explica isto como que aquilo visto como as várias partes do corpo em ação será o resultado de um impulso interno desse corpo, e que para a verdadeira compreensão destes impulsos será necessário mais que o olhar; será necessário um participar e identificar daquilo que o modelo estará a fazer – aquilo que chama de uma reação emocional compreensiva (1941, p.24). A dificuldade em explicar este ver, sentir e desenhar gesto é explorada pelo próprio Nicolaides, admitindo que não será apenas na leitura e visualização dos exemplos por este apresentado que será compreendido. Pode-se ser consciente de um gesto sem o ver, algo que é feito pelo próprio indivíduo mesmo sem o ver do movimento. Descreve-o como intangível, impossível de ser entendido sem o sentir, não sendo necessariamente o mesmo de uma pessoa para a outra. Descobrir gesto e aprender sobre este acontecerá pela prática e entendimento deste através do desenho (1941, p.26).



Figura 3, Desenho de aluno, exploração de Gesto em várias poses

Após esta primeira introdução, iniciaram-se os primeiros exercícios através dos quais se procurou este tipo de Gesto no modelo, ainda em modo aquecimento. Pediu-se aos alunos que se voluntariam para se colocarem numa posição à escolha, sabendo que posteriormente iriam mover-se. Os alunos começam num desenho de primeira exploração sobre o que é isto de desenho gestual, trocando-se as posturas dos modelos-alunos a cada cinco minutos. O tempo reduzido serviu para contrariar um instinto do desenhador de se perder em detalhes, bem como deixar-se despreocupar com a apresentação do desenho. Estes primeiros momentos foram úteis para se perceber a dificuldade para os vários alunos neste capturar de Gesto, bem como entender o quanto estes se sentem presos ao ter de desenhar algo de representação perceptível a outros exteriores a estes.



Figura 4, idem

O primeiro impulso destes alunos foi o de criar uma estrutura base simplificada à qual adicionavam o contorno exterior, mapeando a procura da proporção, da representação fidedigna dos colegas. Mesmo apontando que o objetivo não seria o de fazer rapidamente o contorno dos modelos, esta era sempre a primeira

reação ao riscar. A frustração da maioria dos jovens tornava-se visível quando me dirigia a estes e explicava que o que se estava a riscar na folha não tinha de se parecer com ninguém em específico, servindo como um registo de como cada um capturava de forma mais impulsiva o que observava no todo do modelo.

Durante esta primeira aula compreendeu-se a dificuldade de num tempo reduzido de horas³ para conseguir ensinar e compreender este desenhar Gesto, sobretudo com estes alunos habituados e treinados num tipo específico de desenho – mais figurativo e próximo da realidade visual. Aí começava um processo de adaptação da proposta àquilo que seria mais imediato de compreender a estes alunos, tendo sido parcialmente previsto algum adaptar e moldar desta forma de desenhar. A aula que se seguiu começou com uma conversa sobre esta dificuldade, com alunos que confessaram a estranheza de não fazerem uma imagem que fosse próxima do que consideram esteticamente

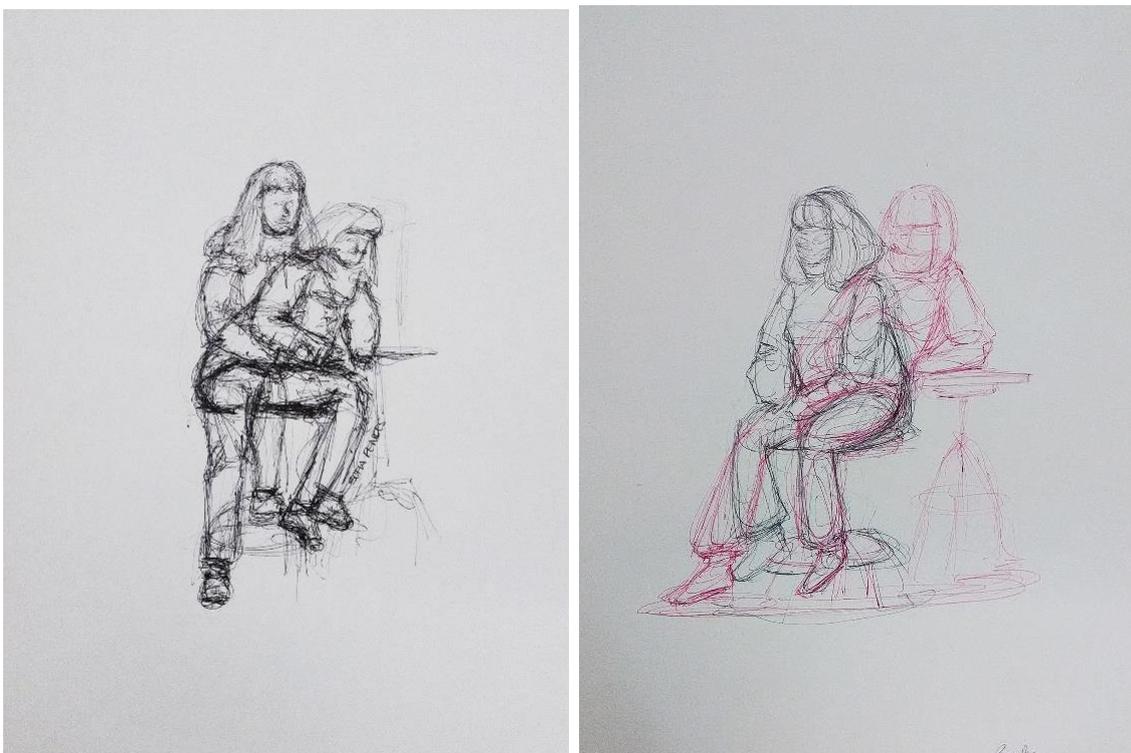


Figura 5, Desenhos de estudantes, estudo de movimentos e poses.

³ Foram previstos para estas aulas sete blocos de 50 minutos, prolongando-se estes para onze. O horário semanal de Desenho A prevê nove blocos de tempo semanais, quatro destes sendo dividido entre turnos com presença de metade da turma.

agradável e fácil de identificar. A abordagem seguinte passou então por juntar aquilo que seria mais familiar – um desenho mais de contorno – a esta dimensão de Gesto contida em todos os objetos, misturando-se com um estudo do que implica uma ação ou movimento na figura que estará a ser observada. Antes do início de cada desenhar pediu-se um observar de posturas do modelo, quais os locais e membros que estariam em tensão, procurando aquele relacionar do próprio corpo como o do observado, para assim se potenciar aquele sentir de forças e impulsos difíceis representar mas que podem ser explorados no próprio Gesto do desenhar:

“The study of gesture is not simply a matter of looking at the movement that the model makes. You must also seek to understand the impulse that exists inside the model and causes the pose which you see. The drawing starts with the impulse, not the position.” (Nicolaiides, 1941: 23)

Visto que a grande maioria sentia ainda que os exercícios não passavam de uma série de rabiscos sem um propósito final tangível, decidiu-se assumir ainda mais a ideia de estes se tornarem um conjunto de estudos para os alunos. Para tal recorreu-se à esferográfica, usando-se mais que uma cor, utilizando a capacidade do material de registar pressão no traçar, mais marcado nos locais onde sentiria forças e pesos mais evidentes ao desenhador. Estas mudanças de tipo de registos e materiais traduziram-se numa maior confiança por partes dos alunos, já que o tipo de desenho feito se aproximava de algo que lhes era mais familiar. Mas, ainda assim, muitos foram os que expressaram a dificuldade em compreender a “técnica” ou “qual é o truque?”.

“Any student can command a good technique in a few years and acquire facility with his medium, but this is not what real study consists of. Anyone can learn to paint. Sometimes it seems that the less is an artist the more easily and quickly one can acquire the superficial qualities of a painter. But craftsmanship in painting is mere virtuosity, a skill that may hide lack of real perception.” (Nicolaiides, 1941:99)

Partilhando da sua experiência enquanto professor, Kimon Nicolaiides

menciona desta dificuldade no desenhar, com a resistência que muitas vezes se sente no desenhar quando há a procura do apoio que a execução correta de técnica dá ao desenhador. Estas reações são ainda mais compreensíveis quando se pensa em jovens alunos como os da turma de 12º ano aqui referida.

“Naturally, you will become more interested in your method as you work, but you should never forget the main objective – an experience, realm that you wish to re-experience in your medium. The bad feature of commercializing your attitude to your work is that your end becomes a picture rather than an experience. (...) The serious student is one who wants to go ahead for the simple reason that he feels a pride in growth. Some students think, when they have paid for the art tuition, that they are buying outright some categorical system of instruction. They want to be told in black and white exactly how to make a certain kind of picture. In this book I am trying to give you ideas to work with rather than ways to work. I have been definite about the materials you use, the subjects you work from, the time you spend. Beyond that there is no valid way for me to be definite. You must be willing to use your own mind and draw your own conclusions.” (Nicolaïdes, 1941: 100)

A questão das imagens-tipo geradas no desenho escolar, tal como foi referido por Efland (1976) na parte inicial deste relatório, bem como a noção um desenhar que vive apoiado em exemplos a serem reproduzidos ou imitados, não podem ser analisados somente pelas suas propriedades enquanto instrumentos facilitadores para a avaliação por parte dos professores; também o são para os alunos, já que estes se adaptaram às expectativas que para consigo foram criadas, apoiando-se nestas para a performance do expectável e de habilidade. Seria mais do que expectável que ao não dar a estes jovens um conjunto específico de instruções, de passo a passo, ou apresentar-lhes uma imagem modelo específica do que se lhes exigia no final daquelas aulas, estes sentir-se-iam compreensivelmente perdidos no que então estariam a fazer e porquê. Não que não se interessem ou fiquem investidos na sua prática, mas contrasta com o tipo de aulas que lhes são mais familiares, onde se reforçam os tipos de

procedimentos e técnicas a serem aplicados para a produção de um certo tipo de imagem. Quando se retira esta postura com o desenho que lhes será mais familiar e se reforça o exercitar de uma procura mais individual pelo desenhar, natural será de haver resistências já que acontece todo um reestruturar de lógicas sobre a ação de desenhar, um reaprender aquele “implicar consigo mesmo” dito por Bismark (2001). Assumir para si próprio a responsabilidade no seu ato de desenhar e a agência do aprender a desenhar é uma dimensão do ensinar desenho que muito dificilmente se consegue ver explorada dentro de uma sala de aula. Relembro aqui o citado anteriormente neste relatório por José Ortega y Gasset (1966), que nos diz que a falsidade do ser estudante resulta de uma necessidade (de estudar) que lhe é, maioritariamente, exterior, cruzando também com o que Atkison (1998) nos diz sobre a necessidade do o estudante de desenho em corresponder a um conjunto de expectativas, também essas exteriores a si mesmo.

Como já mencionado, o desenvolvimento de uma segunda parte para a proposta de aula ficou a dever-se a uma série de questões, desde a adaptação e preparação aos conteúdos que a professora cooperante estaria a preparar, ao sentir que o desenvolvimento da primeira parte poderia traduzir as aprendizagens desenvolvidas em algo menos “rabiscado”.

Além de servir como uma ponte entre a primeira parte da proposta e o que viria a ser feito com a professora cooperante, tornara-se também como que uma forma dos alunos comprovarem que algo teria sido aprendido durante os tempos anteriores, podendo transportar algumas dessas noções de gestualidade e ação no desenhar que se consegue traduzir para a folha de papel em algo de carácter mais figurativo. Atenuava-se, assim, também aquele desconforto e resistência com um desenhar cujo ação não lhes deu uma forma mais imediata de avaliarem o seu próprio desempenho ou sentir algum progresso na sua aprendizagem. De mencionar o que terá sido para algum destes alunos menos agradável e confortável: o inculir do desenvolvimento de primeiros estudos e esboços antes de se criar uma imagem cujo grafismo seria retirado e apropriado dos exemplos dados de Al Hirschfeld. Procurou-se que estes esboços e estudos, se

necessários, fossem vistos como parte do todo da imagem final resultada, não somente um meio para um fim, tal como o desenho não servirá só para o criar de imagens.

Foi então o desafio dos alunos em criar uma ilustração que tivesse em si a sensação de ação e movimento, sendo que para tal se pedia ao mínimo uso de traços e elementos gráficos que lhes fosse possível, recorrendo ao próprio traço para recriar gesto. Não se impunha agora o cronometrar de tempos, havendo ainda a temática central da figura humana, mas cujas poses e ações seriam de escolha individual. Neste tipo de exercício tinham-se assim os desafios de observação, estudo e compreensão de gestos e reações no corpo humano num dado agir pelo desenhar, ao qual se adiciona a complexidade de traduzir essa ação para um desenho figurativo, onde cada tracejar terá uma razão de ser. Foi admitido com os alunos o elevado nível de dificuldade neste tipo de exercício, mas que para estes seria mais importante perceber o que conseguiam para si retirar e aprender durante a sua realização, sendo a imagem resultante como que um bônus e prova de todo esse trabalho. Apresentou-se também que o tipo

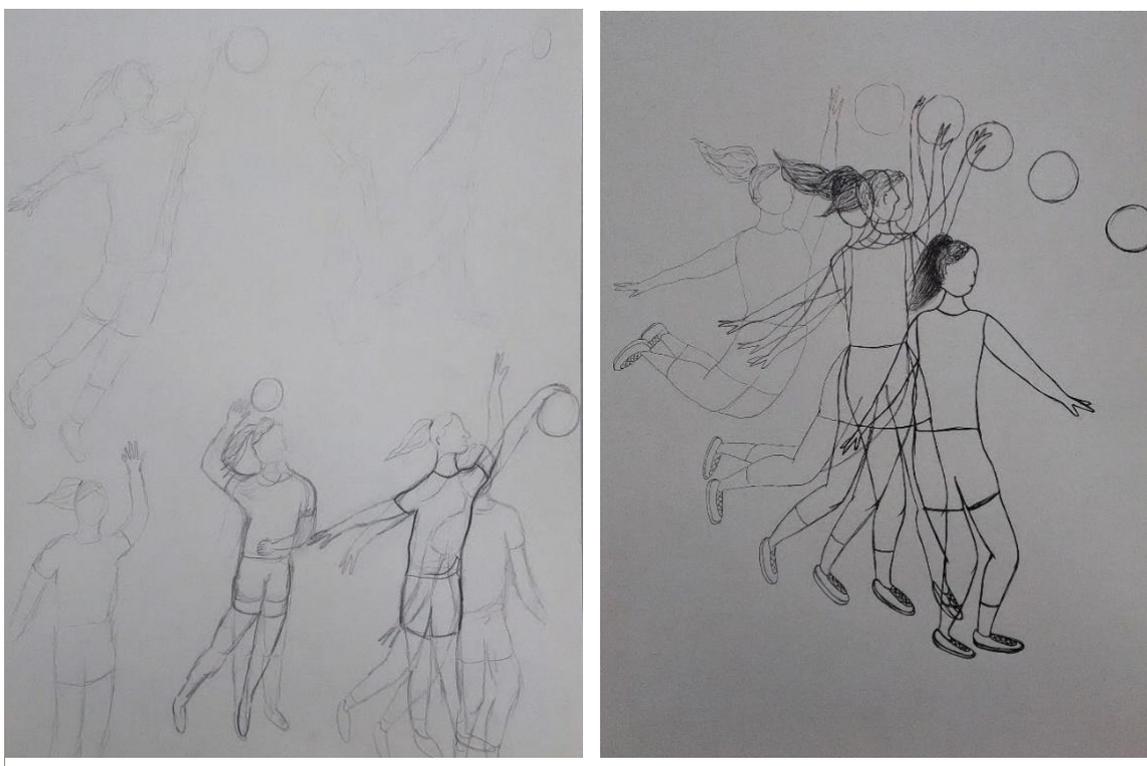


Figura 6, Estudos de aluna para ilustração e seu resultado

de trabalho que se exemplificou de Al Hirschfeld foram resultados de uma longa carreira de um desenho-ilustração onde um trabalhar reduzido ao preto e branco e explorar de todo um mundo de expressão de forma limitada também se prendia ao meio onde o seu trabalho seria publicado, essencialmente jornais e impressos cujos prazos de trabalho seriam reduzidos. O tipo de desenho que marcou a sua carreira surgiu só por ter de se adaptar à sua realidade profissional mas também de um visível gosto de exploração de texturas e possibilidades recorrendo à linha na sua mais pura simplicidade como objetivo final (Leopold, 2015: 50-53). Tendo Al Hirschfeld iniciado a sua carreira nos anos 20 do século XX, ainda se demonstrava na procura desse objetivo, tendo sido citado em 1983 dizendo *“I want to keep simplifying my graphic description of someone’s character. Now I am down to a pencil, and a bottle of ink. I hope one day to eliminate the pencil.”* (Leopold, 2015: 255).

Não seria assim de esperar que estes alunos em poucas horas de aulas conseguissem criar um tipo de ilustração ao mesmo nível que alguém com mais de oitenta anos de experiência como o caso de Hirschfeld, muito menos quando este se dedicou a este tipo de abordagem específica ao desenhar. Nem se procurou evangelizar estas posturas com o desenhar com os estudantes, mas apresentar estas como contrastantes com o tipo de desenho feito na disciplina de Desenho A, colocando assim o foco mais na ação do desenhar em vez de no desenho resolvido.



Figura 7, Pormenor de estudo para Ilustração de aluna

Nesta segunda parte da aula, com o assumir dos esboços e primeiros desenhos impulsos feitos como preparação e estudo como parte integral da ilustração, potenciou para se ter um trabalho de reflexão sobre e durante estes. Normalmente deixados de lado ou escondidos pelo desenho final, contrariou-se a necessidade de ocultar as “perturbações” e as dificuldades do trabalhar a matéria de modo que a obra apareça como se não existisse esforço manual, mostrando-se na sua perfeição ideal (Bismarck, 2010, p.15). As duas partes unem-se, ainda que de formas diferentes, num elogio ao desenhar como gesto e ação válida além dos desenhos ou tipo de desenhos que gera.

“The emphasis and selection that is unconsciously given in a drawing done directly under the guidance of strong feeling, are too subtle to be tabulated; they escape analysis. But it is this selection of the significant and suppression of the non-essential that often gives to a few lines drawn quickly, and having a somewhat remote relation to the complex appearance of the real object, more vitality and truth than are to be found in a highly-wrought and painstaking drawing, during the process of which the essential and vital things have been lost sight of in the labour of the work; and the non-essential, which is usually more obvious, has been allowed to creep in and obscure the original impression.”
(Speed ,1972:32)

Procurou-se, assim, com esta didática de aula não só a exploração de diferentes olhares sobre o desenho, mas também a criação de um espaço de conversa com os alunos sobre o porquê desenhar, e como assimilaram para si mesmos quais desenhos são os “bons” desenhos, além de estarem sujeitos ao Exame Nacional e àquilo que conhecem sobre os seus parâmetros e requisitos.

3.2. Outros Reflexos

Apesar das resistências sentidas com estes alunos em deixar o desenhar existir independentemente do seu resultado, geraram-se outros momentos onde a relação com a experiência do desenho se tornou algo mais que o habitual criar de imagens. A primeira parte da didática de aula foi visto por alguns como um teste individual à sua memória muscular no desenhar, ficando mesmo aqui retidos em confusão e frustração. Terá sido sem dúvida a parte mais complexa no todo do fazer desenho, ainda mais quando os “rabiscos” resultantes não poderiam ser comparados entre indivíduos ou permitiam a uma leitura habitual sobre as qualidades estéticas visuais mais imediatas do desenho.

Mas, ao contrário do que seria inicialmente esperado, foi naquela segunda parte da proposta, com o criar de uma ou várias ilustrações que refletissem o explorado e aprendido na primeira parte das aulas, que mais se observaram as quebras de atitude e relação com o desenhar, ainda que em breves momentos. Tal poderá ter sucedido por terem mais agência na escolha dos conteúdos a serem desenhados, mas foi visível uma confiança na exploração individual de gesto, a qual não era testemunhada regularmente durante o ano letivo até àquele momento.

Um aspeto peculiar terá sido também a variedade do como essa exploração era feita, e como esta era transporta para o desenho. Alguns dos alunos ter-se-ão remetido ao estudo de vídeos, pausando entre movimentos para assim os copiar, entendendo que partes do corpo se fixam e quais aquelas que se mexem,



Figura 8, Série de desenhos e estudos de aluna para ilustração

nem sempre sendo “fácil” reduzir o ato desenhar ao mínimo essencial e captar estes movimentos com o próprio riscar. Outros voltaram à fotografia e à comparação com a linguagem do exemplo dado em aula para, assim, aproximarem o seu trabalho final àquilo que consideraram o que destes era expectável, não sendo, como já dito, nada de novo ou de surpreendente. Um grupo reduzido recorreu à ideia do conhecer e compreender pelo desenhar, remetendo-se ao repetir de uma série de desenhos semelhantes e explorando aí as várias formas de análise de gestos e ações.

O que terá gerado maior interesse, e mesmo alguma surpresa, foi o caso daqueles que terão recorrido mais a uma lógica de improvisação daquilo que queriam representar. Testemunhou-se alunos a recorrerem ao próprio corpo para simularem que movimentos e gestos seriam sentidos e agidos – mesmo quando a ação que estariam a ilustrar seria familiar, observando-se a extensão daquele re-encenar pelo desenhar referido atrás (Rosand, 2002: p.15), e assumindo-se a importância de uma relação do próprio corpo com o desenho, mas que explora outras dimensões que não o visual. Um caso particular foi o do aluno G., que não disfarçou a sua dificuldade com o todo da proposta, mas que aceitou o convite desta; mesmo na sua expressa dificuldade em desenhar que se procura reduzir ao mínimo essencial e a um capturar de ação pela linha, não deixou de fazer um estudo mais figurativo e estático de um futebolista no momento de remate na bola, mas parando em vários momentos do desenhar para sair do seu lugar e simular a ação com o próprio corpo, em procura de como uma ação impacta o todo da postura corporal. Aqui estava uma aplicação prática do já referido por Nicolaidis sobre o ser necessário participar no que o modelo estará a fazer para assim com este agir melhor se identificar o antes e depois de uma ação, bem como uma série de impulsos internos (1941 : 24). Mesmo que o mencionado autor teria referido isto numa lógica mais do interior – do recorrer a mais sentidos para a observação que a visão – a verdade é que estes alunos tomaram a aprendizagem com e no desenho de uma forma muito própria, não se limitando. Esteve-se neste momento específico em assumir do aprender a e como desenhar no seu fazer, explorando variadas possibilidades além do fazer desenho.

De forma inesperada criaram-se assim uma série de momentos em que o desenhar potencia uma série de explorações além de si mesmo enquanto objeto. Ainda que esta turma estivesse a responder àquilo que destes foi pedido, a forma como o fizeram não se encontrava presa a um conjunto de instruções passo-a-passo ou de resposta definida. Mesmo com os exemplos visuais do trabalho de Al Hirschfeld a servirem de algum apoio para as possibilidades da segunda parte da proposta didática, muitos foram os que quer no fazer quer no feito assumiram formas de trabalho e estudo próprias e que mais lhes seriam confortáveis ou lógicas para o seu desenhar. Poder-se-á fazer ligação com o dito por José Ortega Y Gasset, quando se teria referido quando ao “falso estudar”, quando vindo de uma necessidade que é exteriormente imposta e distinto do “verdadeiro estudar”, este último gerado nos impulsos de necessidade interna:

“(...) para que eu entenda verdadeiramente uma ciência não basta que finja existir em mim a necessidade dela, ou, ou que é a mesma coisa, não basta que tenha vontade de aceitar; numa palavra, não basta que estude. Para além disso, é necessário que eu sinta autenticamente necessidade dessa ciência, que as suas questões me preocupem espontânea e verdadeiramente. Só assim entenderei as soluções que ela dá, ou pretende dar, a essas questões. Ninguém pode entender uma resposta sem previamente ter sentido a pergunta a que ela responde.”
(Ortega y Gasset, 1966 :9-10)

3.3. Uma Mentira Honesta

Esta ideia de uma “mentira honesta” é emprestada do conceito e título do documentário *"A Honest Liar"* (2014) que explora a dualidade na vida de James Randi enquanto criador de ilusões para entretenimento e a missão de uma vida em desmascarar as dos autodenominados médiuns, profetas, *"faith healers"*, entre outros. James Randi afirma que sempre assumiu a sua arte como uma mentira honesta: o público sabe que ele os está a enganar, sendo o seu trabalho esconder o truque e redirecionar atenções para possibilitar um instante de crença

em magia. Desonestidade, para Randi, será o vender de ilusões e truques como verdades.

Trazer deste conceito de *mentira honesta* para o contexto desta reflexão escrita não tem a intenção de comparar o ensino ou os episódios aqui relatados como uma série de truques de intenção dúbia, de que se conspira um ocultar ou esconder de algo mais. Mas sim um refletir sobre estas formas de estar que correm o risco de se tornarem “*desilusórias*” se não existir um suspender de crenças para a reflexão e alguma introspeção – esta última adquirida no embrenhar do jogo de espelhos mencionado anteriormente. A dificuldade torna-se maior quando se procura visualizar toda uma trama complexa onde se cruzam falsas verdades e liberdades, as naturezas artificiais, artificialidades naturalizadas e, ainda mais, as mentiras honestas, mas é um exercício de auto-reflexão necessário após todas as questões apresentadas neste relatório, para assim evitar cair numa mera ideia de senso comum.

Focando-me aqui na proposta de aula, relembro que esta surgiu de conversas com a professora cooperante sobre a minha experiência com o desenho de figura humana baseado nas lições de Nicolaidis, segundo as quais a atividade de desenhar é o foco, e não o desenho; partiu-se dessa postura para uma proposta de aula, a qual servisse como uma diferente forma de explorar as questões de movimento e a sua representação no e com o desenho. Para os jovens alunos do 12ºI esta proposta aparentou um fator de novidade, mas refletindo bem na lógica por detrás dos seus conteúdos, esta não terá divergido de um modo profundo de grande parte das propostas didáticas às quais os alunos estariam sujeitos.

Para começar, a proposta adapta-se igualmente a conteúdos do currículo tal como outros exercícios que estes alunos desenvolveram na disciplina de Desenho A. Apesar de os seus critérios de avaliação não serem tão aparentes ou legíveis para os alunos – em comparação com aquilo a que estão habituados com as ideias sobre composição, enquadramento, e técnica, entre outros – a aplicação de certos parâmetros de classificação existiu igualmente na proposta. Ainda que com outros critérios em mente, tais não deixaram de se tornar em instrumentos de medição de algo. Existindo enquanto professora estagiária, o

espaço de liberdade e ação foi diferente daquele da professora cooperante, mas a criação desta proposta de aula teve na sua génese uma necessidade de planificar e adaptar uma prática do desenhar à linguagem dominante dos *curricula* de desenho, bem como às formas de trabalho pedagógico da professora cooperante e às normas de avaliação em vigor na ESE⁴. Foi também na necessidade de avaliar e classificar que se sentiu mais a ideia de uma falsa verdade quando se dizia aos alunos para se despreocuparem dos desenhos e se ocuparem do desenhar; ainda que as observações diretas em aula tenham tido maior impacto no momento de classificação, os desenhos resultantes destas aulas serviram como elemento de apoio no momento de – com o apoio da docente da disciplina – avaliar o trabalho individual dos alunos. Assume-se aqui a dificuldade (quase contradição) de se procurar um maior foco na atividade do desenhar quando os instrumentos de avaliação necessitam tanto da prova e produto de trabalho que é o desenho, sendo compreensível que aí se centrem as atenções e esforços por parte dos jovens desta turma.

Já a didática de aula em si, a exploração do gesto e ação segundo as ideias de Kimon Nicolaidis, terá aqui o seu tom de possível "mentira descoberta", pois o autor não nega que se procuram os mesmos critérios de proporção, enquadramento e composição no desenhar da figura humana. Estes últimos, não deixarão de surgir posteriormente e "*naturalmente*", já tendo sido por este referidos como os dividendos que se irão recolher futuramente (Nicolaidis, 1941: 18). Ainda que Nicolaidis se foque na experiência do desenhar e tendo nos capítulos iniciais do "*The Natural Way to Draw*" dedicado bastante tempo a um desenho que explore questões que são dificilmente traduzíveis fora do seu fazer, a questão é que se está a aprender a fazer um tipo de desenho. Desenho este que muito facilmente acabará por seguir aspetos formais e naturalizados como os que definem um *bom desenho*.

Sentiu-se assim, que a realização deste tipo de proposta de aula terá sido pouco mais que um caminho mais longo para um mesmo fim, ainda que sempre com aquela intenção de trazer a atenção para o desenhar como válido no seu

⁴ Distribuição das percentagens da avaliação, com 80% para as propostas de trabalho apresentadas e 20% para a participação e atitudes.

agir. Aqui poderá estar um sentimento que se reflete com algumas das palavras do próprio Nicolaidis, pois o mesmo estaria consciente deste peso no ensinar desenho. Logo na introdução do seu livro, Nicolaidis acusa uma arte que se preocupa consigo mesma em vez de com a vida, e indicando de que se deve procurar um equilíbrio entre o pensamento e a ação no desenhar (Nicolaidis, 1941, pp. xvi,1). Por mais que o autor seja várias vezes claro sobre experienciar o desenho acima do que este irá resultar, já se apontou neste documento – nos capítulos 2.1.1 e 3.1.1. – que Nicolaidis comunicou de alguma resistência para com esta postura, tendo os seus alunos assumido que cada aula dividir-se-ia em instruções específicas para o criar de uma imagem (Nicolaidis, 1941, p.100). Kimon Nicolaidis percebe que esta atitude para o experienciar a ação de desenho será rapidamente eclipsada pela vontade – e mesmo necessidade – de criar um tipo de imagem, visto que o seu livro é encerrado com um relembrar de conceitos referidos logo após a sua abertura:

“When you are really enthralled, really stimulated, by a force other than the visual, strange looking things things are apt to occur, but you will not judge your work by formula or conventional standards. You may feel that there is no real necessity for remaining visually truthful or even structurally truthful in relation to the moment. There is always a bigger truth undiscovered – unsaid – uncharted until you meet it” (Nicolaidis, 1941: 221)

Para melhor analisar esta questão, retomo aqui a ideia da *performance*, agora não da habilidade do aluno, mas a do professor: o facto de os tipos de exercícios que se trouxeram para esta sala de aula serem uma diferente forma de explorar conteúdos que são obrigatórios para estes alunos em fase final do ensino obrigatório – logo aqui se faz sentir uma falsa novidade – veio produzir o sentimento de que o professor se torna em sala de aula também um “*performer*”, quando se usam argumentos da capacidade, de motivação e inspiração como formas de validação pedagógica e artística do seu trabalho.. Ou seja, as expectativas sobre os acontecimentos numa sala de aula não existem somente para os alunos com as suas provas de trabalho, também são sentidas do lado

do docente, já que estas provas de trabalho do aluno também avaliam a própria eficiência ou capacidade do seu trabalho como professor. Claro está que é este último que retém mais poder dentro de uma sala de aula, mas todo o trabalho de bastidores que um docente faz, além de parte da sua profissão, também contém em si a necessidade de uma justificação permanente em relação ao sentido da sua ação. Tal como foi dito por dito por um aluno (A.) do 12ºI, se não fossem alguns destes momentos de se criar intriga e desafio dentro da sala de aula “estava em casa a ver tutoriais”.

Não pretendo com este último apontamento um desculpar ou justificar desta “Mentira Honesta” sentida face a alguns dos elementos relatados neste documento, mas sim apontar para uma das muitas camadas que tornam complexa a existência enquanto docente e a ideia da própria docência em si. Tal como os alunos, também os professores existem em níveis diferentes de *performance*, desde as posturas e atitudes que são esperadas, ao aqui nomeado “trabalho de bastidores” que é feito fora das salas de aulas. No contexto deste 12º ano, a apresentação em aula de um conjunto selecionado de matérias e temáticas surgiu aquilo que podemos chamar um guião, não obrigatório, mas no entanto planeado, de modo a assegurar a possível necessidade de improvisação; há um improviso planeado e estudado, para o qual se preparou dentro do que seria expectável quer daqueles alunos, quer do meu estar enquanto professora.

Também aqui não será o assumir desta consciência de momentos de quase ilusão e *performance* como um momento de confissão de algo, mas sendo sim um ato de se deixar levar por alguns destes instantes de reflexos-reflexões que foram surgindo do âmbito da escrita deste documento; e, mais uma vez, admite-se a possibilidade de se poder ser demasiado crítica da própria crítica. Mas mantêm-se aqui as ideias do documentário “*A Honest Liar*” que inspirou o título desta parte do meu relatório alguns conceitos deste capítulo. Um dos quais será sobre com que olhares e instrumentos procuramos o justificar e validar de algo, sendo que neste filme se relata um episódio entre James Randi e a comunidade científica que investiga a existência de poderes paranormais e o modo de os estudar e registar. O ilusionista acaba por criar bastantes tensões com os

investigadores, apontando o elemento humano da crença e a facilidade com que se consegue contornar e apropriar dos métodos e das condições de laboratório, pondo assim em causa os próprios procedimentos escolhidos. Resumidamente, Randi acaba por comprovar esta questão, de forma não pouco controversa, mas justificando-a como necessária para criar abordagens e olhares mais críticos no processo de investigar de qualquer acontecimento.

Melhor dito por Guy Berger, quando refere o caso específico de investigação em educação:

“Ora, a partir do momento em que nos damos conta de que tudo o que produzimos como conhecimento está intimamente ligado aos instrumentos utilizados e que, em certo sentido, os conhecimentos produzidos são resultantes da abordagem utilizada, então, os conhecimentos nunca podem ser considerados como evidências, como verdades.” (Berger, 1992: 31)

Se na introdução deste relatório apresentei a preocupação em não forçar um certo tipo de narrativa e a seleção de determinados momentos e pesquisas específicos, seria contraditório da minha parte não ter um olhar crítico sobre a escrita deste documento, bem como com os acontecimentos dentro da sala de aula e as intenções da proposta de aula. Não sendo possível apresentar o todo da experiência de estágio e os conceitos dos quais esta partiu, há, no entanto, que perceber o sentido do que é relatado e como ele é descrito, assumindo as suas “as pontas soltas” enquanto desenho não completo e mesmo desenho não-feito como parte do seu conjunto final.

Neste percurso, deixei-me deambular por várias questões sobre o desenhar na escola, tomando notas e apontando momentos que se consideraram relevantes. Há agora que percorrer o mesmo caminho no reverso, analisando quais os olhares e quais as intenções desses mesmos olhares e como estes moldaram o próprio caminhar.

4. PROFESSORA EM RASCUNHO

Enquanto professora-estagiária e sem experiência prévia no ensino, o tempo dedicado ao estágio acabaria por moldar os preconceitos e pré-noções apresentados na introdução deste relatório. Aquilo de que já estaria à espera no contexto em que iria inserir-me acabaria por formar ideias prévias sobre o tipo de professora que teria de ser e que tipo de atitudes e posturas teria de encarnar. Foi após aquele primeiro combate interno, mencionado na introdução do documento, sabendo previamente que o presente relatório de estágio teria de surgir de uma seleção crítica de questões e potenciais problemáticas, mas considerando que isto implicava a construção de uma dada narrativa sobre uma experiência significativa no tempo enquanto estagiária, que me decidi por uma lógica de deambulação e de conversa comigo mesma.

A deambulação pelas várias reflexões apresentadas ocorreu de uma forma mais orgânica do que aquela que seria a esperada naqueles primeiros momentos na Escola Secundária de Ermesinde. O receio inicial em criar uma visão de túnel com uma dada questão ou o forçar situações das quais poderia retirar respostas já esperadas, principalmente com a criação de uma proposta cheia de segundas intenções, foi-se diluindo rapidamente com o passar do tempo. Não se desenvolveu uma abordagem em relação ao desenho e o seu ensino de forma ingénuo. Tal como foi dito no início deste relatório, trazia comigo um conjunto de preconceitos e pré-noções dos quais ser-me-ia difícil desligar, muito menos num ambiente e realidade que possuía o seu quê de familiar. A consciência destas posturas pessoais e em que medida estas poderiam implicar no meu percurso foi dando lugar a diferentes formas de análise e interpretação desta experiência.

As questões levantadas sobre o desenho dentro da escola e a postura para com o desenhar que acontece numa turma de 12^o ano são reflexos do ambiente onde o estágio ocorreu e foram abordadas através dos filtros que apresentei: os paralelismos entre a realidade destes jovens e a minha à saída do ensino secundário, a influência da abordagem ao desenho a partir de Kimon Nicolaides e a omnipresença do Exame Nacional de Desenho. São estes pormenores, mais

do que outros, que mais contribuíram para o que foi o sentido da experiência de estágio nesta escola, influenciando as atitudes e abordagens tidas dentro da sala de aula. O primeiro dos filtros mencionados trouxe o sentimento de conforto e familiaridade com o contexto de estágio; o segundo tornou-se uma forma de explorar atitudes para com o desenho, tendo em vista a construção de uma proposta de aula; e o terceiro trouxe a empatia para com os docentes que sentem o peso da responsabilidade que é preparar estes jovens para a realidade do exame e a entrada no ensino superior.

Estes três grandes exemplos ilustram a experiência de assumir o papel de professora. O potencial conforto devido à familiaridade com o contexto e com os conteúdos do currículo de Desenho A contrastam com o estranhamento de ser docente e as incertezas em relação às atitudes dos alunos e da sua preparação para uma próxima etapa. A necessidade de saber balançar estes diversos estares veio juntar-se à deambulação inicial, a mesma que levou ao “tropeçar” nas temáticas exploradas em relação ao ensinar e aprender a desenhar. Apesar da imensa complexidade das questões exploradas, sinto que talvez tenha sido apenas levantada uma pequena e breve superfície, devido ao rolar de ideias e conceitos pelos qual me deixei levar. O momento em que as inseguranças e receios que trouxe para dentro da escola deixaram de ser um peso tão marcante, coincidiu com aquele em que se aceita fluir entre certezas e incertezas, uma deambulação própria da profissão docente. Neste contexto, há o encontrar de um ritmo, nem sempre regular, mas que se torna num sentimento de estar confortável com os desconfortos.

Por mais definido que aparente ser aquilo que ocorre dentro da sala de aula – não é para isso que temos os currículos, horários, planos de aula, etc? - o que irá acontecer no contexto de uma turma torna-se muito raramente previsível, ainda mais quando o elemento “aulas práticas” está em jogo. Ganhar um à vontade com o incerto foi uma das lições proporcionadas graças à experiência do estágio. Com efeito, este sentimento não só ficou a dever-se à confiança concedida pela experiência do corpo docente da ESE, acompanhado mais de perto pela relação com a professora cooperante, mas teve sobretudo que ver com todos os momentos que fizeram parte das aulas que foram da minha

responsabilidade. As primeiras certezas do que seria a proposta de aula e como esta ir-se-ia desenrolar transformaram-se, acabando antes por se moldarem ao ritmo dos alunos, das suas facilidades e dificuldades, o que acabaria por ditar a sua execução e os seus resultados. Não é descartado o trabalho de bastidores desenvolvido nem as preparações prévias, mas perceber que um plano e uma didática de aula não podem ser vistos como elementos sólidos e impermeáveis tornou-se igualmente numa aprendizagem significativa do ponto de vista da minha prática docente.. Mas apesar disto, reforça-se que a existência e identidade de uma proposta de aula vive na sua realização e não na sua planificação e descrição pós acontecimento, bem como o todo do experienciar do ensino, sendo aqui o relato necessário para reflexão, mas cuja essência não é de fácil tradução fora do seu acontecer.

O privilégio que foi a experiência do estágio curricular torna-se difícil de definir após a sua conclusão. Aquilo que seria o esperado sobre o que iria acontecer dentro da ESE para ajudar a construir uma noção mais definida da profissão docente no ensino de Artes Visuais tornou-se mais num esbater das pré-noções que se carregaram à entrada nesta escola. A imagem do ser professora não foi desfeita ou reconstruída, mas consciencializada a um nível pessoal, como ainda um estar em esboço; é um estar incerto, em divagação e ainda moldável. Projetar-me como futura docente não se apresenta como uma imagem final ou reduzida a um título oficializado; tal como o desenhar, ser professor vive no seu fazer e agir.

Foi com este agir que se manifestaram questões sobre o aprender e ensinar sobre as quais me debrucei ao longo deste documento, sendo de importância aquelas aulas onde os alunos se apropriaram de formas variadas e individuais do explorar de Gesto. Aconteceu um sentimento de surpresa semelhante ao do episódio de Joseph Jacotot , ao deixar os alunos sozinhos na sua aprendizagem e ter verificado quão bem estes se saíram na sua tarefa – *“Não seria, pois, preciso mais do que querer para poder?”* (Ranciére, 2002 : 16). Aqui foi sentido o contraste entre o ter existido como ex-aluna, especificamente, ex-formanda num curso de desenho inspirado nos modos de fazer de Nicolaïdes, e o a existência enquanto professora, onde aqui se observa este fenómeno

do aprender a desenhar de fora. Repete-se aqui a mesma lógica já citada por José Ortega y Gasset (1966 : 10) , em que o ensinar desenho não será o instruir desenho pela sua técnica e apresentação, mas sim aproximar os alunos ao porquê do desenhar e explorando o que lhes será próprio e de sua necessidade. Todavia, não deixam de existir as dificuldades e resistências exteriores, estas que se caracterizam pelas regras da própria Escola, bem como as expectativas que se criam sobre e para o desenho.

“Parece-me então que a primordial função pedagógica do desenho como disciplina curricular será a de fundamentar e desenvolver esse espaço de disponibilidade, de investigação, esse espaço íntimo, reservado, impartilhável que é o desenho como ato, que é o desenhar. Parece-me então que, cada vez mais, nestes tempos de super-produção artística, há que clarificar a vocação do desenho, na convicção de que uma atitude pedagógica sobre o desenho não se pode fundamentar no “como desenhar” mas sim no “porquê desenhar”. (Bismarck in Pacheco, Terrasêca et al. 2001: 58)

4.1 Uma Conclusão Inconclusiva: Deambulações pelos lugares da escrita

O próprio relatório e a sua construção foram em certos momentos percecionados como uma espécie de “*anti-natura*” no seu ato de escrita, uma quimera feita da tentativa de apresentar um acumular de conceitos e ideias que surgem e se emaranham em si mesmas, nem sempre sendo possível discernir onde começam uns e acabam outros. Daquele primeiro ato de “tropeçar” numa problemática pela qual provavelmente já teria deambulado e de a trazer agora – no contexto de uma experiência de estágio – para o domínio de uma escrita com vista a uma reflexão sobre a realidade do desenho numa determinada escola e turma do 12º ano, dei por mim num espaço como que arqueológico, seja da história do ensino e do ensino artístico, seja das minhas memórias enquanto aluna e numa relação mais profunda com o desenho que aquela que achava conhecer.

Perceber os diferentes modos através dos quais todas as ideias aqui apresentadas se interligavam e coabitavam no contexto deste documento, isto

é, sem sentir que estaria a alimentar *achismos* pessoais e pouco mais fazer do que revalidar uma narrativa pré-concebida antes da experiência de estágio, foi a tarefa mais complicada durante a concepção e escrita deste relatório. Houve todo um processo de saber nomear e identificar as questões encontradas sem as sujeitar a pré-conceitos, de perceber como estas se enraizavam ainda mais e decidir até que profundidade estaria preparada para “escavar”.

Terá sido difícil desligar-me desta ideia de forçar uma dada imagem do todo feito como que colagem de partes selecionadas, ainda mais ao considerar as várias temáticas pelas quais me demorei, bem como o seu cruzar com outras questões que iam surgindo com um olhar mais afastado das experiências do estágio curricular. Sentir que estava numa tentativa de construção de algo feito de muitas partes que pareciam nada ter em comum entre si, mas que, de alguma forma, poderiam concorrer para a incursão numa problemática, possibilitou, apesar da lógica labiríntica na qual me revii durante esta experiência, criar um tecido de questões sobre o ensino e a aprendizagem do desenho através do exercício desta escrita na qual resultou o presente relatório.

Posteriormente, com um maior espaço temporal entre as primeiras escritas abandonadas, reapropriadas ou transformadas, percebi que este relatório se tornara mais como um estranho relato e elemento essencial de um deambular-viagem, cujo fim seria definido (mas não contido) pela sua própria existência e testemunho. Pensei menos numa quimera e algo mais próximo ao paradoxo do Barco de Teseu, que após cada porto teria as suas partes substituídas, chegando-se ao fim da viagem com questões sobre a existência do objeto em si, sendo que neste caso as transporto para o campo da identidade e continuidade. Os vários momentos que terão servido de impulso inicial para este vaguear manifestado no e pelo relatório que aqui se apresenta não foram substituídos, mas ficando na sombra de outros instantes que se tornaram mais estruturantes para e durante a escrita.

A identidade deste testemunho escrito estará no ato deambulatório que ter-se-á tornado necessário para dar forma às questões e problemáticas que deste fazem agora parte e assim serviram como cartografia para essa viagem na qual se tornara o próprio destino. Terá sido em momentos finais da escrita deste

documento que aconteceu um realizar sobre esta ação nomeada de “deambular” e que ter-me-á causado tantos confortos como desconfortos. O momento ao qual não chamaria de “epifania”, mas que poderá ter um sentimento parecido, foi quando me apercebi de que o lugar onde me deixei vaguear não foi no espaço físico da Escola ou dos tempos das aulas, mas sim na escrita. Foi no ato desta, com os seus avanços e recuos, mudanças e substituições, que melhor se manifestou a identidade deste relatório, estando agora aqui apresentado como um subproduto da ação que foi a sua escrita.

Traço aqui paralelos com o mencionado páginas atrás segundo as palavras de Bismark. Tal significará que, na lógica de que “desenhar é o desenho”, também o acontecer e o fazer das ações ao longo do estágio tiveram um valor contido no ato em si. A experiência torna-se o propósito, não o que desta resultará. Claro está que sem o contexto do estágio e as aulas lecionadas, este documento não existiria da mesma forma, e sem a necessidade deste a escrita que lhe confere a existência e identidade não aconteceria. A questão será que este subproduto aqui apresentado, um relato e questionamento das várias experiências que lhe dão forma, e cuja concepção é também reflexão, não pode ser contido e fechado em si mesmo. Os questionamentos que são transportados para estas páginas não surgem com o propósito de serem resolvidos de forma final e encerrada; são, antes, razões para deixar este deambular acontecer, seja na escrita, seja para fora dela.

Da mesma forma que a existência enquanto professora não partiu somente das experiências no espaço físico e temporal do estágio, sendo que o propósito deste não terá sido para servir como exemplo máximo ou pilar base para eventos futuros, a criação deste relatório e a sua reflexão não podem ser contidas em si mesmas, por mais que a sua existência seja validada na sua finalidade.

Remeto-me assim uma última vez a Kimon Nicolaidis, e repetindo parte do que este mencionou sobre o ato de desenhar, já que terá sido este o tema central e iniciador deste relatório, mas agora cujas palavras do autor e professor reaproprio, procurando melhor ilustrar a minha intenção face ao processo de refletir do que foi escrever e finalizar este documento:

*“The things you will do – over and over again – are but practice. They should represent to you only the result of an effort of study, the by-product of your mental and physical activity. **Your progress is charted, not on paper, but in the increased knowledge with which you look at life around you.**”* (Nicolaidis, 1941:2)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Almeida, P. (2012) "Can We Trust Our Gestures?" Comunicação apresentada na Drawing Research Network Conference 2012, Longhsborough University (UK), Setembro 2012, Revista em novembro 20016

Atkinson, D. (1998). The cultural production of ability in drawing. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1), 45-54. doi:10.1080/1360311980020104

Bismarck, M. (2010). Pentimento, Ou Fazer E Feito, Ou O Desenho "Abs-Ceno", Ou, Talvez, O Elogio Do Erro.

Efland, A. (1976). "The School Art Style: A Functional Analysis." Studies in Art Education 17(2): 37-44.

Efland, A. (1989). A history of art education : intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York, Teachers College, Columbia University.

Goldblatt, D. and L. Brown (2011). Aesthetics : a reader in philosophy of the arts. Upper Saddle River, N.J., Pearson Education.

Leopold, D. (2015) *The Hirschfeld Century: Portrait of na Artist and His Age,* United States, Alfred A. Knopf, First Edition, ISBN 978-1-101-87497-4

Nicolaïdes, K. (1941) The natural way to draw : a working plan for art study.

Pacheco, N., et al. (2001). Os desenhos do desenho: novas perspectivas sobre ensino artístico. Porto.

Perry, G. and C. Cunningham (1999). Academies, museums and canons of art. New Haven, CT, Yale University Press in association with the Open University.

Reynolds, J. and S. Johnson (1778). Seven discourses delivered in the Royal Academy. London, Printed for T. Cadell.

Rosand, D. (2002), Drawing Acts: Studies in graphic Studies in Graphic Expression and Representation , Cambridge, UK, Cambridge University Press 978-1-316-63752-4

Speed, H. (1972). The practice & science of drawing. New York,, Dover Publications.

Weil, Eric (1967). "L' éducation en tant que problème de notre temps", *Philosophie et réalité. Derniers Essais et conférences*, Paris: Beuchesne, 1967, pp. 297-309; ("A educação enquanto problema do nosso tempo", trad. de Olga Pombo. <https://www.scribd.com/document/239723726/WEIL-Eric-a-Educacao-Enquanto-Problema-Do-Nosso-Tempo> 15/04/2019

Ortega y Gasset, José (1966) "Sobre o Estudar e o Estudante" , "Unas Lecciones de Metafisica", Madrid: Alianza Editorial, 1966, digitalizado em dezembro de 2009. <https://www.scribd.com/document/396886472/sobre-o-estudar-e-o-estudante-pdf> 15/04/2019

Online Etymology Dictionary : <https://www.etymonline.com/>