

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS ARTES



**A Necessidade de Clarificação das Estratégias
de
Ensino e Aprendizagem do Desenho**

João António de Melo São Miguel

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Dissertação orientada pelo Professor Doutor António Pedro Ferreira Marques

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS ARTES



A Necessidade de Clarificação das Estratégias de Ensino e Aprendizagem do Desenho

Coordenadora do Mestrado – Professora Doutora Margarida Calado

Orientador da Dissertação – Professor Doutor António Pedro Ferreira Marques

RESUMO

Uma dissertação sobre a necessidade de clarificação das estratégias de ensino-aprendizagem do desenho, numa perspectiva diacrónica e tão abrangente quanto possível, tentando perceber que o desenho, enquanto forma de conhecimento, pode ser ensinado e aprendido, permitindo, em última análise, facilitar a experiência de fluxo, tornando as pessoas que desenhavam, artistas, ou não, pessoas mais capazes para lidar com o mundo em que vivem, pessoas mais criativas e, provavelmente, mais felizes.

Palavras-chave: Criatividade, Conhecimento, Desenho, Desenhar, Educação, Fluxo, Linguagem, Métodos, Percepção, Serendipidade, Técnicas.

The need of clarifying the strategies on the teaching and learning processes of Drawing

ABSTRACT

A dissertation on the need of clarifying the strategies on the teaching and learning processes of Drawing, in a diachronic perspective, as comprehensive as possible, trying to understand that Drawing, as a tool to acquire knowledge, can be taught and learned, allowing ultimately to facilitate the flow experience, making people who draw, artists or not, more capable to deal with the world in which we live, turning them into more creative and most probably happier people.

Key words: Creativity, Draw, Drawing, Education, Flow, Language, Knowledge, Methods, Perception, Serendipity, Techniques.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. A LINGUAGEM DO DESENHO	1
1.1. O DESENHO COMO REPRESENTAÇÃO MENTAL	1
1.2. SELECÇÃO	1
1.3. O DESENHO COMO CONHECIMENTO	1
2. O DESENHO: ENSINO E APRENDIZAGEM	1
2.1. ENSINO PARA TODOS	1
2.2. ENSINO ARTÍSTICO	61
2.3. DESENHO E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	1
3. MÉTODOS	1
3.1. MÉTODOS DE ENSINO	83
3.2. MÉTODOS OPERATIVOS	91
4. TÉCNICAS DO DESENHO	1
4.1. TÉCNICAS CONCEPTUAIS	1
4.2. TÉCNICAS MATERIAIS	1
4.3. SUPORTES	1
5. O DESENHO COMO FACILITADOR DA EXPERIÊNCIA DE FLUXO	1
5.1. CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO	1
5.2. CRIATIVIDADE E SERENDIPIDADE	1
5.3. A EXPERIÊNCIA ÓPTIMA ATRAVÉS DO DESENHO	1
5.4. ALFABETIZAÇÃO VISUAL ATRAVÉS DO DESENHO	1
5.5. UTILIDADE PEDAGÓGICA DO DESENHO	1
REFLEXÕES FINAIS	191
BIBLIOGRAFIA	196
WEBGRAFIA	213

AGRADECIMENTOS

O autor deseja agradecer ao Professor Doutor António Pedro Ferreira Marques pela disponibilidade, pela sensibilidade, pela humanidade e, sobretudo, pela proficiência da orientação.

Gostaria, também, de apresentar os agradecimentos à Professora Doutora Margarida Calado, enquanto Coordenadora do Mestrado em Educação Artística.

Não posso deixar de agradecer a todos os restantes professores do Mestrado em Educação Artística por possibilitarem uma perspectiva mais alargada dos horizontes dos meus conhecimentos.

Por fim, um agradecimento especial à minha família e a todos os que me incentivaram e apoiaram.

INTRODUÇÃO

“Foi um homem ao mato, diz Isaías (ou fosse escultor de ofício ou imaginário de devoção), levava o seu machado ou a sua acha às costas e o seu intento era ir buscar um madeiro para fazer um ídolo. Olhou para os cedros, para as faias, para os pinhos, para os ciprestes; cortou, donde lhe pareceu um tronco, e trouxe-o para casa. Partido o tronco em duas partes, ou em dois cepos, a um destes cepos meteu-lhe o machado e a cunha, fendeu em achas, fez fogo com elas; e aqueitou-se, e cozinhou o que havia de comer. *Ao outro cepo pôs-lhe a regra; lançou-lhe as linhas; desbastou-o; e tomando, já o maço e o escopro, já a goiva e o buril, foi afeiçoando em forma humana: alisou-lhe uma testa, rasgou-lhe uns olhos, afilou-lhe um nariz, abriu-lhe uma boca; ondeou-lhe uns cabelos ao rosto; foi-lhe seguindo os ombros, os braços, as mãos, o peito, e o resto do corpo até aos pés. E feito em tudo uma figura de homem, pô-lo sobre o altar e adorou-o...*”

(In VIEIRA, Padre António. Sermão da Terceira Domingo da Quaresma (1655). § IV). Sermoes. Lisboa: Biblioteca Nacional Digital, 1679.

O título escolhido – A Necessidade de Clarificação das Estratégias de Ensino e Aprendizagem do Desenho – pretende ilustrar a urgência de resposta às inquietações quotidianas da nossa acção docente, constituindo-se num contributo para o incremento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, no universo da nossa acção educativa.

Num tempo em que, no mundo Ocidental, a escola e a qualidade do ensino são postas em causa, quer por especialistas, quer por políticos, quer, ainda, pelos actores mais directamente implicados no processo de ensino-aprendizagem – professores, pais e alunos – pensamos ter pertinência esta tentativa de clarificação do estado actual do ensino do Desenho. Entenda-se o ensino do Desenho enquanto unidade curricular autónoma, mas também, integrante de várias disciplinas da chamada área artística e, por isso, instrumento privilegiado de desenvolvimento do processo criativo e de aquisição de competências, relacionadas com a percepção, que permitam a prossecução da alfabetização visual. Sendo certo, que a criatividade e a alfabetização visual capacitarão o ser humano para melhor lidar com o mundo sensorial em que vive, alcançando momentos mais frequentes de experiência de fluxo à medida que vai desenvolvendo tais competências, entre tantas outras próprias do desenvolvimento humano.

O talento, como diz Betty Edwards, é um conceito dúbio, independentemente da forma que a criatividade possa assumir. O chamado “talento artístico” sempre foi olhado como algo raro e extraordinário, pois, por deformação cultural, sempre esperamos que assim fosse. Fomos habituados a pensar que as capacidades artísticas não são passíveis de ser ensinadas e, por conseguinte, menosprezamos os métodos de ensino artístico. No entanto, vivemos numa sociedade que, pela sua dinâmica, valoriza cada vez mais a criatividade. Será que o talento para se ser criativo não pode ser desenvolvido através de métodos educativos? Questão que fazemos nossa e tentaremos compreender ao longo deste trabalho.

Elegemos, pois, como necessária, a clarificação do processo de ensino e aprendizagem do Desenho, como tema central e aglutinador da nossa investigação, num projecto que procurará estabelecer a relação entre o papel que o Desenho desempenha como contributo para a construção e desenvolvimento do ser humano no seu todo e os currículos que a escola oferece, ou deveria oferecer, para que aquele processo se estabeleça. Seguindo o exemplo do escultor do Padre António Vieira, procuraremos substantivar a percepção decorrente da significação que atribuímos à representação do mundo que nos envolve, construindo um objecto de investigação fruto da nossa criatividade, fantasia, imaginação, talvez, até, da nossa inventividade, projectando o desenvolvimento da nossa personalidade, enquanto reflexo das vivências que vamos experienciando, da influência positiva de vultos maiores, mas também, enquanto resultante da nossa reflexão interior. Em busca de uma verdade tangível, no prazer da descoberta significativa e pertinente do mundo que vamos decifrando e representando passo a passo, de modo a alargar os horizontes que nos limitam.

Pensamos ser útil clarificar, desde já, que, no contexto deste trabalho, o Desenho é a regra, e a Arte a excepção. Ao utilizarmos o termo Desenho, fazemo-lo na acepção mais abrangente, enquanto forma de conhecimento, mais que área disciplinar e/ou curricular, capaz de activar o desenvolvimento integral do ser humano, nas suas vertentes psicológica, cognitiva, emocional e afectiva. Teremos presente que o conceito de Desenho compreende «um universo de significados que decorre da experiência relacionada com a carga histórica e os valores de uma extensa tradição cultural, juntamente com a vontade de projectar a expressão gráfica para o que ainda não foi criado, para o que é novo, para o que resulta da invenção imaginativa» (Marques, 2005).

O objecto desta dissertação passa pelo entendimento do processo de ensino-aprendizagem do Desenho como instrumento premente de formação estético-visual,

ao habilitar os indivíduos com uma melhor capacidade para desenvolver o sentido crítico numa perspectiva estética, mas também, na perspectiva da aquisição de maior conforto humano, num mundo sensorial, sobretudo num mundo cada vez mais sujeito aos apelativos estímulos visuais difundidos de forma ilimitada face aos constantes avanços tecnológicos da actualidade.

Ao longo do nosso trabalho procuraremos ter como objectivos principais:

- Compreender o Desenho como Processo de Desenvolvimento da Comunicação Visual Activa.
- Verificar a importância do Desenho no Processo Educativo Global.
- Compreender as Principais Metodologias do Processo de Aprendizagem em Desenho.
- Reconhecer a importância do Desenho no Desenvolvimento de potencialidades criativas em domínios não artísticos.

A problemática definida passará pela resposta a três questões que julgamos pertinentes:

- A. O que é o Ensino do Desenho Hoje?
- B. Que Competências e Atitudes Estão Ligadas ao Desenho?
- C. Como Desenvolver Capacidades no Indivíduo para Participar num Processo de Comunicação Visual Activa Através do Desenho?

Como refere Vygotsky, a imaginação e a fantasia constituem a base de toda a actividade criadora e manifestam-se do mesmo modo nos diversos aspectos da vida, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Assim, este projecto será uma tentativa de síntese simbiótica e diacrónica, entre o que sentimos e pensamos, e o mundo que nos envolve; dito de outra forma, é talvez, apenas, o início de um longo caminho para colocar em ordem algumas das ideias que nos inquietam, procurando resposta para algumas questões que reputamos pertinentes neste espaço-tempo em que vivemos e nos assumimos como actores participantes na dual qualidade de educador e de artista plástico.

A metodologia utilizada fundamentou-se na revisão da literatura situando a problemática em causa e fazendo o levantamento definitivo dos impasses existentes. Procurámos, sempre que possível, para a problemática em causa, utilizar as mais rele-

vantes e mais recentes referências, quer em termos de fortuna crítica, quer nos estudos monográficos, quer, ainda, a nível da webgrafia.

Podemos imaginar a estrutura do trabalho assente numa concepção visuo-espacial correspondente a uma pirâmide de base triangular. Ou, ainda se quiséssemos estabelecer algum paralelismo com as causas Aristotélicas caracterizadoras da objectualidade, teríamos, três vértices assentes na linha de terra, e um quarto vértice situado no ponto de intersecção dos três planos oblíquos da referida pirâmide.

No primeiro vértice situar-se-á a causa motora, correspondente ao capítulo em que trataremos da Linguagem do Desenho. Enquanto forma metonímica comunicacional, o Desenho, linguagem e sentimento subjectivo, concorrerá para a influência poderosa na vida humana.

Esta influência resulta em implicações educativas da maior importância e cuja análise será feita no segundo vértice, o da causa formal – O desenho: ensino e aprendizagem.

Compreendendo que o Desenho se ensina e aprende, como qualquer outra forma de conhecimento, requererá, então que num terceiro vértice se encontre a causa material substantivada pelos métodos de desenho e técnicas conceptuais e materiais a eles ligadas, apresentados neste trabalho em capítulos separados, com vista a uma melhor explicitação.

No vértice superior e correspondente à causa final ou teleológica, procuraremos culminar este trabalho com a procura de respostas satisfatórias à dimensão do Desenho como facilitador da experiência de fluxo.

1. A LINGUAGEM DO DESENHO

«El arte de la arquería no es una habilidad atlética, que se llega a dominar más o menos mediante el entrenamiento físico, sino más bien una aptitud que tiene su origen en el ejercicio mental y cuyo objeto consiste en acertar en la diana mentalmente. Por lo tanto, el arquero está básicamente apuntando a sí mismo. De este modo, quizás consiga acertar en la diana: su yo esencial.»

Herrigel¹

A lógica específica da arte consiste na produção *qualitativa* de signos diferenciados e distintivos de "classe", o que faz com que os produtos do seu funcionamento estejam predispostos a funcionar como instrumentos de *distinção social*. Revela-se, deste modo, a construção do espaço social como espaço objectivo, isto é, como estrutura de relações dotadas do mesmo estatuto de objectividade, determinando a forma que devem tomar as representações que podem dele ter os produtores e/ou os leitores dos objectos artísticos.

Uma das vertentes mais originais dos princípios teóricos de Bourdieu passa pela atribuição do sentido da significação à arte, evidenciando o sentido e o valor produzidos no jogo e na luta que têm em si mesmos os objectos. Assim, a arte constitui um campo privilegiado para o exercício de um saber relacional cujo ponto de partida é uma filosofia centrada nas relações objectivas entre as potencialidades inscritas nos agentes e a estrutura das situações em que agem. Do ponto de vista da viabilização teórica de uma antropologia da arte e/ou da estética é fundamental perceber a contribuição original desta sociologia das obras e dos gostos encarando-os como sistemas simbólicos.

De todos os universos possíveis, não existe nenhum como o universo dos bens culturais, que pareça tão predisposto a exprimir diferenças sociais, mostrando que a relação de distinção se encontra aí *objectivamente inscrita*, actualizando-se através de apropriações significativas e diferenciadas.

¹ http://eugeniousbi.tripod.com/cap_002.html#arriba, (consultado em 17 de Outubro de 2008)

Vassalo da relativa autonomia do simbólico, o critério sociológico no campo estético-artístico comporta a exclusão e é intrinsecamente discriminativo. A arte gera o monopólio social da competência artística, ao produzir as predisposições para marcar, simbolicamente, as diferenças entre as classes e, com isso, legitimá-las.

Bourdieu pensa que todo o sistema de distinções estético-artísticas não passa de manifestação legítima, transfigurada e irreconhecível, das classes sociais, e não existe senão pelas lutas simbólicas da apropriação exclusiva dos signos diferenciadores. Com base no princípio de emancipação protagonizado pela arte, condição para a experiência estética, só pode ser considerada uma categoria *a priori* de apreensão e apreciação, dado que as condições históricas e sociais da produção e da reprodução estética, que devem ser reproduzidas pela educação, implicam o esquecimento destas condições históricas e sociais.

Experiência do mundo, simultaneamente sensível e inteligível, a estética promove a interpenetração recíproca de um corpo socializado e um objecto que parece feito para satisfazer todos os sentidos *socialmente* instituídos. Só nesse plano a sociogenia estética poderia contribuir para a investigação do princípio de constância, trans-histórico e trans-social, de satisfação propriamente artística, realização imaginária de encontro de um *habitus* histórico e o mundo histórico que o povoa, e que ele habita.

A obra de arte, *fetich*e com carga mágica, consiste em fazer conhecer e reconhecer como legítimos os limites arbitrários, *santificando* um estado estabelecido de coisas. O poder de criação da arte reside na potenciação do mecanismo de *crença* no valor da cultura, através da produção de obras - objectos "sagrados" - dotadas de um carisma indizível que celebra a própria criação na sua tripla vertente - qualidade, substância e actividade – que grava e legitima a sua própria necessidade.

A ortodoxia da arte revela-se nas transgressões simbólicas a partir das próprias regras reconhecidas no campo. Desta feita, este componente *herético* revela o virtuosismo que mobiliza esse esquema gerador, definido pelo jogo de canonização/secularização das obras de arte e dos princípios estéticos. Assim, a estética evidencia que as categorias de percepção da ordem social impõem o seu reconhecimento e a sua submissão, uma vez que o gosto depende de esquemas geradores e ordenadores, que funcionam nos mais diversos campos que resultam dos rituais sociais e, em particular, do culto da obra de arte.

O efeito performativo tem como consequência revelar que o princípio de permanência da ordem social reside num processo de "naturalização", numa espécie de adesão original à ordem estabelecida. Encarar a percepção estética como simples fruição, e a criação artística como capacidade individual, ambas inscritas na "natureza humana", cuja implicação resulta em não considerar a base ontológica do conhecimento prático como efeito constrangedor.

Definir o real artístico como luta simbólico-estética, permite a Bourdieu superar as dicotomias entre representação e realidade, subjectivismo e objectivismo, transformando-as em objecto, porquanto actos e representações, em arte, são inseparáveis. A "economia" da arte enquanto sistema simbólico consiste no seu poder de agir sobre as representações do real, ou seja, a capacidade de impor a definição legítima das divisões do mundo social.

A concepção simbólica da arte designa as práticas através das quais os actores constroem historicamente o seu mundo social e a sua própria forma de estar no mundo. O simbolismo estrutura-se através de actos de separação, produtores de transformações valorativas, que revestem a forma existencial das práticas. A resposta estética, mantendo sempre uma função icónica distintiva e não substantiva da relação representante/representado, reflecte, portanto, uma capacidade social de valorizar qualitativamente as propriedades da forma, independentemente da função. Fazendo-o a partir de um processo de objectivação de valores sociais que se torna o local privilegiado para a reprodução social.

Pode-se deduzir, que o fundamento desta relação icónica reside na analogia entre o aspecto técnico da produção artística e a produção de relações sociais propriamente ditas, garantindo a produção e reprodução sociais.

A arte fornece um meio de persuasão da necessidade e do desejo de ordem social que ultrapassa as próprias pessoas, tangível através da experiência com os objectos materiais. Como sistema técnico, a arte é orientada para as consequências sociais resultantes da produção desses objectos. O poder dos objectos artísticos provém dos processos técnicos que eles próprios incorporam. O encantamento da tecnologia é a magia de preparar coisas, o poder que os processos técnicos têm de lançar uma magia sobre os agentes para que possam experimentar com fascínio a realidade envolvente, também campo de estudo da chamada cultura visual, que procura compreender o desenvolvimento histórico e cultural de determinada sociedade, através da análise dos objectos visuais aí produzidos e a forma como os povos vêem os seus objectos, a visão

que têm do mundo e como as imagens contribuem para experiências de mudança nas suas próprias vidas.

A este novo campo de estudo que agrega todos os aspectos da cultura que utilizam meios visuais como modo de comunicação, contribuindo para a produção, reprodução e transformação da cultura, sem ignorar os factores institucionais, económicos políticos, sociais, ideológicos e do próprio mercado, junta-se, por direito próprio, as questões intrinsecamente relacionadas com o desenho, em particular, com a linguagem do desenho, na sua duplicidade de efemeridade ou de registo persistente, ou por outras palavras, «na dupla vertente de facto e de acto» (Marques, 2005).

Pertence, então, a linguagem, no seu sentido mais amplo, ao domínio da Arte, cujo *télos* é a produção da própria obra, em que a obra da linguagem é o símbolo, isto é, a «representação material de uma coisa por outra, em virtude de uma analogia formal percebida entre ambas»².

O desenho, para Machado (1989), deriva de desenhar e do latim *designare* – marcar de maneira distinta, representar, designar, indicar. Só no final do século XVII, desenhar, passa a ter na língua portuguesa uma conotação que se aplica também à actividade artística.

Pretendemos encarar, aqui, a linguagem do desenho como pressuposto da ligação entre o ver e o desenhar, permitindo a auto-expressão, em particular, como aptidão redentora de estereótipos consagrados ao longo dos séculos, abrindo, assim, o caminho de um certo auto-conhecimento, como expressão segura da individualidade e da personalidade, na dupla fruição do mundo e da sua representação, a que cada um de nós, de forma singular, deve ter direito e acesso. Aliás, com o mesmo direito, a mesma propriedade e a mesma pertinência com que cada um de nós se exprime e expõe, de forma única e singular, através da escrita, cujo carácter formal pode ser considerado de *per sí*, como defende Betty Edwards, uma forma particular de desenho expressivo, ao utilizar um elemento fundamental da arte – a linha³, cuja especificidade abordaremos noutro ponto deste capítulo.

«No séc. XX o desenho está associado às principais correntes, tendências e movimentos da arte. Manteve, ao longo do século, uma grande diversidade de modos

2 Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura – volume 12. Lisboa: Editorial Verbo, 1963

3 Edwards, Betty. Drawing on the right side of the brain, 1999

de expressão, adquirindo, por um lado, o pleno reconhecimento como arte autónoma e como área de especialização ligada às novas tecnologias» (Marques 2005).

1.1. O DESENHO COMO REPRESENTAÇÃO MENTAL

Como refere Ellen Winner,⁴ dado o largo espectro da psicologia da arte, passando pelo tema da criação artística, ao como e ao porquê da referida criação, mas também, às questões relacionadas com a percepção e conseqüente atitude face à obra de arte, ao longo da história podem ser encontradas tentativas de resposta ao vasto leque da temática correlacionada, no âmbito da psicologia da arte, sentindo-se a tensão entre as diferentes formas de abordagem, ora entre metodologias de investigação centradas em aspectos infinitesimais, ora, por oposição, centrados em questões demasiado abrangentes. Dito de outro modo, esta tensão distingue, em particular, a investigação estritamente empírica, da investigação radicalmente laboratorial, a virtude estará, como assegura Winner, no meio-termo.

É na Grécia antiga que encontramos um dos primeiros sinais de preocupação relativamente a alguns aspectos da psicologia da arte, sendo conhecidas, quer a teoria que Platão desenvolveu sobre a forma como os artistas criam, quer as considerações de Aristóteles sobre o poder que a arte exerce sobre o espectador. Naturalmente que a postura dos filósofos antigos, citados, baseia-se numa visão macroscópica, sem formas objectivas de testagem das suas teorias, fazendo fé, apenas, na lógica e na intuição.

Freud foi o primeiro pensador a encetar uma tentativa de explicação empírica destas questões, ao formular uma teoria da natureza humana expressando significativamente o comportamento humano, em toda a sua abrangência, incluindo o comportamento dos artistas.

João Peneda⁵ conclui «que a psicanálise e a arte comungam de um estatuto *êxtimo*, estranhamente íntimo (*unheimlich*) face ao discurso científico. Os mistérios da criação artística, os enigmas da obra de arte, a novidade que introduz, sempre guardaram algo de refractário àqueles que as procuraram traduzir e compreender integralmente.»

⁴ Winner, Ellen. *Invented Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

⁵ Peneda, João. *Os paradoxos do sintoma e da sublimação, o contributo da teoria psicanalítica de Freud e de Lacan para a estética*. Doutoramento em Ciências da Arte/Estética. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes, 2005.

Para Freud, “ o sonho é a estrada real que conduz ao inconsciente”, considerando, concomitantemente, a dicotomia entre representação e pensamento⁶, que corresponde, por sua vez, à dicotomia tradicionalmente aceite entre o lado material, ou do conteúdo ideativo, identificado com a faceta psicológica e subjectiva da mente e a vertente formal, ou do pensamento, identificada com a faceta lógico-objectiva.

Desta feita, o processo perceptivo fornece o conteúdo representacional do processo mental, enquanto a experiência do sujeito, relacionada com tal conteúdo, fornece o “processo de pensamento”. Freud considera as representações como entidades analógicas e imagéticas, com origem na percepção, ora interna, ora externa, concebidas como unidades mentais, isto é, imagens mentais de objectos e sensações exteriores à mente.

Como não estamos perante entidades isoladas, antes numa inter-relação sistémica, espelho da realidade externa, tais entidades podem representar, também, relações e acontecimentos. Freud introduz a distinção entre representação de objecto (*Objektvorstellung*) e representação de palavra (*Wortvorstellung*). Na sua metapsicologia sobre o inconsciente, define uma espécie de conglomerado de traços mnésicos de sensações, sendo sempre passível de poder ligar-se a novas sensações, reflectidas numa sensação saliente, dando relevo às associações visuais dos objectos, pois são as que dão corpo ao objecto-sensação, ou representação da coisa (*Sachvorstellung*), concebida como complexo de associações, tais como apresentações visuais, acústicas, tácteis, ou cinestésicas.

Além do conteúdo representacional, Freud define uma quantidade de energia, ou investimento correspondente a uma determinada *quota de afecto* (*Affektbetrag*). Não sendo, embora, do âmbito do nosso trabalho, é possível determinar diferenças fundamentais entre o investimento e o valor do afecto, pois, investimento, para Freud, designa a capacidade de activação da relação entre representações, resultando em ideias, catexias, por oposição aos afectos e às emoções que correspondem a processos de descarga, que culminam em sentimentos.

Num artigo publicado em 1913 na revista *Der Sturm*, Kandinsky, define a criação artística a partir da obra de arte como «expressão material do conteúdo abs-

⁶ Freud – A Interpretação dos Sonhos, 2009

tracto. A beleza é a relação do conteúdo com a forma, isto é, a relação entre a obra e a emoção que a faz nascer no artista, ou a emoção que ela provoca no espectador.»⁷

Kandinsky oferece-nos aqui, numa certa estética espiritualizada, a defesa da arte como meio de comunicação entre os espíritos do emissor e do receptor, em que o emissor-artista deve explorar o modo como expressa a sua emoção - «uma arte pura é uma arte na qual o elemento espiritual se isola do elemento corporal e se desenvolve de maneira independente»⁸.

Importam a este pensador, de modo peculiar, as dicotomias conteúdo e forma, mundo exterior e mundo interior, material e imaterial, elemento interior e elemento exterior da obra de arte, estabelecendo-se uma ponte entre o artista e o espectador através da obra. Tais dicotomias resolvem-se, para Kandinsky, unindo emoção e sentimento do artista com sentimento e emoção do espectador, num percurso que vai do imaterial ao material do artista passando do material ao imaterial no espectador: «a obra é assim, a fusão inevitável e indissolúvel do elemento interior com o elemento exterior, isto é, do conteúdo com a forma»⁹, esclarecendo que «a forma é expressão material do conteúdo abstracto».

Gombrich¹⁰ nas “Meditações sobre um cavalinho de pau”, tenta determinar as razões que levariam a criança a atribuir o significado de um cavalo a uma simples vara de madeira em que cavalga e se diverte. Considerando que a vara pode representar a substantivação do conceito infantil de cavalo - “*imagem conceptual*”. E se o pedaço de madeira congrega, em urgência de soluções, tanto a disponibilidade de materiais, como o desejo de cavalgar da criança.

Na concomitância das observações levadas a cabo pelo filósofo, é relevado o facto de a mente humana ser capaz de preencher os espaços e os hiatos a partir de uma forma sugerida de modo reduzido, não havendo necessidade da representação visual de um objecto na sua plenitude para ser compreendida pela nossa mente.

Gombrich estabelece a relação entre produção de imagens e experiência visual, passível de ser ao mesmo tempo, fugaz, simples e totalizadora, cuja conceptuali-

7 Kandinsky, Wassily. Gramática da Criação. Lisboa: Edições 70, 1998.

8 Idem

9 Ibidem

10 Gombrich, Ernest H. (1963) Meditations on a Hobby Horse. Chicago: University of Chicago Press, 1985

zação pode coincidir com aquilo a que o historiador chamou “*imagem mínima*” e que corresponde à memória do objecto ou ao próprio desejo do objecto, com sede na mente humana. Daqui advém que a mente humana é capaz de reconhecer a estrutura formal dos objectos, muito precocemente. A observação da criança montando o seu cavalo de pau, leva Gombrich a reconhecer no desenho infantil, a enumeração gráfica de determinadas características retidas na memória da criança, um boneco substantivará a conceptualização infantil de um homem.

De notar que esta capacidade humana para reconhecer os aspectos mais relevantes e privilegiados de determinado objecto, é partilhada com os animais, dando Gombrich o exemplo dos pássaros que abrem o bico no intuito de receberem a comida quando os progenitores se aproximam dos ninhos, adoptando, contudo, o mesmo comportamento, se aproximarmos manchas escuras com tamanho e forma semelhante aos pais.

Ao encontro desta abordagem vai, também, Rudolf Arnheim¹¹ reconhecendo que a criança, ao desenhar, regista de maneira especial os objectos, permitindo-lhe organizar pensamentos próprios. O desenho infantil corresponde a uma estrutura de representação bidimensional das formas visuais, cujo processo resulta da transformação de “conceitos visuais” em “conceitos representativos”.

Arnheim realça a experiência sensorial intimamente ligada à vida mental das crianças: as coisas são como se parecem, como soam, como se movimentam, como cheiram, verificando-se uma equivalência entre conceitos sensoriais e os conceitos representativos, no caso particular dos conceitos visuais encontramos a respectiva correspondência nos conceitos representativos específicos. Nesta perspectiva, concebendo o desenho infantil como a planificação dos objectos e cuja representação gráfica corresponde a formas geométricas estruturalmente simples, facilitadoras da referida planificação do mundo que rodeia a criança.

A esquematização própria do desenho infantil evoca a objectualidade do mundo exterior a partir de linhas e planos que sintetizam, no espaço bidimensional, as múltiplas aparências do mundo. O círculo e dois segmentos de recta dão, frequentemente, origem ao primeiro desenho infantil, composição sucessivamente repetida, mas denominando intenções diferenciadas de representação; o pai, a mãe, a avó, estão contidos na mesma gestualidade gráfica, reflectindo a representação mental dos objectos

11 Arnheim, Rudolf. Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora.

em estreita relação com a memória de síntese e classificativa do mundo convival da criança.

Luquet¹² criou o conceito de desenho-tipo, face à gradual evolução que a criança apresenta na representação de determinado objecto ou tema. Nesta óptica o desenho já é considerado um modo de apreender, registar e comunicar o mundo.

Tal postura corresponde em si mesma ao próprio conceito de desenho, enquanto continente ideográfico, mas também, como uma possível generalização esquemática da configuração objectual. Pois, no desenho infantil, encontramos a evocação dos objectos a partir da esquematização perceptiva visual dos aspectos mais gerais dos objectos e não dos seus pormenores constitutivos.

As primeiras e fundamentais percepções centradas em formas redondas e triangulares levam à compreensão, por exemplo do “carácter” geral do que é um cão, antes da identificação das características específicas de cada cão, correspondendo, deste modo, à percepção estrutural mais simples.¹³ Ao atribuir a generalização dos esquemas básicos, Arnheim, compreende um dos pressupostos da aprendizagem da palavra e da linguagem.

O desenho pode ser considerado a escrita primitiva da criança na primeira infância, pois, sensivelmente, entre os dois e os quatro anos ela aprende a falar e concomitantemente, a desenhar. Tal proporciona-se, função da sua equivalência simbólica. O traço do desenho é a primeira forma de registo da denominação do objecto.

Ao conceito de “desenho-tipo”, Luquet adiciona um outro, o de “modelo interno”, isto é, a representação mental que subjaz ao desenho do objecto *“uma refração do objecto a desenhar através da mente da criança...”* (Luquet, 1927, p.81). Esta concepção continua, ainda, pertinente para a compreensão do desenho infantil.

Como diria Arnheim, é a tradução de conceitos visuais em “conceitos representativos”, possibilitando o cruzamento com a “imagem conceptual” e “imagem mínima” de Gombrich, bem como, com o “conceito visual” e os “conceitos representativos” de Arnheim, que estabelecem a essência da diferença entre o objecto, a sua imagem men-

12 Luquet, Childrens draw

13 Arnheim, Rudolf. Thoughts on art Education.1991.

tal e a respectiva representação gráfica, envolvendo um processo de compreensão genérica da figura por meio das suas linhas e planos básicos.¹⁴

Ao longo do desenvolvimento infantil, empenhado, agora, na aprendizagem da escrita, o desenho deixa, gradualmente, as características esquemático-genéricas, passando a verificar-se cada vez mais a preponderância da atenção em pormenores que promovem a ilusão óptica da plenitude de determinada objectualidade.

O desenho passa, então, a desempenhar um papel-outro, quer como “desenho de observação” ou “desenho clássico”, quer como cópias de imagens digitais ou, ainda, por exemplo de banda desenhada.

Lino Cabezas¹⁵ socorrendo-se dos estudos de Kaupelis, Simmons e Chaet para inter-relacionar significado, modo e intenção, releva a advertência de Chaet a propósito dos significados e dos materiais da visão, para esclarecer que «cada geração inventa novas funções para o desenho e recupera outras»¹⁶.

Tal abordagem diferenciada que cada geração faz do desenho, ora atribuindo-lhe novas funções, ora indo recuperar outras desvalorizadas pela geração anterior, estará em consonância com a tese defendida por alguns antropólogos, quiçá, com base no pensamento de Nietzsche, explanado no seu “Nascimento da Tragédia”, caracterizando o movimento da sucessão geracional pela intermitência entre uma geração com características, por exemplo, dionisíacas a que se sucede uma outra com características apolíneas, cujo cerne da acção reside na recuperação dos valores da penúltima geração, tendo como referência a geração actual.

Ainda para Bernard Chaet, dada geração de artistas pode dar mais importância à organização expressiva do espaço, enquanto uma outra geração enfatizará a construção de relações espaciais, ora como pesquisa compositiva para a criação de novas formas, mas também, como preparação/esboço para novas abordagens plásticas, não deixando, noutras perspectivas, de ser simples mancha de claro e escuro.

O desenho pode ser todas estas coisas ou ir mais além, num sem número de combinações ou opções, decorrendo, sempre, da vontade do artista, cuja visão condiciona a função e a direcção do respectivo projecto.

14 Valquiria Maria Augusti. Aspectos epistemológicos do estudo sobre os modelos de cognição e percepção visual

15 Molina – El manual del dibujo. Madrid, 2003

16 Idem

Considerar a coincidência entre arte e ciência, (Cabezas, 2002)¹⁷ quer no objecto de estudo e consequentes interesses intrínsecos, quer na utilização comum de máquinas de desenhar semelhantes durante todo o renascimento e até ao século XVII, altura em que Decartes estuda a oposição entre ideia e forma, atribuindo às ideias a supremacia sobre as coisas, pois as «imagens podem ser enganosas»¹⁸, ao mesmo tempo que se discute a ilusão da realidade com base nos argumentos objectivos da dita razão científica.

Imagens do domínio do mágico/maravilhoso e do irracional são considerados fenómenos marginais no universo da arte, mesmo se aparecem tratados, com ironia, utilizando instrumentos de desenho, constituídos como curiosidade técnica, para a realização de ilusões de óptica, legitimando a concepção da artificialidade da realidade. Mau grado o esforço científico, em prol da racionalidade, no sentido de se proceder à análise e observação dos artifícios provocados pela imagem para determinar o grau de equívoco provocado pela aparência das coisas.

Molina encontra no filósofo Ernst Cassirer¹⁹, a determinação dos pressupostos epistemológicos do sentido da representação artística, nomeadamente, em relação ao processo de formação da linguagem que começa a emergir do nosso caos mental, apenas quando é possível a nomeação através de signos linguísticos possibilitadores da articulação espiritual.

«A origem da obra de arte é a arte», mas o que torna real a arte é a sua «coisalidade» (Heidegger, 2008)²⁰. Ao afirmar o carácter substantivo de toda a obra de arte e, por analogia, do desenho, este autor, ajuda-nos a perceber a relação sensitiva imanente entre o objecto artístico e o ser humano, através da percepção visual, como forma de aquisição de conhecimento do mundo, nomeadamente, pelo experienciar e consequente compreensão da alegoria simbólica que é o objecto de arte.

Parafraseando Arnheim, a percepção visual do mundo que nos rodeia é enfatizada pelo conhecimento que adquirimos da estrutura do objecto artístico, constituindo-se numa operação cognitiva, também definida pela representação mental que elaboramos frente à coisa - objecto de arte, mas da própria representação mental que

17 Molina – Maquinas y herramientas. 2002,

18 Idem

19 Molina – Los nombres del dibujo, 2005,

20 Heidegger, Martin. A Origem da Obra de Arte. Lisboa: Edições 70, 2008.

se produz quando se fala da coisa-objecto de arte, com toda a sua carga simbólica, sincrética, analítica, alegórica ou mesmo metonímica.

A “re-apresentação” mental consequente à percepção sensorial e, particularmente, à percepção visual, do mundo que nos rodeia e, de modo mais incisivo, do mundo visível em que habitamos e do qual nos vamos aproximando porque melhor o conhecemos à medida que mais o experienciamos, mas, paradoxalmente, do qual nos podemos mais afastar pela capacidade de abstracção que vamos incrementando ao longo das diversas fases do nosso desenvolvimento, chegando a um ponto em que as nossas aptidões nos permitem a projecção mental do nosso universo, de modo tão artificialmente semelhante à realidade, que com ela, eventualmente, possamos confundir o nosso próprio pensamento.

Neste artifício que o cérebro humano possibilita, adequa-se o desenho como representação mental, quer do mundo que nos rodeia, quer de mundos criados, inventados, fantasiados, ou imaginados. Se no primeiro caso, pelas leis da percepção visual, como veremos mais adiante, se dá relevo aos elementos mais marcantes, que mais impressionam o autor, a quem se reconhece tanta mais maestria quanta a verosimilhança mais conseguida com o mínimo de esforço, à luz dos paradigmas mais recentes do chamado “*MINIMAX*”.

No segundo caso, aparentemente mais fácil, pois não se obriga à cópia de um modelo a que o autor tenha que estar obrigado a responder, o certo é que terá de haver na composição, harmonia, ritmo, congruência e o encontro com outras características que nos “re-ligam”, por referência, ao nosso mundo.

a) Pensamento conceptual

Dando crédito ao pensamento poético de Pessoa «A arte consiste em fazer sentir aos outros o que nós sentimos...»²¹, estamos perante o cruzamento entre a conceptualização da obra de arte, como forma de expressão do pensamento e a crítica de arte, tal como é observada por Goldstein²² a “*ekphrasis*” – descrição usada na retórica literária do classicismo antigo, mas também, na descrição epigramática da obra de arte, que tem vindo a evoluir de formas mais sarcásticas próprias do neo-classicismo seis-

21 Pessoa – livro do desassossego

22 Goldstein, Carl – Teaching art. 1996

centista, prolongando-se no romantismo até à descrição contemporânea que encerra, para além da enumeração objectiva do que é observado, a apreciação subjectiva de quem observa e faz o respectivo registo de opinião, tornando-se, deste modo, num processo progressivamente dinâmico.

As imagens foram sempre fonte de inspiração social, quer em momentos de apogeu, quer de declínio, de acordo com a preocupação de Arnheim²³, que realça a necessidade de encontrar na inspiração dos artistas, a resposta para a esperança da continuidade prazerosa da nossa existência no planeta que nos serve de suporte e sustento – a Terra. Não havendo lugar a dúvida, nomeadamente por parte do professor de artes para que possa cultivar a defesa da imprescindibilidade da arte e do ensino artístico, com relevo para o ensino do desenho, como regra, junto dos seus pupilos. E não foi na passagem de paradigmas artísticos baseados na representação humana, para paradigmas abstractizantes que se perdeu a “humanidade do homem”, mesmo quando se recorreu, em determinados períodos da história da arte aos elementos mínimos, como é o caso de Kasimir Malevich, exemplo dado nesta obra do autor que agora relevamos.

Massironi²⁴ refere a imagem como substituto do objecto, lembra a produção gráfica proficiente a acompanhar os textos de história natural, mesmo sem que haja preocupações estéticas imediatas, antes a preocupação do rigor, da minúcia, da pesquisa e sistematização da «imagem visiva». É a melhor explicação da natureza, ao integrar a linguagem escrita em concomitância com a ilustração, Usando diversas imagens e em múltiplos pontos de vista explicativos dos objectos que se pretende substituir, em conjugação com a descrição escrita, é possível construir um objecto de comunicação unitário e ímpar.

Lino Cabezas²⁵, ao reflectir sobre o desenho como processo ideativo recorre a Seymour Simmons quando este aponta a possibilidade de fixação, ou consolidação de ideias, por vezes, a partir de breves apontamentos gráficos, expressos na urgência do imediatismo do movimento da mão sobre o suporte, dando corpo à ideia, inicialmente, vaga intuição e que se vai tomando substantiva, a cada novo registo, mais e mais definido e ciente, agora, da teleologia pretendida, seja invenção, obra de arquitectura, escultura ou pintura, ou, tão só, como objecto autónomo, de um desenho mais completo. Este «pensar sobre o papel» é o meio mais comum de utilização do desenho,

23 Arnheim – Intuição e intelecto, 1986

24 Massironi, Manfredo. Ver pelo Desenho

25 Molina – El manual del dibujo 2003

em que os esboços funcionam como “prospectores” de várias hipóteses de solução para o problema inicial, mas também como registo e ensaio das diversas variáveis em causa, até alcançar a solução final concreta, possibilitando a visualização do aspecto terminal, assumindo, assim, a sua vertente projectiva, aplicada, nomeadamente, nas áreas já referidas, quer na ciência, quer na arte.

Para identificar esta primeira fase do processo criativo através do desenho, foi usada terminologia diversa de acordo com as circunstâncias históricas, como borrão, mancha, rascunho, cuja etimologia, discerne Cabezas, é muito clara: esboço vem do italiano *bozza* – pedra em bruto, por desbastar, e *bocejo*, será aparentado ao castelhano *boquejo* – *bosquejo*, tendo como origem o bosque a relacionado com a actividade de desbaste dos troncos, croquis vem do francês *croquer*, cujo significado nos remete para a nossa expressão portuguesa “em traços largos”. O pensamento conceptual gráfico, é uma das primeiras etapas de um processo contínuo até à concretização definitiva do projecto, transformando-o em obra.

Mossi²⁶ estabelece o paralelismo entre a definição de conceito de desenho e a própria definição de desenho, enquadrando o desenho como disciplina de conhecimento, nos aspectos etimológico, histórico, pedagógico, psicológico, sociológico e filosófico, mas também, ao nível tecnológico e metodológico, na sua vertente mais transversal e plural.

Como diz Read: «o objectivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando, simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.»²⁷ Verifica-se, aqui, uma intenção clara em demonstrar que a educação estética, processo fundamental inerente à humanidade, procurará responder aos seguintes objectivos:

- «a preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
- a coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente;
- a expressão de sentimento de uma maneira comunicável;

26 Mossi, Alberto Facundo. El dibujo enseñanza y aprendizaje, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 1999.

27 Read, Herbert. Educação pela Arte. 2007

- a expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes;
- a expressão do pensamento de maneira correcta.»

b) Pensamento visual – (percepção como forma de conhecimento)

Como defendem os investigadores Maturana e Varela: "Não vemos o "espaço" do mundo – vivemos o nosso campo visual. Não vemos as "cores" do mundo – vivemos o nosso espaço cromático." ²⁸

Tal postura encontra paralelo quer em Berkeley, quer em Goldstein. Por um lado, em Berkeley que no século XVIII defendia para além do princípio da imaterialidade dos infinitesimais, a ideia que a avaliação das distâncias e ângulos se fundamenta mais na experiência que na sensorialidade, correspondendo tal avaliação ao desenvolvimento de indicadores que nos ajudam a fazer um julgamento que ao repetir-se de modo rotineiro nos leva a considerar a visão da distância, como ilusão sensitiva²⁹. Por outro lado, em Nathan Goldstein³⁰, ao informar-nos ser impossível desenhar formas que não compreendemos. Para tanto, como forma de aquisição de competências básicas importa medir, para poder analisar e relacionar as formas básicas, valores, massas, entre outros tantos itens. Observar a generalidade, antes da especificidade, separar o fundamental da gestualidade e da estrutura, do superficial, apresentar receptividade às várias questões de similitude, de modo a sentir o peso, força e energias presentes nos componentes, acabam por ser aspectos fundamentais da compreensão, com vista à formação e/ou desenvolvimento da actividade artística. Como prossegue este autor, se houver um fraco sentido das proporções, isto é, uma má percepção das relações de escala entre as formas, ou componentes de determinada forma, tal pode ficar a dever-se à chamada illiteracia visual básica

Ao longo dos diferentes níveis de ensino fomos incorporando e aceitando, como boa e pacífica, a ideia que os olhos são os órgãos responsáveis pela visão. No entanto, em relação à percepção das cores do mundo sabe-se que a responsabilidade

²⁸ Maturana & Varela, 1995,

²⁹ Branco, Rosa Alice. A percepção visual em Berkeley como operação interpretativa. Porto: Fundação Engº António de Almeida, 1998.

³⁰ Goldstein, Nathan. The art of responsive drawing. 1977.

não se centra, nem na composição, nem nos cumprimentos de onda de cada cena, antes dependem da actividade neuronal do sujeito observador. «a experiência da cor corresponde a uma configuração específica de estados da actividade do sistema nervoso determinados pela sua estrutura», eis as conclusões a que chegam Maturana e Varela,³¹ contradizendo, assim, o entendimento comum sobre a percepção. Para estes investigadores, a percepção, a emoção e o comportamento, fazem parte do processo da vida, entendido como, eminentemente, cognitivo, tanto mais que o cérebro humano funciona de forma integrada, em que o armazenamento das informações é feito equitativamente, substantivando uma capacidade ímpar de auto-organização. Não é, então, o agente externo que desencadeia as várias reacções em cada um de nós, mas a nossa estrutura individual. Esta premissa é verdadeira, quer para a experiência visual, em particular, quer para a percepção, em geral.³²

A autora da referida dissertação cita Chalmers para explicar o funcionamento da visão, que retoma o entendimento popularizado do uso dos olhos, cujos componentes mais importantes são:

- O cristalino, lente gelatinosa, elástica e convergente que foca a luz que entra no olho, formando imagens na retina. A variação da distância focal permite ajustar a visão de objectos próximos ou distantes.
- A retina é composta por células fotossensíveis, os cones e os bastonetes.

Tais células transformam a energia luminosa das imagens em sinais nervosos que são transmitidos ao cérebro pelo nervo óptico. Normalmente, as imagens dos objectos formam-se na retina no eixo do globo ocular, numa zona de maior acuidade visual, chamada fóvea, rica em cones, células mais sensíveis à visão das cores. Na parte restante da retina praticamente só há bastonetes, menos sensíveis às cores, mas mais sensíveis à baixa intensidade de luz. Na semi-obscuridade são os bastonetes que se encarregam da nossa visão, daí a conhecida expressão: “à noite todos os gatos são pardos”. Reitera-se a semelhança entre o olho e a máquina fotográfica, em que se diferencia o modo como se efectua o registo da imagem. Os nervos ópticos passam da retina para o córtex central, transportando a informação relativa à luz que incide sobre as várias regiões da retina. A este registo da informação feito pelo cérebro humano, em

31 Maturana e Varela. *El Arbol del Conocimiento*

32 Valquiria Maria Augustí. *Aspectos epistemológicos do estudo sobre os modelos de cognição e percepção visual.*

correspondência com a visão dos objectos presentes no mundo exterior – a chama-se realidade.

A questão que se coloca em relação à realidade, é saber se todos vemos as mesmas coisas, as mesmas cores, afinal, como vemos o que vemos? A resposta, é mais uma vez adiantada por Maturana, recorrendo aos campos da neurofisiologia e da psicologia, explicando a percepção como operação mental executada pelo sistema nervoso sobre o mundo exterior, usando como mediadores os órgãos dos sentidos. Neste processo o sistema nervoso construiria um modelo abstracto da realidade exterior que facilitaria a geração de respostas adequadas às circunstâncias emergentes da interacção do indivíduo com o meio. Tal referência à percepção é feita numa base epistemológica pressupondo:

- a existência da realidade independente do observador;
- o observador pode reconhecer a realidade, resultando da experiência da interacção, ainda que parcial e/ou deformada;
- as categorias descritivas, como objecto, relações ou estrutura, pertencem à realidade e, não apenas, ao que o observador executa ou descreve.

Encerra-se, nesta visão de Maturana e seus colaboradores, uma crítica à explicação dos fenómenos perceptivos como mera recepção da informação do meio exterior. Para Maturana³³ a referência aos fenómenos perceptivos e ao modo como o sistema nervoso capta a informação e constroi uma representação do mundo exterior depende, pois, mais das características endógenas do observador que do próprio objecto em si, isto é, para um mesmo objecto, dois observadores podem, através das significações que atribuem, construir “realidades” diferentes. Não é o meio que define o indivíduo, tal como fundamentam certas concepções computacionais, atribuindo ao sistema nervoso uma operacionalização cognitiva fechada, antes se considera o organismo como uma estrutura que interagindo com o meio determina a configuração estrutural do meio que, por sua vez implica uma mudança, igualmente estrutural no indivíduo por força da interacção registada (Maturana, 1998, p.58).

Esta perspectiva defende que aprendemos a ver como parte integrante da nossa experiência de vida, opondo-se à concepção estereotipada da realidade com base na crença da existência de uma única realidade, anterior a nós mesmos. Aprender

33 Maturana - El Arbol del Conocimiento.

a ver envolve a fisiologia cerebral, tal como acontece com todos os processos cognitivos: pensamento, emoção, imaginação, desejo, memória, fantasia, criatividade, entre tantos outros, através do ressurgimento de padrões formais de percepção e classificação facilitadores da construção do real.

Como a capacidade para estabelecer relacionamentos íntimos com pessoas significativas durante o curso de vida é considerada, por vários autores, como um componente básico da natureza humana (Bowlby, 1997)³⁴

As experiências afectivas que a criança desenvolve com as pessoas que lhe estão próximas, possibilitam a construção de modelos internos de funcionamento do self e das figuras de apego que servirão como base para novos relacionamentos.

Ainda que não seja prioritária, no âmbito deste nosso projecto, a pertinência desta matéria não poderemos deixar de referir que o desenho é uma das grandes vias de comunicação da criança, tal como é constatado em diversíssimos estudos. Como exemplo refira-se, nomeadamente, a defesa que Wechsler faz do desenvolvimento infantil, através da observação da importância do desenho como meio de comunicação, pois, aparece muito antes de a criança saber ler ou escrever, servindo de forma de expressão por parte da criança de sentimentos, desejos, medos e preocupações que, muitas vezes, não é possível perceber através de outras formas de observação, nem tão pouco, nas suas atitudes aparentemente normais do seu quotidiano.

Enquanto processos cognitivos, quer a percepção, quer a actividade de manipulação do mundo exterior, são incontornáveis na aquisição do conhecimento., na denominada abordagem francista, supracitada, a percepção é determinada pela estrutura celular do sistema nervoso e respectivas ligações às restantes células do corpo, havendo pesquisas³⁵ que estabelecem a relação entre afecto e intelecto e consequente influência da formação da estrutura cerebral. Assim, o equilíbrio emocional e afectivo, substantivados em amor e carinho, propiciam a formação de padrões cognitivos, determinantes da significação, como factores de equilíbrio e tomada de decisão consciente (Miranda-Santos, 1989).

Os conceitos são criados no seio do nosso cérebro, de acordo com as ideias e as linguagens veiculadas pela cultura em que nascemos, crescemos e vivemos. Deste modo a realidade que “vemos”, mais não é que uma ideia de realidade que nos é pas-

34 Bowlby - Attachment and loss, London:Pimlico, Random House, 1997

35 Valquiria Maria Augusti. Aspectos epistemológicos do estudo sobre os modelos de cognição e percepção visual _ (Stanley I Greespan e Benderley, (1999); Damásio (1996). Restrepo (2000))

sada pela nossa cultura e que diferirá da ideia de realidade de uma outra cultura, como refere Wittgenstein³⁶ o limite da nossa linguagem é o limite do nosso mundo, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista simbólico, sedimentado na percepção sensorial que vamos desenvolvendo, de acordo com os padrões culturais que nos vão moldando. Dever-se-ia dar mais importância às experiências de aprendizagem favorecedoras do conhecimento, que se distanciem da dita racionalidade, em favor de experiências de aprendizagem próximas da percepção, forma eminente de cognição, como defende Arnheim³⁷, permitindo-nos vislumbrar «a beleza sensorial-perceptual porque a aprendizagem humana é mais que o resultado de operações racionais e mecânicas», como enfatiza a autora deste estudo³⁸, relembrando a necessidade da tomada de consciência da aprendizagem da visão, na perspectiva sistémica da sensorialidade, cujo apelo deve ser feito no âmbito do processo de ensino, reiterando a perspectiva já referida de Maturana a propósito da percepção visual e da cognição.

Parece-nos pertinente introduzir, aqui, o conceito de Cultura Visual, pois ajuda-nos a compreender melhor a questão introduzida por Maturana, entre percepção visual e conhecimento, tal como referimos no parágrafo anterior. Se é verdade que os conceitos “cultura” e “visual” não são novos, o conceito que resulta da junção destes dois termos é relativamente recente.

Assim, Mitchell³⁹, refere que, apesar do conceito de "visual" constituir uma dimensão diferente da linguagem verbal, a cultura visual inclui a relação com todos os outros sentidos e linguagens.

Barnard⁴⁰ identificou duas vertentes fundamentais nos estudos de cultura visual:

a) A primeira, enfatiza o visual e normaliza e determina o objecto de estudo: a arte, o *design*, as expressões faciais, a moda, a tatuagem e muitos outros campos.

36 Abbagnano, Nicola. História da Filosofia

37 Arnheim. Thoughts on Art Education

38 Valquiria Maria Augusti. Aspectos epistemológicos do estudo sobre os modelos de cognição e percepção visual

39 Mitchell, W.J.T. Que é a cultura visual. Princeton: Irving Lavin Institute. 1995

40 Barnard, M. Approaches to understanding visual culture. New York: Palgrave. 2001

b) A outra vertente toma a cultura como traço definidor do estudo e refere-se, portanto, a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura, tendo o visual como mediador, mas também, como fonte de conflito desse visual devido aos mecanismos de inclusão e exclusão dos processos identitários.

Um dos representantes desta última vertente é Mirzoeff⁴¹. Segundo ele, a visualidade é característica do mundo contemporâneo, não significando, no entanto, que se conheça necessariamente aquilo que se observa. A distância entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual num campo de estudo. A cultura visual, estrategicamente, pode estudar a genealogia, a definição e as funções da vida quotidiana pós-moderna na perspectiva do consumidor, mais do que na do produtor. O visual desafia a interacção social e definição em termos de classe, género, identidade sexual e racial.

A cultura visual é uma estratégia para compreender a vida contemporânea, e não uma disciplina académica. Tal como a cultura pública dos cafés do século XVIII, e o capitalismo impresso do mundo editorial do século XIX, foram características particulares de um período e centrais para a análise produzida. Mirzoeff procura organizar a vida em imagens ou visualizar a existência para estudar a contemporaneidade. Procura compreender a resposta dos indivíduos e dos grupos aos meios visuais de comunicação. A cultura visual é nova, porque converge para o visual como lugar onde se criam e se discutem significados. Assim, distancia-se das obras de arte, dos museus e do cinema para centrar a atenção na experiência quotidiana. Do mesmo modo que os estudos culturais tentam compreender o modo como o sujeito tenta dar sentido ao consumo na cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência visual do dia-a-dia, interessa-se pelos acontecimentos visuais em que o consumidor procura informação, significado e/ou prazer relacionados com a tecnologia visual – dispositivos concebidos para serem observados e/ou para aumentarem a visão natural, desde a pintura a óleo até à televisão ou à Internet.

Desta perspectiva resulta que a cultura visual contém uma proposta mais abrangente que a da leitura de imagens baseada na percepção e semiótica formais. Aceita-se, outrossim, que as imagens actuem como mediadores de formas diversas de poder, fundamentando-se numa sócio-antropologia, reconhecendo, quer os produtores, quer o contexto sociocultural em que são produzidas.

41 Mirzoeff, N. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: paidós. 2003

Visão e visualidade são conceitos básicos para esta concepção de cultura visual. Walker e Chaplin⁴² definem a visão como o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado. Não há diferenças fisiológicas do sistema óptico de qualquer humano, de qualquer raça ou nacionalidade. Mas existem diferenças substantivas no modo de descrever e representar o mundo de cada um, pois há maneiras próprias de olhar para o mundo que dão lugar a diferentes sistemas de representação.

Seguindo esta linha de raciocínio, Freedman mostra que a nossa identidade se reflecte e se define no modo como nos representamos a nós mesmos visualmente, como nos vestimos ou, inclusivamente, os conteúdos televisivos que consumimos. À medida que percebemos que as imagens e os objectos têm significados passíveis de serem interpretados, passamos a ter uma atitude diferente, quer na leitura, quer na produção de tais imagens e/ou objectos. A cultura é, assim, a forma de viver e a cultura visual dá forma ao nosso mundo, em concomitância com a nossa forma de ver o mundo.

Para Paul Duncun⁴³, a cultura visual vincula-se aos estudos culturais nas questões relacionadas com as práticas significativas, tanto em termos das experiências vividas pelas pessoas como da dinâmica estrutural da sociedade. Esta estrutura-se à volta do domínio, e as práticas significantes são sempre um meio de estabelecer e manter o poder. Adopta uma concepção de cultura baseada em práticas significantes, não como objectos específicos, mas sim como as relações sociais, valores, as crenças e as práticas das quais os objectos são uma parte constitutiva.

Hernandez⁴⁴ adiciona a expressão compreensão crítica à abordagem da cultura visual. O vocábulo "crítica" significa avaliação e juízo que resultam de diferentes modelos de análise (semiótico, estruturalista, desconstrutivista, intertextual, hermenêutico, discursivo). A sua proposta fundamenta-se no pós-estruturalismo e no feminismo pós-estruturalista. Em vez de imagem prefere utilizar os termos representação e artefacto visual. Utiliza o conceito de cultura no sentido sócio-antropológico próximo da experiência quotidiana de qualquer grupo da actualidade e/ou do passado. Percebe a importância da Cultura Visual não só como campo de estudo, mas também em termos de economia, negócios, tecnologia, experiências da vida diária, para que produtores e intérpretes possam beneficiar do seu estudo.

42 Walker, J. A. e Chaplin, S. Una Introducción a la Cultura Visual. Barcelona: Octaedro. 2002

43 Duncun, P. Clarifying Visual Culture Art Education.

44 Hernandez, F. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho. Porto Alegre: Artemed. 2000

A compreensão crítica aborda a cultura visual como um campo de estudo transdisciplinar multi-referencial baseado na arte, na arquitectura, na história, na psicologia cultural, na psicanálise lacaniana, no construtivismo social, nos estudos culturais, na antropologia, nos estudos de género e nos media, entre muitas outras referências potenciais. Tal proposta ampla e aberta enfatiza a organização do campo de estudos não a partir de nomes de artefactos, factos e/ou sujeitos, antes porém, dos seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades. Para Hernandez, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e das suas funções sociais, bem como das suas relações de poder, ultrapassando a apreciação ou o prazer que a fruição das imagens nos possa proporcionar.

O campo de estudo é móvel, dada a constante incorporação de novos aspectos relacionados tanto com as representações, como com os artefactos visuais, que rapidamente transformam em obsoletas as aproximações restritivas. Aqui não há receptores nem leitores, antes construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interactiva e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia. Uma primeira meta a ser perseguida nesta abordagem é a de explorar as representações que as pessoas constroem da realidade a partir das suas características sociais, culturais e históricas, ou seja, compreender o que se representa para compreender as próprias representações.

Seguindo a citação do filósofo Alain, feita na obra “O Primeiro Olhar”⁴⁵, acerca do desenho, do seu significado e da origem da sua força, verificamos que o referido filósofo aponta a ligação entre a linha e a invenção que lhe está adstrita, à origem do espírito enquanto forma de coragem não violenta, pois «a linha não está na natureza, linha não quer existir, o seu traçado é apenas a sua sombra, não lhe dá nenhum corpo». O traçado da linha aproxima-se da própria ideia.

O acto inicial de desenhar pressupõe, de acordo com Molina⁴⁶, três formas de fascínio: um relacionado com a marca da nossa própria acção, outro transmitido pela surpresa da nossa própria sombra transmutada em imagem e, por último, o sistema de ordenação e percursos que permitem a organização dos nossos pensamentos conducentes à acção citada. De acordo com este autor, as primeiras experiências, vestigiais, deixadas pelo acto de desenhar, são tão fortemente encerradas na caixa do subcons-

45 Gonçalves, Rui Mário; Fróis, João Pedro e Marques, Elisa. O Primeiro Olhar. Lisboa: FCG, 2002,

46 Molina. El Manual del Dibujo. 2003,

ciente, que só através de uma reflexão passível de provocar a desconstrução retrospectiva pode ajudar a perceber a profundidade daquele momento mágico em que o gesto se substantiva num registo gráfico, passível de ser visualizado e permanecer “congelado” no tempo. Uma das reminiscências desse círculo mágico primordial resulta na forma resoluta como traçamos um círculo sobre determinado palavra que queremos reforçar, ou lugar que queremos assinalar num mapa, ou num qualquer pedaço de papel, ou outra qualquer forma de afirmação, tomada de consciência ou organização de pensamentos.

De acordo com este autor, ainda que haja necessidade da imposição de uma certa racionalidade a partir do momento em que se assume o desenho como forma de aprendizagem consequente, não deixa de estar presente o segundo aspecto de fascínio, já referido, com a característica narrativa de representações que ultrapassam, quer a própria gestualidade, quer o valor discursivo, face à sobrevalorização fundamental do aspecto analógico.

Apesar do véu que se sobrepõe à produção racional e consciente, deixando um rasto nebuloso na representação das coisas, que nos obriga a calcorrear os caminhos indefinidos das nossas recordações, escondendo os nossos receios e sobrepondo-se ao prazer com que nos apossávamos das coisas atribuindo-lhes uma carga simbólico-representativa.

O mesmo autor⁴⁷ reitera o papel de charneira do desenho na formalização do processo de ensino artístico, constituindo-se ao longo dos tempos como a chave do processo de conhecimento da criação artística e facilitador da construção do conceito de realidade e da verdade da compreensão simbólica do imaginário, determinando a estrutura mais profunda da mudança das relações com as coisas. Para Molina, definir o desenho é, principalmente, estabelecer uma sucessão temporal com continuidades e descontinuidades que permitem determinar o que é passível, ou de ser nomeado, ou de constituir a parcela indizível, desempenhando, neste contexto intimista com a palavra, enquanto sistema de escrita/caligráfico, mas também como fórmula estruturante de tecnologias artísticas como a pintura, constituindo um agradável desafio a descoberta da estrutura das figurações que são, como diz Molina, “o abecedário taxonómico do nosso saber das coisas”⁴⁸, no mesmo sentido em que Miró, referido na obra aqui citada, atribui à aprendizagem do desenho o mesmo valor da aprendizagem da denominação das

47 Molina. El Manual del Dibujo. 2003

48 Molina. El Manual del Dibujo. 2003,

estrelas que constituem o nosso universo. Molina frisa o conceito de aprendizagem como um “processo contínuo de reconhecimento das novas relações surgidas entre as palavras e as coisas”. O desenho constitui-se, deste modo, um elemento de conflito entre palavras e respectivas possibilidades de significação, significado e significantes.

Parte da psicologia a noção da ligação entre a palavra e o desenho para designar a imagem que o próprio desenho determina rumo à concretização/consciencialização simbólica definitiva⁴⁹, que se verifica na criança a partir das primeiras garatujas replicadas, quer no processo gráfico, quer na nomeação. Constituindo o início do processo criativo, através dos nomes, das palavras e da linguagem verbal, em geral, como meio privilegiado de estruturação e organização do caos expansivo e projectivo inicial. Tal tese de Molina, a propósito dos conflitos determinantes no processo da representação e na socialização do reconhecimento simbólico, é ilustrada pela emblemática afirmação de Gombrich a propósito do desenho do cavalo se parecer com o cavalo, mas nunca tal cavalo se parecer com o desenho.

1.1.1. ABSTRACÇÃO

O exercício da liberdade, substantiva-se mais amplamente, quanto maior for o grau de abstracção que o artista utiliza na realização do tema (Arnheim⁵⁰), tal como acontece com aqueles que utilizam o trompe-l’oeil, ou configurações não representativas, não miméticas, reflexo da experiência humana através da expressão visual e respectivas relações espaciais. De acordo com este autor, verifica-se uma relação entre a representação estrutural simples, regular e simétrica e o caso da representação infantil, em igualdade de circunstâncias, na arte primitiva, tal como, na arte feita por esquizofrénicos, ou em determinados aspectos do estilo Bizantino, ou, ainda, em certas execuções da arte moderna ocidental. Concluindo que sempre que a mente se liberta da complexidade da natureza, encontra fórmulas de organização estrutural em conformidade com o seu próprio funcionamento, procurando a resposta numa estrutura mais simples, numa configuração geométrica mais regular e mais simétrica, afinal, muito distante da complexidade morfológica irregular mais frequentemente encontrada na natureza.

49 Molina. Los nombres del dibujo

50 Arnheim, Rudolf. Arte e Percepção Visual. São Paulo: Livraria Pioneira, 1997

Ao longo do tempo, os grandes grupos de seres humanos tiveram dificuldade em abordar a natureza com confiança e familiaridade, apesar da afinidade biológica entre o homem e o mundo. Nas fases iniciais do desenvolvimento humano, a passagem do sentido do tacto para a profusão dos aspectos visuais, levou o homem primitivo a criar um universo securizador de formas geométricas ordenadas que, ao substituírem o caos da natureza, passaram a ser consideradas belas⁵¹.

«A criança desenha uma cabeça humana como um círculo». O círculo é a qualidade formal das cabeças, subjacente ao conceito abstracto de “redondeza”. O círculo da criança, mais que um signo representando um conceito, é uma imagem geralmente aceite da redondeza comum à forma das cabeças – «representação perceptual do abstracto»⁵². Quando a mente se liberta da complexidade da natureza, tende a organizar configurações conformes à tendência do seu próprio funcionamento. Essa tendência vai no sentido de uma estrutura mais simples, de uma configuração geométrica mais regular e mais simétrica⁵³.

O termo «estrutura», usado, quer na linguagem comum, quer na linguagem científica, refere-se ao conjunto das partes que garante a permanência e o funcionamento de determinado sistema – a estrutura de um edifício, a estrutura de um organismo, a estrutura de uma organização. Tem sido utilizado na filosofia – Fenomenologia e Existencialismo, mas também, na psicologia – Gestalt, que demonstrou que os actos psíquicos não se explicam através da agregação de elementos simples preexistentes, antes, constituem formas ou estruturas que determinam a natureza dos seus próprios elementos.

Como nos indica Gardner, Lévi-Strauss dedicou a melhor parte de uma longa e distinta carreira de estudos em defesa da proposição de que todos os membros da nossa espécie pensam da mesma forma e modelam produtos comparáveis»,⁵⁴ em colaboração com Jakobson da “escola de Praga” de Linguística projectou um método de análise linguística que prometia colocar a Linguística sobre uma base científica firme». Jakobson, adianta Gardner, (1999,) ⁵⁵ pretendeu descobrir elementos-chave ou blocos construtores a partir das infinitas variações superficiais das diferentes línguas e, por outro lado, os elementos básicos da linguagem adquiririam significado só na medida em que se relacionavam uns com os outros. «Lévi-Strauss declarou que os antropólogos devem seguir o fio condutor dos seus colegas linguistas. Devem empreender uma análi-

51 Arnheim, Rudolf. Intuição e intelecto. São Paulo: Martins Fontes, 1984

52 Arnheim, Rudolf. Para uma psicologia da Arte – Arte e entropia. Lisboa: Dinalivro, 1997

53 Arnheim, Rudolf. Arte e Percepção Visual. São Paulo: Livraria Pioneira, 1997

54 Gardner, Howard – Arte, Mente e Cérebro. Porto Alegre : Artmed Editora, 1999

55 Idem

se estrutural de fenómenos culturais análogos à descodificação estrutural de fenómenos linguísticos realizada pela Escola de Praga. Declarado em termos programáticos, isso envolveu a compreensão de que devemos estudar a infra-estrutura inconsciente (as características distintivas) de fenómenos culturais em vez de suas manifestações superficiais: devemos focalizar não os termos ou as unidades do domínio, mas antes os relacionamentos entre essas unidades». «Lévi-Strauss acumulou evidências sedutoras indicando que a característica fundamental de todas as mentes é classificar, e que os primitivos classificam ao longo das mesmas linhas que os membros de culturas mais avançadas... os indivíduos planejam conceitos e comparações não porque satisfazem impulsos biológicos básicos, mas antes porque auxiliam em embaraços cognitivos»⁵⁶.

De acordo, ainda, com Gardner,⁵⁷ Lévi-Strauss dedicou-se nos anos 70 ao estudo de máscaras rituais de várias tribos indígenas do noroeste dos Estados Unidos, defendendo, à luz da linguística estrutural que nenhuma máscara individualmente tinha qualquer sentido decifrável em si mesma, mas tal sentido só poderia ocorrer da comparação com outros conjuntos de máscaras de outras tribos da mesma região, encontrando as características distintivas passíveis de serem classificadas. Centrando o seu interesse nas máscaras «Lévi-Strauss chegou mais perto do que nunca em seu trabalho de uma declaração explícita de suas atitudes em relação às artes. Em sua visão as características individuais de uma obra de arte ou artesanato surgiram devido à necessidade profunda de cada clã ou linhagem de definir-se em relação a outros. Ou seja, estilo é uma declaração feita por uma cultura de que ela difere de outras...» Lévi-Strauss terminou a sua discussão a respeito das máscaras afirmando que toda a crença ocidental em criatividade individual é uma ilusão. Por mais libertadora e estimulante que essa ilusão possa ser para o artista praticante, não se pode seguir o caminho da criação sozinho. A pessoa inevitavelmente se declara em relação a todos os outros usuários da linguagem de uma forma de arte.

O estudo estruturalista da mente deveria pressupor o reconhecimento de que a unidade básica do pensamento humano é o símbolo e de que as entidades básicas com as quais os humanos operam em um contexto significativo são sistemas simbólicos. A atenção a sistemas de símbolos abre a possibilidade da criação interminável de mundos significativos – nas artes, nas ciências, em qualquer esfera da actividade humana⁵⁸.

56 Gardner, Howard – Arte, Mente e Cérebro. Porto Alegre : Artmed Editora, 1999

57 Idem

58 Gardner, Howard – Arte, Mente e Cérebro. Porto Alegre : Artmed Editora, 1999

Kandinsky⁵⁹ fala-nos do conceito de forma, no seu sentido mais restrito, como uma superfície que delimita outra. Nesta delimitação do carácter exterior que contém um elemento interior, “um conteúdo interior”, encontramos, afinal a estrutura, sendo que, a adequação da delimitação exterior da forma é tanto maior, quanto mais expressivo for o seu conteúdo interno.

59 Kandinsky – Do Espiritual na Arte. Lisboa: Dom Quixote, 1987

1.2. SELECÇÃO

«Tudo o que o homem faz ao procurar levar avante uma tarefa, ou seja, tudo o que experimenta e realiza no seu contacto com a situação comportamental, física ou humana, é o resultado de uma selecção»⁶⁰. Tal selecção resultará da significação, com carga afectiva que cada um de nós é capaz de atribuir a determinado acto e/ou facto.

Assim, se a afectividade é uma das mais importantes manifestações da mente humana e, por conseguinte, condicionadora da actividade humana, se o cérebro é a fonte do pensamento, se a percepção resulta de sensações, então, a afectividade é racional. Por conseguinte, urge estabelecer a relação entre o acto de desenhar e a afectividade: o acto de desenhar, pertence, também, então, ao domínio do afectivo. Desta forma, é uma actividade racional, é consciente e não feita de acasos e, por isso, não é uma actividade inconsequente, quiçá, inconsciente perpetrada por um grupo de indivíduos que se dedicam tão-somente a ocupar lúdica e despreocupadamente a ociosidade num hedonismo permanente.

Se o desenho enquanto forma de conhecimento, é afectividade, isto é, depende do significado que lhe atribuímos, importa gerar em quem desenha, quer nos próprios artistas, quer nos alunos que frequentam disciplinas de âmbito artístico nos diversos níveis de ensino, a ideia da construção dos significados, mas também, da simbologia, que lhes permitam desenvolver instrumentos de avaliação consciente da realidade que os envolve, na sociedade em que se situam. As razões substantivas que levam a pessoa a produzir um desenho, à semelhança do que se passa com todas as acções levadas a cabo pelo homem, resultam, tal como refere Miranda-Santos, de quatro níveis de actividade relacionados com a afectividade. Assim, após a recepção da informação, actividade eminentemente cognitiva, o indivíduo faz a respectiva apreciação, isto é, a atribuição de significação, selecciona, decide e, finalmente, age em consciência plena, justamente, fundamentado na atribuição de uma determinada significação.

A informação possui dois sentidos fundamentais: a quantidade de informação que pode ser transmitida e a quantidade precisa de informação seleccionada que de facto foi transmitida. Nesse sentido, ela pode ser conotada como a passagem, através de um canal, tanto de sinais que não possuem função comunicativa, apenas estímulos,

⁶⁰ Miranda-Santos, Álvaro, Expressividade e personalidade. Coimbra: Atlântida, 1989

como de sinais com função comunicativa, que foram codificados como veículos de algumas unidades de conteúdo, sendo assim, objecto de estudo da engenharia da transmissão da informação relativos a processos pelos quais são transmitidos unidades de informação, não significantes (puros sinais ou estímulos) e significantes (com finalidades comunicativas).

Nesta ordem de ideias, facilmente se perceberá que alguém que se dedique à produção de objectos artísticos, mas também, alguém que se dedique a fomentar a produção de objectos de expressão, que se dedique a activar o desenvolvimento cognitivo, a activar o desenvolvimento psicológico, a activar o desenvolvimento integral dos nossos jovens concidadãos, através das mais diversas formas de expressividade, não poderá deixar de ter em linha de conta que, com muito maior peso que a actividade cognitiva baseada no registo da informação, importa, urge, buscar a resposta no mundo da afectividade. Afectividade em sentido amplo, naturalmente, não, apenas, na empatia desejável entre quem coabita um espaço comum, entre quem urde convivências, cumplidades... afectividade, mais no sentido de deixar que os olhos vejam, aprendam, que o coração se sobressalte, se excite, pelo prazer, pela beleza que nos envolve, enfim, pela sensação, o tal “facto psicofisiológico provocado pela excitação dos sentidos”... e depois, porque viu, porque sentiu, então que faça, deixando-se docemente guiar pelo cavalo alado que dá pelo nome de Fantasia, montado na sela da Criatividade e segurando as rédeas da Inventividade, voando ligeiro pelos campos da Imaginação.

O objecto artístico é um objecto de comunicação - Enquanto objecto de comunicação poético-artística reflecte e é reflexo do mundo interior de quem o produz, mas também, do mundo exterior que os circunscreve e, onde se incluem, obviamente, os leitores/receptores que os sabem saborear. O objecto artístico é uma janela aberta à excitação dos sentidos, no prazer da plena fruição ao encontro de silhuetas, de cores, de tons e de matizes em registos-motores ronronando sílabas doces em cada marca libertada no acto criativo.

Uma vez que todo o processo de comunicação se fundamenta num sistema de significação, é necessário identificar a estrutura elementar da comunicação. Mesmo que a relação de significação represente uma convenção cultural, podem, no entanto, haver processos de comunicação, aparentemente desprovidos de qualquer convenção significativa, nos quais ocorrem, apenas, passagens ou estímulos de sinais. Quando um índice se torna um ponto de partida de um processo de significação, ele deixa de ser, apenas, o resultado final de um processo comunicativo. Associado ao código, ocorrem pelo menos quatro fenómenos diferentes: i) uma série de sinais, regulados por leis com-

binatórias, que constituem um sistema sintático; ii) uma série de conteúdos de uma possível comunicação, que constituem um sistema semântico; iii) uma série de possíveis respostas comportamentais por parte do destinatário, independentes do sistema semântico; iv) uma regra que associa alguns elementos do sistema sintático a alguns elementos do sistema semântico ou às respostas comportamentais. Essa regra estabelece que uma dada série de sinais sintáticos se refere a uma dada segmentação do sistema semântico; ou que tanto a unidade do sistema semântico quanto a do sistema sintático, uma vez associadas, correspondem a uma dada resposta; ou que uma dada série de sinais corresponde a uma dada resposta mesmo não se supondo que seja assinalada alguma unidade do sistema semântico.

1.2.1 ESTÍMULOS PERCEPTIVOS

A expressão "leitura de imagens" começou a circular na área da comunicação e das artes no final da década de 1970, com a explosão dos sistemas audiovisuais. Essa tendência foi influenciada pelo formalismo, fundamentado na teoria da *Gestalt*, e pela semiótica. Na psicologia da forma, a imagem constituía percepção, já que toda a experiência estética, quer de produção, quer de recepção, pressupõe um processo perceptivo. A percepção é entendida como uma elaboração activa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida.

Na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, a sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. A ideia de "ensinar a ver e a ler" os dados visuais inspirou-se no trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception*, de 1957, que identifica as categorias visuais básicas, a partir das quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora as suas próprias configurações. Arnheim inventariou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Perante tal modelo o espectador descobre nas imagens os esquemas básicos utilizando as várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidades expressivas.

A proposta da leitura de imagens de tendência formal fundamenta-se na "racionalidade" perceptiva e comunicativa que justifica o uso e o desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação. No contexto escolar, essa prática era atribuída, geralmente, a professores de arte.

Hernandez chama "racionalidade" ao conjunto de argumentos e evidências que justificam a inserção da prática artística no contexto escolar. A presença de uma racionalidade não representa, necessariamente, uma hegemonia, pois diferentes formas de racionalidade podem conviver no mesmo espaço e tempo, e uma pode estar mais consolidada que outra.

A racionalidade moral entende que a prática artística contribui para a educação moral e o cultivo da vida espiritual e emocional.

A racionalidade expressiva considera a arte essencial para a projecção de emoções e sentimentos que não poderiam ser comunicados de nenhuma outra forma. Concebe-se a prática artística como uma forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual para a racionalidade cognitiva.

Por fim, a racionalidade cultural entende o fenómeno artístico como manifestação cultural, e vê os artistas como responsáveis pela realização de representações mediadoras de significados para cada época e cultura.

Outras abordagens, mais voltadas para o aspecto estético da leitura de imagens de obras de arte, apoiam-se em investigações diversas, das quais podemos destacar, nomeadamente, as levadas a efeito por Abigail Housen⁶¹ e Michael Parsons⁶².

Os estudos de Housen partem da seguinte hipótese: o desenvolvimento em determinado domínio faz-se rumo a uma maior complexidade do pensamento, configurando estádios desse desenvolvimento. Assim, as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo ao longo dos estádios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo.

Na mesma linha de pensamento, Parsons defende que um grupo de ideias, de tópicos estéticos (tema, expressão, aspectos formais, juízo) prevalece e é entendido de maneira cada vez mais complexa, do ponto de vista estético, em cada um dos estádios de desenvolvimento.

Estes dois autores concordam que nem todos os adultos alcançam os estádios mais elevados de compreensão estética, uma vez que o que mais favorece o

61 Housen, A. Validating the measure of aesthetic: development for museums and schools. ILVS Review. Massachusetts College of Art. 1992

62 Parsons, M.J. Compreender a Arte. Lisboa: Presença.1992

desenvolvimento estético é a familiaridade com as imagens das obras de arte, e isso depende das experiências artísticas de cada pessoa.

A faceta semiótica introduziu no modelo de leitura da imagem as noções de denotação e conotação. A denotação refere-se ao significado entendido "objectivamente", ou seja, o que se vê na imagem "objectivamente", a descrição das situações, figuras, pessoas e/ou acções num espaço-tempo determinados. A conotação refere-se às apreciações do intérprete, aquilo que a imagem sugere e/ou faz pensar o leitor. Este modelo é usado por professores que propõem a leitura de imagens de arte, ou de publicidade.

A abordagem formalista, influenciada pela semiótica, enfatiza a leitura da imagem a partir dos seguintes códigos:

- **Espacial:** o ponto de vista de contemplação da realidade (acima/abaixo; esquerda/direita; fidelidade/deformação).
- **Gestual e cenográfico:** sensações que produzem em nós os gestos das figuras que aparecem (tranquilidade, nervosismo, vestuário, maquilhagem, cenário).
- **Lumínico:** a fonte de luz (de frente achata as figuras que ganham um aspecto irreal, de cima para baixo acentua os volumes, de baixo para cima produz deformações inquietantes).
- **Simbólico:** convenções (a pomba simboliza a paz; a caveira, a morte).
- **Gráfico:** as imagens são tomadas de perto, de longe.
- **Relacional:** relações espaciais que criam um itinerário para o olhar no jogo de tensões, equilíbrios, paralelismos, antagonismos e complementaridades.

Numa outra perspectiva, antropólogos, sociólogos e historiadores interessam-se pelo uso de imagens como fonte documental, instrumento, produto de pesquisa, ou ainda, como veículo de intervenção político-cultural. Face a essas perspectivas teórico-metodológicas, reforça-se a tendência de construir o conhecimento através da dimensão imagética.

O pesquisador que trabalha com imagens tende a reagir inicialmente com o mesmo encantamento que reage perante relíquias antigas. Ler uma imagem, do ponto de vista de um historiador é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é

uma construção histórica de determinado tempo e lugar e, eventualmente, preparada e planeada. Por exemplo, tanto os fotógrafos, como os pintores ajustam o cenário das imagens que produzem, mas tal ajuste/negociação não é aleatória – visa um público e o que se quer mostrar a tal público. O cenário preparado aproxima a imagem de outros interesses ou intenções como, por exemplo, o de apresentar uma determinada realidade e/ou alteração da realidade. No entanto, mesmo que se construa uma realidade forjada, ou não, fruto da imaginação de um ou mais componentes, a imagem reproduzida não existe fora de um contexto, de uma situação. Porções desse contexto são encontradas tanto no interior da imagem como no seu exterior. O interior corresponde ao próprio cenário, com os seus utensílios e apetrechos, pessoas com as suas roupas, cabeleiras, modos e posturas corporais. O exterior corresponde ao próprio suporte da imagem, às técnicas de produção no momento da criação, bem como às perspectivas que tal novidade técnica gerou, ou não, nas pessoas em geral.

No âmbito da documentação, Valle Gastaminza⁶³ refere-se às indicações para catalogar uma imagem e afirma que uma leitura inteligente da imagem requer as seguintes competências:

- *Iconográfica*: reconhecer formas visuais que reproduzem, ou não, algo que existe na realidade;
- *Narrativa*: estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar (título, data, local etc.);
- *Estética*: atribuir sentido estético à composição;
- *Enciclopédica*: identificar personagens, situações, contextos e conotações;
- *Linguístico-comunicativa*: atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se, ou coincidir com as informações complementares;
- *Modal*: interpretar o espaço e o tempo da imagem.

A abordagem da leitura crítica das imagens de Kellner⁶⁴ influenciou o trabalho de educadores que se reportam a uma pedagogia da imagem. A pedagogia da imagem situa-se no marco teórico dos Estudos Culturais, e considera que a educação não se restringe às formas legais organizadas quase sempre na instituição escolar. Em

⁶³ SARDELICH, Maria Emilia - Educ. Rev. Nº.27 Curitiba jan./june 2006.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0104-40602006000100013. (consulta em 9 de Março de 2008)

⁶⁴ Idem

qualquer sociedade há inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias socioculturais. Grande parte desses mecanismos tem como função primeira educar os sujeitos para que vivam de acordo com regras estabelecidas socialmente. Por estarem inseridos na área cultural, esses mecanismos revestem-se de características como o prazer e a diversão, e, em concomitância, educam e produzem conhecimento.

A partir desta compreensão da pedagogia da imagem, ler criticamente implica aprender a apreciar, descodificar e interpretar as imagens, analisando tanto a forma como são construídas e operam nas nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas. Kellner opõe-se à abordagem formal e anti-hermenêutica. Afirma que as nossas experiências e as nossas identidades são socialmente construídas e sobre determinadas por uma gama variada de imagens, discursos e códigos.

Como se pode ver, no percurso pelas referências da arte, antropologia, educação, história e sociologia, a abordagem da cultura visual na sua vertente cultural amplia a proposta formalista estética e semiótica da leitura de imagens. Por se tratar de uma abordagem multireferencial e transdisciplinar, um trabalho de compreensão crítica da cultura visual nos mais variados ambientes de aprendizagem pode ser desenvolvido por qualquer educador que se disponha a problematizar as representações sociais de menina/menino, mulher/homem, família/criança, adolescente/adulto, velho/jovem, pobre/rico, preto/branco, professora/professor, aluna/aluno, entre tantas outras possíveis, nas imagens dos livros didáticos, dos cadernos, das revistas, dos *outdoors*, dos videojogos, da televisão, dos cartões postais, dos brinquedos, das obras de arte.

O cerne de um trabalho de compreensão crítica da cultura visual⁶⁵ não está no que pensamos dessas representações, mas sim no que, a partir delas, possamos pensar sobre nós mesmos. O que dizem de nós as representações de homem, trabalhador, professor, consumidor, branco, heterossexual e ocidental? O que dizem e não dizem das pessoas iguais a nós e diferentes de nós? O que podemos pensar de nós a partir dessas diferentes representações? Porque é que determinadas representações são sempre recorrentes? A que interesses respondem tais representações?

65 SARDELICH, Maria Emília. Eduweb e cultura visual: um contraste entre práticas artísticas e educativas em rede. Programa de Doutorado Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales, da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona 2003-2004. in <http://www.scielo.br> (consultado em 14 de Setembro de 2007)

A representação reiterada de determinados temas e ou grupos sociais acabam por naturalizar e simbolizar um determinado grupo social e/ou um tema como normal, aceitável. Como é que nós, professores, temos sido representados? Como é que nós, professores nos representamos? Quais as diferenças formais nas posturas, expressões faciais, vestuário, cenários e acções de educadores em representações dos séculos XVIII, XIX e XX? E nas representações dos estudantes? De que forma essas representações tentam, ou conseguem, "fixar" determinados significados para esses papéis? Como surgiram tais representações? Por quem, para quem e porque é que surgiram? Que cenários são privilegiados nas representações do espaço escolar nos últimos três séculos? O que falta incluir nas representações da escola? Que ideias do ambiente de aprendizagem essas representações acabam por fixar?

Na opinião desta investigadora⁶⁶, trabalhar na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual pode ajudar a encontrar caminhos para outras formas de compreensão da realidade, de representações-outras que não as hegemónicas, e a discutir uma representação repetida de passividade, indiferença, apatia e rotina dos sujeitos nos respectivos ambientes de aprendizagem.

1.2.2 ELEMENTOS ESTRUTURAIS

Os elementos estruturais que é possível determinar num desenho, ajudam-nos, antes de mais, a compreender o próprio desenho, nomeadamente, através da ordenação das nossas experiências visuais a partir da capacidade de abstracção visual que nos é intrínseca e que vamos desenvolvendo ao longo da vida, através da construção de sistemas explicativos da realidade que nos rodeia⁶⁷.

Kepes denomina "educação técnica" como resultante do treino para a expressão plástica, através da acumulação de experiências sensitivas espaciais inerentes às relações entre as forças que actuam na superfície gráfica.

⁶⁷ Kepes, Gyorgy. Language of vision. New York: Dover Publications, 1995

As várias relações estabelecidas entre os diversos elementos gráficos levam à ocorrência de experiências diferenciadas de movimento sobre a superfície de representação. São sensações virtuais de movimento resultantes da forma, da cor, do valor, da textura, direcção e posição⁶⁸, sendo possível estabelecer uma gramática da linguagem visual a partir das diferentes possibilidades e variáveis da relação entre os diferentes elementos gráficos.

No Ocidente o desenho focou sempre a sua atenção na imposição do seu conhecimento, estabelecendo o discurso das coisas e criando taxonomias extensas, fazendo um inventário exaustivo. A partir do Renascimento a técnica, a ciência e as artes industriais foram criando o desenho dos respectivos processos, de modo a estabelecer modelos espaciais ordenados. Traçaram pontos, linhas, planos e espaços ordenados. Estabeleceram estruturas das coisas, linhas discretas, essência do conhecimento abstracto. Construíram volumes exactos, estabelecendo sombras bem definidas com gradação de tonalidades

A autonomização do desenho floresce através dos diversos recursos técnicos reformulados, desenvolvidos ou inventados na Renascença, entre as quais são de destacar os traçados ordenadores, os sistemas de proporções, a perspectiva, a anatomia e a antropometria. Verifica-se o acordo de vultos maiores da teorização artística, demonstrando a importância do desenho como preparação fundamental de todas as outras artes como por exemplo Cennini, Ghiberti, ou Alberti que, em 1435 no seu *De Pictura*, afirma a importância de um bom desenho para realçar as qualidades da composição e da luminosidade da pintura⁶⁹.

Enquanto expressão gráfica, a linha, ora na vertente mais caligráfica, ora na vertente mais artístico-expressiva, é usada desde a pré-história, na representação figurativa, no esquematismo, ou nos grafismos geométrico-abstractos, evoluindo para o Antigo Egipto e para a sua escrita hieroglífica, realçando a sinalética expressa «no grafismo dos contornos, na clara definição dos perfis e na representação aspéctica, que evidencia o carácter essencial das formas» (Marques, 2005), cujas remanescências iconográficas podemos observar na cerâmica grega. Seguindo o resumo histórico de Ferreira Marques (2005), o desenho a sinopia, na arte romana antiga, subjaz às pinturas murais, mas também ao mosaico que atapeta e integra a arquitectura. Já na época medieval o grafismo predominante é linear e caligráfico, através de «pena, estilete de

68 Molina. El Manual de Dibujo

69 Alberti, Leon Battista. De Pictura (1435),

chumbo ou de prata», de contorno muito nítido, assente na «cópia de exempla», constituída códice dos modelos de figuras com sede nos «scriptoriae conventuais», integram-se «na arquitectura, na escultura, na pintura mural, na tapeçaria, nos vitrais e nas iluminuras dos manuscritos», relevem-se os casos de «Adhémar de Chabannes, no séc. XI, e Villard de Honnecourt, no séc. XIII» (Marques, 2005).

A linha, «evolui, no sentido dos “caprichos” maneiristas e do ideal clássico», tornando o desenho mais autónomo com Rembrandt, passando pelo virtuosismo e pelo grafismo mais “livre”, próprios do século XVIII, até à sensualidade descoberta nos «retrato e nu femininos» de «Watteau, Boucher e Fragonard» (Marques, 2005). O século XIX é marcado pela disputa entre o academismo comedido e a subjectividade da «expressão individual» de «Delacroix, Degas, Corot, Daumier, Toulouse-Lautrec, Turner, Rodin».

Não há um consenso em relação às diferentes tipologias da linha do desenho. Como refere o Professor António Pedro Marques, «o desenho pode ser sensível e a linha ter uma expressão "diagramática" ou ter um carácter mais "expressivo"».

Molina refere a linha diagramática como correspondendo a um desenho instrumental e operativo, com o intuito de esclarecer sobre a problemática em questão. Apresenta diversos níveis de complexidade, espacial, temporal e estrutural, reflectindo a evolução da forma, mais pelas forças em presença que pela representação mimética.⁷⁰

Mossi, socorre-se de uma certa conceptualização do desenho, fundamentada na obra de Federico Zuccaro “O Manual dos Pintores”, em que se distingue um “disegno interno” ligado à referida conceptualização e um “disegno externo” ligado à parte técnica. E, assim, distingue na sua metodologia de ensino, traduzida em manual escolar: linha esquemática, linha sensível, linha valorativa e linha expressiva⁷¹.

Rocha de Sousa⁷² fala-nos de contenção e acentuação dos modos de formar das linguagens gráficas, cuja determinação da «formação do acto visual» se preenche pela intersecção de factores diversos como a posição do observador em relação ao observado e concomitante dinâmica de observação, a selecção e síntese dos elementos da forma, a atitude mental que acompanha a visão, ou a experiência resultante do conhecimento anterior do objecto.

70 Molina – Maquinas y Herramientas

71 Mossi, Alberto Facundo – el dibujo enseñanza aprendizaje

72 Sousa, Rocha de. Didáctica da Educação Visual. Lisboa: Universidade Aberta, 1995

A polaridade entre ênfase e exclusão que caracteriza o processo representativo «Em qualquer registo são evidenciados elementos que resultam da selecção prévia dos aspectos mais característicos das formas que pretendemos representar, enquanto outros são intencionalmente omitidos, como se não existissem. O ênfase ressalta com facilidade; os elementos omitidos, mesmo em número superior, quase não provocam a impressão de falta. Massironi explica este fenómeno através das “qualidades envolventes e absorventes das imagens que, frequentemente se propõem do ponto de vista cognitivo como um substituto muito convincente da realidade. No momento em que os estímulos visuais do desenho reproduzem uma hipotética realidade aparentemente coerente com a representação gráfica, somos arrastados pela cerrada lógica da representação.» (Marques, 2005)

Se o ponto material resulta do primeiro contacto entre o utensílio riscador e o suporte, tornando-se signo (Alberti), a linha, como poderiam concordar Alberti e Leonardo, será o resultado do percurso entre dois pontos. A linha é, então, gerada pelo movimento do ponto.

Deve-se relevar a importância do ponto, quer pela sua autonomia formal, quer pela relação que estabelece com a linha, quer, ainda, pelo papel que desempenha na representação, ao caracterizar as superfícies em termos de valor lumínico e de textura⁷³.

Kandinsky⁷⁴, considera o plano original como a superfície material que suporta a obra e cuja autonomia se define por duas linhas verticais e duas linhas horizontais que limitam o referido plano.

As linhas do desenho podem elaborar contornos suaves ou intensos, mas também se podem cruzar ou sobrepor formando diferentes tipos de tramas.

Estas podem apresentar diferentes expressões, como fechadas ou abertas, regulares ou irregulares. As tramas criam efeitos visuais muito variados valorizando a expressão dos desenhos, tendo em conta, por exemplo, o grau de dureza da mina e a rugosidade do papel, produzindo, assim, marcas e texturas. Estas podem ser obtidas pelo tipo de material de desenho, pelo tipo de papel de suporte e também pela pressão que fazemos sobre o papel quando desenhamos.

73 Sousa, Rocha de. Didáctica da Educação Visual. Lisboa: Universidade Aberta, 1995

74 Kansinsky. Ponto, linha, plano. Lisboa: Edições 70, 1996

1.3. O DESENHO COMO CONHECIMENTO

Se o desenho for definido como a interpretação de qualquer realidade, visual, emocional, intelectual, ou outra, através da representação gráfica, então, podemos dizer que o Desenho de Observação assenta em quatro conceitos básicos: Enquadramento, Composição, Perspectiva e Proporções. A observação, com vista à representação e registo gráficos, é sobretudo um meio para se adquirir o domínio sobre os fundamentos do desenho (que não são regras), sobre a percepção visual e sobre o espaço no qual se desenvolve, seja ela bidimensional ou tridimensional. No exercício do desenho de observação desenvolve-se o pensamento analógico e concreto, o sentido de proporção, de espaço, de volume e de planos. A sensibilidade e a intuição são espicadas enquanto se passa a apreciar melhor os outros elementos da linguagem gráfica: textura, linha, cor, estrutura, ponto e composição.

«Segundo a lei básica da percepção visual, qualquer padrão de estímulo tende a ser visto de tal modo que a estrutura resultante é tão simples quanto permitem as condições dadas»⁷⁵. Como explicita Arnheim, o enfraquecimento do estímulo e consequente simplificação, são função do espaço, determinada pela dilatação da distância, isto é, pelo afastamento do objecto alvo da percepção em relação ao observador; e função do tempo, determinada pela redução da memória; quer num caso, quer no outro, a tendência assenta na reprodução/representação simplificada, por perda, da estrutura articulada. Tal pressuposto resulta do entendimento da visão como captação activa, diferente da captação mecânica fidedigna e, portanto, importando determinar o que vemos quando olhamos.

O que determina a acção de desenhar nunca é um pensamento organizado, é sempre a sugestão que a imagem provoca no nosso íntimo e a dificuldade que a referida imagem tem em ser integrada em determinada produção artística, através dos recursos, apesar de tudo, limitados de quem desenha. A possibilidade de futuros “encontros” resulta da produção dos registos gráficos, que, como com toda a experimentação, estão sujeitos a comparações com estereótipos, mais ou menos complexos que possibilitam a visualização dos esquemas de partida.

⁷⁵ Arnheim – Arte e Percepção Visual. 1997

O projecto de desenho, como diz Molina⁷⁶, “é sempre um projecto sem nome”, em que o discurso preciso que compõe a sua obra é sempre possível de ser citado num outro desenho. Uma vez admitido o conceito de desenho, aplicado a um estilo ou a uma obra e reconhecidos os elementos que permitem a sua formalização, qualquer pessoa pode perceber os materiais constitutivos, a gramática ordenadora, as razões da sua prossecução, a composição dos seus traços, a cor e o calor dos seus matizes, a escala dos seus elementos, ou as referências que estabeleceram com os desenhos que tornaram possível tal obra.

Cada nova proposta de realização pode ser legitimada por repetições reconhecíveis daquilo que poderia ter sido considerado, anteriormente, extravagante. A precisão dos signos articula-se com a capacidade que temos de estabelecer as suas referências. Cada linha é um traço expandido de apelos intencionais, na urdidura de cumplidades com o mundo que nos envolve, quer de objectos, quer de imagens. Não são os recursos que definem o desenho (Molina), antes a maneira como estes se integram nos discursos social e cultural da prática que se aceita como artística, pois, a liberdade só pode ser entendida como a independência em relação aos modelos que determinam as suas produções.

A temática do desenho permitiu estabelecer com precisão o valor material do representado, bem assim, como abrir à arte o mundo fascinante da verosimilhança. A desconstrução da obra realiza-se a partir da construção discursiva de teorias do conhecimento, não sendo, contudo, necessariamente, a razão das suas práticas. Como diz Gombrich⁷⁷, o fazer precede o relacionar e cada desenho reorganiza-se sempre sobre posições ambíguas que subjugam a sua actividade.

«Segundo a Teoria da Forma, a percepção visual é um processo integral estruturalmente organizado. A lei da nitidez da estrutura e a lei do complemento estabelecem a síntese niveladora e o sentido global das formas, com base numa espécie de ênfase geométrico de compensação, como no caso das formas inacabadas. As operações gráficas envolvem o emprego de sinais sobre superfícies, fixas ou amovíveis, com a finalidade de comunicar conteúdos perceptivo-cognitivos. O processo gráfico é complexo, muito abrangente e caracteriza-se por uma multiplicidade de escolhas que exigem a aferição de resultados face a um conjunto de objectivos previamente estabelecidos e uma atitude permanente de selecção e exclusão. A análise e a observação, no

⁷⁶ Molina. El Manual de Dibujo. 2003 (tradução livre)

⁷⁷ Gombrich - Art and Illusion. 1986

desenho de representação, e a imaginação criativa, no desenho de expressão artística, exigem o questionar permanente de relações espaciais, métricas, geométricas e gonio-métricas (estudo da medida dos ângulos), sendo de destacar, no processo criativo, o ensaio, a experimentação e toda a problemática em torno das estruturas e dos conteúdos significativos. A prática do desenho tem, sobretudo, carácter processual. Hoje, o desenho é entendido como processo contínuo de realização, que exige grande mobilidade criativa e capacidade crítica, apoiando-se, cada vez mais, na reflexão sobre os valores culturais e no acesso a fontes de informação» (Marques, 2005).

Feita a ruptura com certos valores hierárquicos que estabeleceriam os modelos estanques de formalizações (Molina), os manuais contemporâneos de desenho mostram o ecletismo dos recursos que propõem e, na sua maioria, visualizam os problemas através de soluções que reorganizam técnicas de desenho já resolvidas através das quais o aluno deve interiorizar as suas intenções. É o caso, também apontado por Molina, do manual de Betty Edwards, *The new drawing on the right side of the brain*, em que a autora preconiza, mais que o desenvolvimento de competências de desenho, o desenvolvimento de competências perceptivas, como forma eficaz de desenhar o que se vê. As cinco competências defendidas por Edwards⁷⁸ são:

- A percepção dos contornos
- A percepção dos espaços
- A percepção das relações
- A percepção das luzes e sombras
- A percepção global, ou *gestalt*.

Mas, o desenho deve ser visto nas suas múltiplas acepções, quer como veículo de pensamento, de reflexão, de comunicação, de análise, de transformação, de solução de problemas, de criação, mas também veículo para os mais variados processos perceptivos e cognitivos, enfim, como forma de conhecimento.

Devemos, pois, por um lado, entender a linguagem gráfica como uma forma de pensar e conhecer, recuperando a finalidade do desenho como meio imprescindível de conhecimento e transformação da realidade e elemento formador de identidade e emancipação cultural, social, ou económica, tendo em conta, os processos cognitivos

⁷⁸ Edwards, Betty. *The New Drawing on the Right Side of the Brain*. 1999

envolvidos nas mais variadas configurações e usos e das suas diversas funções comunicativas.

Por outro lado, devemos compreender o papel mediador do desenho na inter relação entre os vários meios de expressão visual, a sua polivalência e o seu potencial interdisciplinar, cuja amplitude corresponde à diversidade de procedimentos em cada disciplina a que se estende o desenho.

Importa, assim, perceber que o desenho enquanto forma de expressão, é o tradutor do pensamento visual mais directo, imediato e versátil. Manifesta-se de modo bastante abrangente em todas as actividades humanas, ultrapassando largamente a área estritamente artística. O pensamento visual compreendido pelo desenho, através de procedimentos básicos, possibilita o diálogo entre os diferentes meios, apresentando, por conseguinte uma valência inter, pluri e transdisciplinar.

Assim, o desenho pode ser visto como veículo de informação. Enquanto tal, devemos notar que a informação possui dois sentidos fundamentais: a quantidade de informação que pode ser transmitida e a quantidade precisa de informação seleccionada que de facto foi transmitida. Nesse sentido, ela pode ser conotada como a passagem, através de um canal, tanto de sinais que não possuem função comunicativa, constituem apenas estímulos, como de sinais com função comunicativa, isto é, que foram codificados como veículos de algumas unidades de conteúdo, sendo assim, objecto de estudo da engenharia da transmissão da informação relativos a processos pelos quais são transmitidos unidades de informação, não significantes (puros sinais ou estímulos) e significantes (com finalidades comunicativa).

De sublinhar a vocação interdisciplinar do Desenho (Marques) que, «apesar da situação actual da educação artística, continua a exigir a aproximação e compreensão das artes plásticas e visuais, incluindo a arte multimédia, a fotografia e a performance, sem esquecer a ligação com outras artes e ciências, constituindo, sem dúvida, um meio privilegiado de iniciação e desenvolvimento do processo criativo, em geral, e gráfico-artístico, em particular».

O desenho permite vislumbrar o objecto representado, ao mesmo tempo que revela quem o produz. Paradoxalmente, quanto melhor se entende e desenha o mundo exterior, mais facilmente o potencial espectador alcança uma leitura mais clara do mundo interior do autor do desenho. Esta objectualidade, serve, também, como forma de autoconhecimento, convertendo-se, assim, o desenho numa espécie de espelho e metá-

fora do próprio artista. Ao ampliar as capacidades perceptivas, assiste-se à emergência do aguçamento de um estilo de fazer, próprio, resultante do incremento da capacidade de observação, que contribui para melhorar as aptidões para desenhar o que se vê, documentando no tempo, a formação do estilo próprio, como forma de expressão de si mesmo. Por vezes, o artista, por exemplo, através de uma linha rápida e caligráfica, faz-nos sentir a resposta visual e emocional face ao tema representado, mostrando ao mesmo tempo, o representado e a sua própria essência, enquanto ser humano.

O objectivo de cada um será atingir a auto-expressão através do desenho, libertando-se de estereótipos, mostrando o seu carácter único, o seu modo de ser, alcançando um estilo pessoal e exteriorizando a sua individualidade.

Se considerássemos a escrita como uma forma particular de desenho expressivo, poderíamos dizer que qualquer um de nós é capaz de expressar-se com um elemento fundamental da arte: a linha - criação original, apesar de moldada, nomeadamente, pelas influências culturais.

De cada vez que assinamos o nosso nome expressamo-nos através do uso da linha, do mesmo modo que qualquer artista usa este elemento básico, servindo para expressar a personalidade de cada um, sendo, também, passível de ser lida, uma vez que resulta da aplicação da linguagem não verbal da arte.

Ao fazermos a análise da nossa própria assinatura podemos verificar o teor da mensagem não verbal da linha que acabámos de traçar. Diferentes leituras de mensagens não verbais ocorrerão se escrevermos o nosso nome numa sequência de registos gráficos diferenciados. O nome formado pelo desenho não mudou, aquilo que difere é a essência da mensagem: o sentimento, as qualidades intrínsecas de cada linha, o conjunto de linhas, a velocidade da linha, o tamanho e separação das marcas, a qualidade da tensão muscular reflectida na linha, as características do padrão direccionado, o todo e as partes. A assinatura de uma pessoa é tão única, enquanto expressão individual, que serve para identificar legalmente o autor exclusivo do desenho, reflectindo, ao mesmo tempo, a criatividade inerente à linguagem não verbal da arte de modo expressivo e único, através, como já vimos, da utilização da linha – elemento básico do desenho.

2. O DESENHO: ENSINO E APRENDIZAGEM

O ensino do desenho começou por ser feito no seio das diversas Academias que foram surgindo nos diversos centros artísticos europeus, de que são exemplo, entre outras, l'Academia di San Luca em Roma, fundada em 1577 e a Academia Real de Pintura e Escultura fundada em Paris em 1648, agremiadora de mestres escultores e pintores desejosos de elevar tais profissões ao estatuto de “artes liberais”, ligadas ao intelecto, contra o pouco valorizado estatuto de “artes mecânicas”, conotadas com a simples manualidade. Esta instituição, também por esta razão, rapidamente passou de mera corporação profissional, a acumular a função de ensino, com o objectivo de formar uma elite, tanto de artistas, como de futuros professores de diversas escolas de desenho de âmbito regional, subsidiárias da referida Academia.

Tal como refere Renaud d'Enfert⁷⁹ o ensino generalizado do desenho começa em França a partir de finais do século XVIII, ainda que de forma diferenciada, quer nos conteúdos, quer nos métodos aplicados, de acordo com os níveis, locais e modalidades de ensino – escola primária (ensino popular) ou escola secundária (ensino das elites). Este historiador, defende a relação do ensino do desenho e respectiva democratização, com as decisões políticas orientadoras da sociedade, susceptíveis de permitir avanços e recuos na sua implementação. Refere, ainda, duas das vertentes do seu ensino:

- A resposta às necessidades da economia, nomeadamente da indústria, sendo encarado como a sua forma de “escrita”, ao longo de todo o século XIX até à Segunda Guerra Mundial.
- Numa perspectiva, eminentemente política, através do acesso massificado à educação.

Aqui, a questão principal prende-se com as questões educativas do ensino do desenho, permitindo a aquisição de competências gráficas, bem como a aculturação artística, ou, como refere Donnis A. Dondis⁸⁰, os desejos, conceitos, pensamento, conhecimento e visão que se tem do mundo, determinados pelo poder que a imagem exerce sobre a psique: a literacia visual, mas também exercício da mão e do olho, do corpo e do espírito, convidando à mestria do gesto (virtuosismo), levando ao cuidado, ao rigor e ao gosto pelo trabalho bem feito, mas contribuindo, também, para desenvolver a sensibilidade e as capacidades de reflexão e de observação.

⁷⁹ D'Enfert, Renaud. Un art pour tous, le dessin à l'école de 1800 a nos jours

⁸⁰ Dondis, Donis. A Primer of Visual Literacy

Como observa D'Enfert, o percurso do ensino do desenho, à semelhança das várias etapas de transformação do ensino do desenho em França, assiste-se à sua repercussão e difusão pelo resto da Europa, enquanto disciplina obrigatória integrante dos diversos currícula nacionais

2.1. ENSINO PARA TODOS

Como afirma Jean-Jacques Rousseau no seu “Emílio”⁸¹, considerado o primeiro tratado de filosofia da educação no Ocidente, «aquele de entre nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida, é, na minha opinião, o mais bem-educado; daí que a melhor educação consiste menos em preceitos que em exercícios. Começamos a instruir-nos quando começamos a viver; a nossa educação começa conosco...». É neste sentido da tomada de consciência do próprio eu e da construção da própria liberdade, através do juízo crítico que a educação desenvolve, que Rousseau “contrói” o seu Emílio, de forma precoce para o estado evolutivo da sociedade na segunda metade do século XVIII.

Se tal é verdade para os princípios educativos em geral, também o é para a questão particular do ensino do desenho, como defende Pestalozzi, quando coloca em prática, já no século XIX, o ideal educativo rousseauiano, fazendo passar a construção do currículo nas experiências educativas que protagonizou, pelo ensino do desenho, enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo, na aquisição da consciência crítica para a liberdade individual, como consequência da democratização social emergente.

Henry Pestalozzi⁸² propõe no seu plano de educação um «método de ensino da forma – geometria e desenho», partindo de três pressupostos que acabam por se interligar: “a arte de medir”, “a arte de desenhar” e “a arte de escrever”, sendo que o pedagogo em questão, defende a relação íntima entre a medição e o desenhar, não estabelecendo, aliás, qualquer distinção entre estas duas actividades, a não ser enquanto passos sequenciais de uma mesma operação. Medir é, para Pestalozzi, a arte de apreender, enquanto o desenho é a arte de representar correctamente o contorno de um dado objecto, não entendendo aqui a ideia de contorno, necessariamente, tal como é entendido no âmbito da geometria. Nas suas próprias palavras: «é óbvio, ainda que geralmente negligenciado, que a facilidade na prática de medir coisas deveria preceder qualquer tentativa de desenhar; ou, no mínimo, seremos capazes de desenhar com sucesso desde que sejamos capazes de medir. O modo vulgar de procedimento, ao contrário, consiste em começar, com uma vista incorrecta e uma representação distorci-

⁸¹ Rousseau, Jean-Jacques. Emílio (2 vol.). Mem Martins. Publicações Europa América, 1989,

⁸² Biber, Edward and Pestalozzi, Henry. Henry Pestalozzi and his plan of education. London: John Souter, School Lybrary, 1831, (Kessinger Publishing Legacy Reprints),

da do objecto; para expurgar e desenhar de novo, repetindo este processo entediante, até que gradualmente uma espécie de sentimento instintivo das proporções seja acordado. Então, finalmente, procedemos, tal como devíamos ter começado, a saber: medindo.”⁸³

Juan Bordes sintetiza o pensamento de Pestalozzi na frase: «conseguir a completa harmonia educativa da cabeça, do coração e da mão»⁸⁴

Como pudemos verificar atrás, e de acordo com a sua pesquisa, D’Enfert, determina um escalonamento do ensino do desenho, em França, de acordo com a dimensão dos agregados populacionais versus tipologia de estabelecimento de ensino: desenho geométrico nas escolas primárias de povoações menores (mais de mil pessoas), ensino do desenho numa perspectiva de arte decorativa, nas cidades um pouco maiores e, finalmente, o desenho ensinado numa perspectiva mais elitista e artística nas cidades de maior dimensão (mais de 4000 pessoas). No essencial as escolas de desenho francesas, fornecendo formação gráfica, respondiam às necessidades produtivas e económicas locais, registando-se o compromisso do projecto político inerente à Revolução Francesa, na vontade de integrar o ensino do desenho de forma generalista e transversal em todos os estabelecimentos de ensino dos diferentes tipos (D’Enfert, 2004)⁸⁵.

Ainda antes da generalização do ensino gráfico, popularizado pela Revolução Francesa, era possível verificar a oferta do ensino do desenho como complemento dos estudos clássicos, quer no âmbito das artes decorativas, quer no âmbito técnico-científico, para a construção de fortificações e levantamentos cartográficos.

A Revolução Francesa, revela-nos o conceito de escola pública, que, como já vimos, preconiza a generalização do ensino do desenho, ainda, tal como no passado, numa perspectiva de educação do operariado

No século XVIII, em França, assiste-se ao aparecimento e difusão de estabelecimentos vocacionados para o ensino das belas-artes e do desenho, que D’Enfert⁸⁶ apelida, genericamente, de escolas de desenho, para as distinguir, pela sua localização

⁸³ Biber, Edward and Pestalozzi, Henry. Henry Pestalozzi and his plan of education. London: John Souter, School Lybrary, 1831, (Kessinger Publishing Legacy Reprints), (tradução livre)

⁸⁴ Molina, Juan José Gomez. El Manual de Dibujo. Madrid : Cátedra, 2003

⁸⁵ D’Enfert, Renaud. Un art pour tous, le dessin à l’école de 1800 a nos jours. Rouen : Institut National de recherche pédagogique. 2004

⁸⁶ D’Enfert, Renaud. L’Enseignement du dessin en France. Paris : Belin, 2003

descentralizada, e pela subsidiariedade da Academia Real de Pintura e Escultura de Paris, onde se concentrava a formação artística e assumia, concomitantemente, o papel de centro de socialização da elite do momento. Ao contrário, as escolas provinciais tinham um estatuto mais próximo do utilitário na formação de artesãos e artistas (D'Enfert, 2003).

Ainda que as referidas escolas de desenho não tivessem o monopólio do ensino do desenho, tal como acontecia no âmbito de outras instituições de ensino ora particulares, ora públicas, de acordo com o regime político vigente em cada lapso de tempo, mas cujas características revelam alguma continuidade e semelhança no ensino do desenho, como os exercícios relacionados com a ornamentação, ou no âmbito de formação técnico-científica (D'Enfert, 2003). É, nesta última perspectiva, que se pode enquadrar a invenção da geometria descritiva, por Gaspar Monge, enquanto método que integra o traçado de figuras geométricas elementares e a obra de arte. A possibilidade de representar bidimensionalmente, objectos tridimensionais, através da projecção ortogonal, passou a ser um dos elementos de “formação profissional” de canteiros e carpinteiros (D'Enfert, 2003). O próprio Monge expressa a vantagem da geometria descritiva para a formação dos operários, desenvolvendo o seu sentido de rigor, de precisão, mas também, com o veículo de exercitação das suas faculdades mentais e de desenvolvimento da inteligência (D'Enfert, 2003).

A exploração da ideia da “ciência do desenho”, como forma de promoção desenvolvimento do ensino do gosto, contribuiu para a valorização e desenvolvimento industrial e comercial encetado em 1720. Período caracterizado por novos padrões de consumo e produção de novos produtos, tal como tecidos, mobiliário, objectos decorativos, materiais de uso doméstico, ao mesmo tempo que se verifica um alargamento dos mercados, não se confinando já, às camadas sociais mais elevadas, assentando na necessidade de resposta à crescente procura, à efemeridade das modas e consequente diminuição do tempo de vida dos materiais (D'Enfert, 2003).

A promoção do ensino do desenho, enquadra-se no processo de valorização do trabalho manual, defendida pelos enciclopedistas que denotam respeito e admiração pelas profissões mecânicas, como fundamentais para a sobrevivência da sociedade, elevando à mesma plataforma as artes mecânicas e as artes liberais, o concreto e abstracto, dando a mesma ordem de importância ao gesto e ao pensamento, enquanto actividades humanas (D'Enfert, 2003).

A abertura das escolas de desenho a várias camadas sociais, pretendia satisfazer vários tipos de público: para a elite rica e culta, o ensino do desenho constituía um complemento educacional do gosto e do favorecimento da criação artística; para os que seguiam uma carreira técnica, cujos conhecimentos do desenho apresentavam um cariz utilitário de âmbito profissional, como para a arquitectura civil ou militar; para os artesãos e operários, de quem dependia a boa forma dos objectos de uso quotidiano (D'Enfert, 2003).

Em 1864 surge, em França, a “União central das belas-artistas aplicadas à indústria” que preconiza a defesa da “racionalidade geométrica” contra a “subjectividade do sentimento”, a geometria englobando todos os aspectos do desenho e constituindo-se como elemento aglutinador. A emergência deste paradigma de “representação positiva” sedado na racionalidade geométrica, contribuía para propagar de modo semelhante a arte por todas as camadas sociais, bem como, assegurar a homogeneidade de modelos e métodos de ensino. Esta necessidade de popularizar a “representação positiva” de modo a expressar rapidamente as ideias, retoma o pensamento de Pestalozzi acerca da prevalência do desenho como disciplina de observação, contribuindo para a formação da capacidade de julgar e o despertar da inteligência, ao invés de apenas “olhar”, pretende-se ensinar o aluno a ver, contribuindo para a compreensão do mundo que o rodeia. A partir de 1865, a vontade política francesa leva à “unificação do desenho, quer a nível didáctico, quer a nível dos públicos”. O desenho linear, baseado na geometria, é ministrado nos diversos níveis de ensino e, tal como para as outras disciplinas curriculares, baseia-se num conjunto específico de regras metodológicas (D'Enfert, 2003).

No seu estudo, D'Enfert enfatiza o alargamento do ensino do desenho, no início do século XIX, a vários estratos sociais e níveis de ensino, indo ao encontro das expectativas e necessidades de formação específicas de cada público-alvo, em que o ensino do desenho linear constitui um marco histórico do próprio ensino específico da disciplina, mas também, na história da escola, com o advento crescente do interesse político pela educação das classes mais desfavorecidas. Fazendo jus à herança da Revolução Francesa, passa-se do tradicional «ler, escrever, contar» para o alargamento do leque das áreas curriculares, contribuindo para o enriquecimento educativo das camadas populares, com a introdução do ensino do desenho logo nos primeiros anos de escolaridade, como o quarto ramo do sistema de ensino. Nesta perspectiva pretendia-se formar artesãos e artífices que dessem resposta ao advento da industrialização e acessorariamente contribuísse para a moralização da população operária facilitando o nivela-

mento social, dando prevalência à inteligência em detrimento da força, valorizando a competência em vez da fatalidade (D'Enfert, 2003)⁸⁷.

Da sua experiência com grupos de pessoas sem treino artístico Betty Edwards⁸⁸ regista a verificação da capacidade da aprendizagem do desenho por parte de qualquer pessoa com um desenvolvimento cognitivo considerado normal. O sucesso de tal processo de aprendizagem encontrará paralelo no sucesso da aprendizagem da leitura, ou da aritmética, de acordo com esta autora, que reitera este pensamento com a necessidade de desenvolvimento das capacidades perceptuais básicas relacionadas com a observação do mundo exterior e capacitadoras da respectiva representação através do desenho. Independentemente do percurso de vida de cada um, a aprendizagem das capacidades de percepção permitirá o incremento das competências relacionadas com a estruturação do pensamento.

O alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, sendo um dos precursores da actual psicologia educacional. Froebel conheceu o pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi, cujas ideias lhe serviram de inspiração para fundar sua primeira escola em 1816, onde pôs em prática as suas teorias pedagógicas. Em 1826, publicou o livro, *A Educação do Homem*. Formou professores e dirigiu um orfanato. Experiências que o levaram a fundar o primeiro jardim-de-infância. Paralelamente, administrou uma gráfica que imprimiu instruções de brincadeiras e canções para serem aplicadas na escola e em casa.

Os jardins-de-infância rapidamente se espalharam pela Europa e Estados Unidos, país onde foram incorporados aos preceitos educacionais do filósofo John Dewey, precursor, por sua vez do movimento da Escola Nova, de Maria Montessori (1870-1952) e Célestin Freinet (1896-1966), entre outros, que foram beber a Froebel o conceito de auto-educação. Por meio dos brinquedos que desenvolveu ao analisar crianças de diferentes idades, Froebel concebeu a educação, quer como treino de habilidades que as crianças já possuem, quer como processo facilitador do surgimento de novas capacidades. Deste modo seria possível aos alunos exteriorizar o seu mundo interior e interiorizar as novidades vindas do exterior. Ao mesmo tempo que se debruçou sobre a prática escolar, criou um sistema filosófico que lhe dava suporte teórico. Para Froebel, a natureza era a manifestação de Deus no mundo terreno e expressava a uni-

⁸⁷ D'Enfert, Renaud. *L'Enseignement du dessin en France*. Paris : Belin, 2003

⁸⁸ Edwards – *Drawing on the artist within*. 1987,

dade de todas as coisas, em que a educação deveria trabalhar os conceitos de unidade e harmonia, através dos quais as crianças alcançariam a própria identidade e se ligariam ao eterno. O autoconhecimento importante a nível individual, era visto, também, como uma forma de tornar melhor a vida em sociedade.

O compromisso ético que estabeleciam os programas escolares com a moral e a liberdade, estão na origem da renovação do ensino médio, base dos modelos contemporâneos. Ao comprovar o peso que alguns destes métodos tiveram na renovação dos hábitos comportamentais de toda uma época poderia ajudar a reivindicar, no desenho, aspectos que muitas vezes parecem distantes dos pressupostos da arte contemporânea, reconhecendo a relação entre a vida e a expressão artística⁸⁹.

De notar, nesta perspectiva, a reiteração feita por Marisa Casado,⁹⁰, que refere a semelhança entre o desenho e a escrita, enquanto sistemas que permitem interpretar a realidade e, como tal, relacionados com o conhecimento. O aspecto comum às duas formas de linguagem, substantivado no signo, como vestígio resultante da relação entre o objecto e a sua própria representação, apresenta significância na ausência do objecto, quer como conceito, quer como registo gráfico, identificando, simbolicamente, o próprio objecto. A comunhão mais estreita entre a escrita e o desenho, encontra-se na escrita hieroglífica de há três mil anos, em que o escriba regista através de desenhos isolados, pictogramas, ou associados, formando um ideograma. A afinidade entre estas duas linguagens, continua a mesma autora, repercute-se no paralelismo identificador das respectivas características: representacionais, abstractas, ou arbitrarias.

⁸⁹ Molina. El Manual del dibujo. 2003,

⁹⁰ Molina. Las lecciones del dibujo. 2003.

2.2. ENSINO ARTÍSTICO

Como nos informa Pevsner, “*Akadèmeia*” ou “*Ekadèmeia*” era o nome de um lugar na zona noroeste de Atenas, onde se situavam numerosos templos, um ginásio e o vasto parque, que a mitologia situa como tendo pertencido a “*Academo*”, onde Platão ensinava filosofia. Com o desenrolar do tempo e por força do hábito, os atenienses passam a designar “*Academia*” à comunidade dos discípulos de Platão. Na Itália humanista do “*Quattrocento*”, foi restabelecido o termo “*Academia*” para honrar o renascimento do platonismo, nomeadamente, aquando da reunificação das igrejas Bizantina e Romana.

Do mesmo modo que na Grécia “*Academia*” serviu para designar primeiro um lugar, depois um grupo de filósofos e, finalmente, um sistema filosófico, o mesmo se passou a verificar em Itália, atribuindo aos frequentadores das academias a designação de “*academici*”. Estas academias não tinham um carácter formal ou institucional e os seus participantes debatiam as ideias em ambiente de convívio, contrastando com o ambiente escolástico das universidades.

Em pleno século XVI, por volta de 1530, o termo referia-se a um grupo de pessoas unidas pelo mesmo desejo de cultura, um grupo de eruditos e amantes da cultura, quer próximos do platonismo, ou do cepticismo ciceroniano, ora de sociedades astrológicas semi-ocultas, ou mesmo do aristotelismo não escolástico.

Semelhante evolução semântica ocorreu no Norte da Europa após a reformulação levada a cabo pelos humanistas dos “*Studia Generalia*”, ou “*Universitates Studiorum*” da Idade Média. A palavra *Academia* lembrava, com agrado, quer a Antiguidade, quer a Renascença, tornando-se sinónimo de universidade.

Ainda que a utilização do termo pudesse ter sido utilizada em acepções tão diversas como “*arti cavallereshe*”, ou outras mais ou menos distantes, com objectivos distintos dos enunciados antes de 1530, a prevalência vai para a significação utilizada quer pelas universidades do norte da Europa, quer pelos círculos de discussão italianos.

No âmbito deste trabalho, importa considerar a unidade imposta no Alto Renascimento, contrariando a diversidade semântica de outras épocas. À luz da arte e da cultura de 1500, surge a arte de Da Vinci, Rafael, ou de Giorgione, congregando nas respectivas academias grupos de discussão convivial sobre os mais diversos temas.

A partir do momento em que se manifesta a supremacia do Maneirismo, rompendo e anulando o Renascimento, assistindo-se a um dos mais terríveis sismas da civilização europeia, através das guerras religiosas, cujos retratos de Bronzino, ou nos retábulos religiosos de Tintoreto, mas também nas obras de Parmigianino, Bruegel ou Dürer, se manifesta o espírito da época. Tal como nota, ainda, Pevsner, enquanto as academias do Renascimento se caracterizavam pelo seu informalismo, as academias maneiristas, estão eivadas de rigor, formalismo e regras bem definidas e pormenorizadas (Pevsner, 1999)⁹¹.

Como esclarece Molina⁹², por convenção e na sua acepção mais ampla, são considerados estudantes de arte, aqueles que frequentam ramos de ensino relacionados com as Belas Artes, a Arquitectura ou o Design, portanto, na sua vertente mais elitista, embora, tempos houvesse, como vimos, também, com D'Enfert, que o ensino artístico se poderia dirigir a aprendizes de vários ofícios de âmbito artesanal ou industrial. Ainda que, esta elite herdeira e guardiã do *status quo* cultural, não navegue, já, nos mesmos pressupostos patrimoniais, por força das alterações tecnológicas evidentes, a partir do século XIX, e ainda mais evidentes e exponencialmente aceleradas ao longo de todo o século XX, de que emergiram novos paradigmas artísticos, quer pelo uso de novos materiais e novas abordagens técnicas, mas também novas abordagens conceptuais e epistemológicas, apesar de, como refere Molina, se ter verificado perda de funções da arte, e o artista ter deixado de ser o garante da reprodução objectiva da «realidade da representação». De igual modo «a reivindicação da sua liberdade ocorre desde a perda de utilidade nos processos vinculados com a descrição objectiva das coisas, tradicionalmente relacionada com os processos de formalização necessários à produção industrial». Apesar destas perdas ter-se-á verificado um ganho substantivo através da autonomia do desenho enquanto tecnologia artística de pleno relevo, como obra final, ou produto estético, em igualdade com a pintura ou a escultura, adquirindo, em paralelo, valor comercial. (Molina, 2003, p. 26).

Atingir o virtuosismo na arte de desenhar a figura humana, era, como revela D'Enfert⁹³, o objectivo de qualquer artista do século XVIII que se quisesse destacar no meio artístico, relevando, portanto, um modelo de ensino normalizado - «académico», cuja validade permanece durante uma boa parte do século XIX. Tais características assentam, numa primeira fase e para os alunos mais jovens, na cópia de modelos de

⁹¹ Pevsner, Nikolaus. Les Académies d'Art. Paris : Gérard Monfort, Éditeur, 1999.

⁹² Molina, Juan José Gomez. Las lecciones del Dibujo

⁹³ D'Enfert, Renaud. L'Enseignement du dessin en France. 2003

duas dimensões – desenhos e estampas; na adolescência desenha-se a partir de modelos tridimensionais; a formação gráfica é coroada por uma última etapa em que se utiliza o modelo vivo (D' Enfert, 2003).

De todas as práticas artísticas conotadas com as belas artes, o desenho tem sido aquela que mais se aproxima do conceito de disciplina, dadas as suas características, nomeadamente, as relacionadas com a sua prática, que proporciona a reflexão sobre os seus próprios limites, em termos de regra, ordem e método comuns a todos os que se têm dedicado ao exercício desta tecnologia, enquanto disciplina, mas também, pela facilidade de execução através de meios muito parcos, reforçando a expressão ideográfica.⁹⁴

Apesar de ser usual falar num desenho moderno, quando nos referimos ao desenvolvimento deste processo de registo gráfico a partir dos séculos XIX e XX, o certo é que as suas capacidades essenciais de reflexão, projecto e representação, se mantiveram intactas desde o seu nascimento mítico, apesar de terem surgido nestes dois séculos os mais variados métodos de ensino que libertaram o desenho das grilhetas das convenções renascentistas e barrocas.⁹⁵

A Bauhaus é, geralmente, considerada um marco na moderna pedagogia artística, contribuindo decisivamente, para a mudança de paradigma, tanto na vertente educativa, como na abordagem artística posterior, em que a produção teórica de referência produzida por muitos dos que por lá passaram como professores, não pode ser menosprezada, como são exemplos dignos de nota, entre outros, Kandinsky, Itten ou Gropius.

⁹⁴ Molina. Las lecciones del dibujo.

⁹⁵ Molina. Estratégias del dibujo en el arte contemporaneo

2.3. DESENHO E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Desde o século VII, que há notícia do atraso com que os ecos dos progressos educativos chegavam a «esta zona da Península Ibérica que veio a constituir a Nação Portuguesa» (Carvalho, 2001)⁹⁶. Tal atraso educativo, face à localização geográfica é, genericamente, apontado, quer para a educação em geral, quer para o ensino do desenho em particular. O ensino artístico em Portugal tem sido marcado, fundamentalmente, pelas, agora, Faculdades de Belas-Artes de Lisboa e Porto, cujos percursos de implementação e creditação foram, *lato sensu*, semelhantes.

Como se refere no portal da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa⁹⁷ sobre o ensino artístico e as origens da FBAUL que aqui reproduzimos, «desde Alberti, o tratadista italiano de meados do séc. XV, que as artes deixaram de ser consideradas uma actividade manual, ainda que de nível superior, e passaram a ser consideradas de nível intelectual, ou artes liberais, na medida em que os artistas deixam de trabalhar de acordo com directivas ideológicas impostas por uma autoridade superior ou por uma tradição consagrada, mas determinam de modo autónomo a orientação ideológica e cultural do seu próprio trabalho (Argan, 1969). Alguns anos mais tarde, Leonardo da Vinci aprofunda e desenvolve, em múltiplas direcções, a pesquisa científica; ocupa-se de engenharia, hidráulica, ciências naturais. Mas a arte é também para ele um meio de pesquisa, experiência, conhecimento e, em certo sentido, prevalece sobre outros, porque o desenho é *cosa mentale*, processo intelectual e como tal, válido para todas as disciplinas. Grande parte das suas descobertas, da anatomia à mecânica, da botânica à cosmologia, são expressas e comunicadas através do desenho. No entanto, Leonardo reconheceu que a arte, pelas suas finalidades e metodologias específicas, é um domínio que se deve separar da ciência. Daí que tenha preparado um tratado da pintura, distinto dos que projecta para outras disciplinas que o preocuparam. A partir do século XVI, o ensino artístico não se poderia limitar à transmissão oficial das técnicas e, por isso, multiplicaram-se os tratados teóricos e surgiram as academias onde à transmissão das técnicas se acrescentava o debate teórico.

Em Portugal, este percurso foi mais lento:

⁹⁶ Carvalho, Rómulo. História do Ensino em Portugal.

⁹⁷ http://www.fba.ul.pt/portal/page?_pageid=401.821647&_dad=portal&_schema=PORTAL, (consulta em 4 de Setembro de 2009)

1594 - Filipe II criou a Aula do Risco do Paço da Ribeira.

1612 - Fernão Gomes e mais dezasseis pintores solicitam à Câmara de Lisboa a supressão dos vínculos mesterais e o reconhecimento de um “estatuto liberal” para a sua arte.

1689 - Regimento dos Mestres Arquitectos dos Paços Reais (que regula a arquitectura civil).

1696 - O pintor Félix da Costa reivindica a fundação de uma Academia, junto de D. Pedro II, através de um tratado nunca publicado, A Antiguidade da Arte da Pintura.

1712 - O Marquês de Fontes parte para Roma, levando consigo Vieira Lusitano. Será ele que providencia a fundação da Academia de Portugal em Roma, cuja actividade se terá iniciado entre 1714 e 1720. Aí se formam alguns dos mais notáveis artistas do período joanino, como Vieira Lusitano, Inácio de Oliveira Bernardes e José de Almeida.

1753 - Inicia-se a escola de escultura de Mafra, sob a direcção de Alessandro Giusti, onde se formam, entre outros, Machado de Castro.

1768-1787 - Aula de Gravura artística na Imprensa Régia.

1772 - Curso de Desenho e Arquitectura Civil no Real Colégio dos Nobres.

1780 - Academia do Nú de Cirilio Volkmar Machado, tendo como professores Vieira Lusitano e Inácio de Oliveira Bernardes.

1785 - A Academia do Nú é reinstalada no palácio de Pina Manique, tendo como professores Machado de Castro, Pedro Alexandrino e J. Carneiro da Silva.

1798 - Pina Manique estabelece no castelo, uma nova Academia, dirigida por Cunha Taborda.

1823 - O ensino das artes é integrado na aula Régia de Desenho.

1836 - Academia de Belas-Artes, que logo de início se instala no Convento de S. Francisco, tal como a Biblioteca Pública

1862 - A Academia passa a designar-se por Academia Real de Belas-Artes.

1871 - Reforma da Academia. Criação de um curso preparatório de Desenho, com a duração de 4 anos.

1881 - Grande reforma pedagógica. Separação do sector escolar da Academia.

1901 - Publica-se o Regulamento da Academia Nacional de Belas-Artes.

1911 - Reforma do ensino. Decreto que reorganiza as Escolas de Belas-Artes. Extinção da Academia.

1925 - Regulamento da Escola de Belas-Artes.

1950 - A partir de 10 de Junho deste ano, a Escola de Belas-Artes passa a chamar-se Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa e ministra os cursos de Pintura, Escultura e Arquitectura.

1957 - Reforma do Ensino de Belas-Artes, que o coloca muito próximo do ensino universitário.

1974 - Reestruturação do ensino artístico. As Escolas Superiores de Belas-Artes juntam esforços e empreendem uma reforma interna conjunta. Na ESBAL, são criados os departamentos de Artes Plásticas e Design e o de Arquitectura.

Os cursos de Design são levados à prática e, enquanto o departamento de Artes Plásticas e Design se organiza, o curso de Arquitectura é suspenso, por falta de condições.

A Direcção-Geral do Ensino Secundário reconhece o trabalho de reforma e atribui aos diplomas dos cursos das Escolas Superiores de Belas-Artes, a qualidade de “habilitação própria para a docência”, no escalão mais qualificado e em várias disciplinas da área, melhorando, assim, o leque das saídas profissionais.

1976 - A ESBAL apresenta ao Ministério da Educação, um projecto de integração numa universidade pública. O VI Governo provisório propõe a Universidade Técnica de Lisboa, mas o processo não chega a concluir-se.

1978 - Plano de estudos e orgânica dos cursos da responsabilidade do Conselho Científico.

1979 - O departamento de Arquitectura separa-se definitivamente da ESBAL e é integrado na Universidade Técnica de Lisboa, como Faculdade de Arquitectura. Em Agosto deste ano são publicados os estatutos da Associação de Estudantes de Artes Plásticas e Design, embora esta já existisse desde 1975 (até esta data só existia a Mesa da RGA).

1983 - Reconhecimento oficial da reestruturação iniciada em 1974, com reconhecimento das licenciaturas.

1992 - A ESBAL é integrada na Universidade de Lisboa, como Faculdade de Belas-Artes.

1994 - A 10 de Abril, são publicados em D.R. os estatutos da FBAUL.

1998 - Criação do primeiro Curso de Mestrado em Teorias de Arte.

2000 - Criação do Curso em Mestrado em Pintura.

2001 - Criação do Curso de Mestrado em Desenho e da Pós-graduação em Curadoria e Organização de Exposições.

2002 - Criação do Curso de Mestrado em Museologia e Museografia e do Curso de Mestrado em Vidro.

2003 - A Pós-graduação em Curadoria e Organização de Exposições converte-se em Curso de Mestrado em Estudos Curatoriais. Publicação em Diário da República dos Estatutos da Faculdade de Belas-Artes.

2004 - Criação do Mestrado em Educação Artística e do Mestrado em Arte Pública (este em parceria com o ISCTE). Revisão curricular dos cursos, encurtados para 4 anos e criação da Licenciatura em Belas-Artes – Arte e Multimédia.».

Como podemos ler na Lição de Agregação de António Pedro Ferreira Marques⁹⁸ «a prática do Desenho esteve, desde sempre, associada a processos de aprendizagem e as primeiras “escolas” foram os próprios desenhos; segundo Vasari, os desenhos de Miguel Ângelo constituíram uma “escola” para os jovens destinados às

⁹⁸ Marques, António Pedro Ferreira. Lição de Agregação. 2005

artes. É este espírito que preside à fundação das primeiras academias. Não vamos, todavia, percorrer o historial das academias italianas desde a Accademia del Disegno, em Florença, à Academia de S. Lucas, em Roma, passando pelas academias de Leonardo e Bandinelli. Com um atraso considerável relativamente às congéneres europeias, as primeiras academias portuguesas datam de 1836. Com base no estudo da “natureza e do antigo”, as Academias contemplam o estudo do Desenho, da Pintura, da Arquitectura, da Escultura e da Gravura. O professor da aula de desenho “deverá fazer observar aos discípulos as dimensões e proporções das figuras e oportunamente dará algumas noções de anatomia aplicadas ao desenho; explicará e fará notar as perfeições ou defeitos da invenção e composição, quando os discípulos começarem a copiar as estampas historiadas; habilitados os discípulos em copiar as estampas, fá-los-á passar à cópia dos modelos em relevo, e ainda dos objectos naturais; tendo os discípulos feito algum desenho sobre o Antigo, por exemplo sobre uma Estátua ou Grupo, será de grande utilidade que observem o modelo vivo da mesma attitude, observem a conformidade ou a diferença do Antigo com o Natural e, por esta comparação, aprendam a emendar os defeitos do Antigo, se os houver, ou a melhorar o Natural, se for menos perfeito, elegante e gracioso nas proporções e formas, como talvez acontece.” Em 1844, os alunos de Tomás da Anunciação contestam o ensino académico de Manuel da Fonseca e exigem a substituição da cópia de estampas, por modelos do natural. Cedo se detectam diferenças quanto ao grau de formação dos alunos que frequentam os cursos e ao “triste resultado” obtido, mas só em 1873 é decretada a criação do Curso Geral de Desenho, com duração de quatro anos, que prepara o ingresso dos alunos na Academia. Noções gerais de desenho linear geométrico e de perspectiva linear, desenho de figura e de ornato por estampa, desenho do antigo, desenho anatómico, desenho de ornato pelo relevo, desenho arquitectónico, desenho de paisagem, desenho do natural e desenho de panejamentos constituem as matérias e as disciplinas principais da estrutura curricular do curso. Com a implantação da República e com o Decreto de 29 de Maio de 1911, as Academias, que passam a ser denominadas Escolas de Bellas-Artes, dispõem de um Curso de Habilitação para os Cursos Especiais, semelhante ao Curso Geral de Desenho. A “Reforma de 57” reconhece, no ensino artístico, o estatuto de ensino superior”. Embora seja exigida, a todos os candidatos aos Cursos de Belas-Artes, a realização de uma prova de Desenho, como condição de acesso, na nova estrutura curricular dos Cursos de Pintura, Escultura e Arquitectura, o Desenho ficou confinado a duas disciplinas: Desenho de Estátua e Desenho de Modelo Vivo. Com o 25 de Abril, a reorganização da estrutura curricular permitiu que o Desenho dispusesse de cinco níveis, sendo os três primeiros obrigatórios e, os restantes, optativos. Em 1992, a integração da Escola Superior de Belas-Artes na Universidade de Lisboa não implicou nenhuma alteração curricu-

lar nos cursos de licenciatura, mas veio possibilitar a criação do Curso de Mestrado em Desenho, actualmente, no final da segunda edição. Do corpo de professores que estiveram ligados ao ensino do Desenho, desde a fundação da Academia, em Lisboa, destacamos, numa primeira fase, Joaquim Rafael Rodrigues, discípulo de Vieira Portuense, professor da Aula de Desenho Histórico, e Caetano Ayres de Andrade, também professor de Desenho Histórico. À segunda fase, pertenceram António Manuel da Fonseca, Tomás da Anunciação e Miguel Ângelo Lupi, sendo, o primeiro, responsável pela Aula de Desenho Histórico, o segundo, pela Aula de Desenho de Paisagem e, o terceiro, pela Aula de Desenho de Figura. Victor Bastos, José Simões de Almeida, Alberto Nunes, Joaquim Pedro de Sousa e António Thomas da Fonseca leccionaram, respectivamente, as disciplinas de Desenho do Antigo, Desenho de Paisagem, Modelo Vivo, Modelação de Ornato e Desenho Histórico. A partir de 1900, José Luís Monteiro, professor de Desenho de Arquitectura, e Ernesto Condeixa, professor de Desenho do Antigo, são sucedidos por Leopoldo de Almeida, professor de Modelo Vivo. Lagoa Henriques, professor titular regressado da Escola do Porto, introduz uma nova dinâmica na pedagogia do desenho, no âmbito da observação e registo de formas, a partir da realidade perceptiva. Matos Simões e Lima Carvalho, introduziram novas metodologias, a partir dos anos setenta, principalmente nos domínios da composição e da experimentação, numa perspectiva de imaginação criativa e inovadora. Na Academia Portuense de Bellas-Artes, João Batista Ribeiro, António da Silva Oeirense, João António Correia, Tadeu d'Almeida Furtado, Marques de Oliveira, António Carneiro estabelecem uma linha sucessória de professores de Desenho, onde se inclui Heitor Cremez, que faz a transição do ensino académico estabelecido para as novas pedagogias.»

Parece-nos pertinente concluir este capítulo com excertos da comunicação de Teresa Eça nas jornadas de *Historia de La Educación Artística*, em que a autora sintetiza a evolução do ensino das artes visuais no ensino básico e secundário, nos últimos 150 anos, salientando, por um lado, o papel determinante da igreja católica no ensino e na sociedade portuguesa, e, por outro lado, a limitação conferida pela reprodução social e pelas diferenças de género, faz a seguinte análise:

«O ensino das artes visuais começou por ser Aprendizagem do Desenho, Em 1760 Ribeiro Sanches define nas suas "cartas sobre a educação da mocidade" publicadas em 1766 pelo Real Colégio dos Nobres as bases do ensino predominantemente geométrico e mais tarde, em 1787, o escultor Machado de Castro falou do desenho como disciplina essencial da aprendizagem no discurso recitado na Corte em

24/12/1787. O Desenho apresentava uma disciplina racional, um processo estruturante do pensamento para além de um exercício de destreza manual.

A racionalidade, própria do iluminismo que moldou o ensino em Portugal foi o caminho escolhido durante muito tempo na educação artística. Segundo Bêtamio, 1967 das duas grandes correntes pedagógicas : uma racionalista, tendo por base o desenho geométrico, primeiramente exposta por Pestalozzi, continuada por Froebel (1782-1852) e por J. Guillaume em França no final do séc. XIX e outra de inspiração mais naturalista, anunciada por J.J.Rousseau (1712-1778), defendida por H. Spencer (1820-1903) e perscrutora das correntes modernas da didáctica do desenho que se fundamentam na psicologia, nas novas teorias do conhecimento, é a corrente racionalista, do método Guillaume que os portugueses vão importar. Durante mais de um século o desenho foi leccionado e confundido com a disciplina de geometria. Esta escolha irá influenciar profundamente toda a trajectória. Se por um lado na história da arte portuguesa o desenho tinha sido compreendido por Francisco de Hollanda como o meio de exprimir sentimentos por outro lado, o desenho tanto na Europa como em Portugal "foi visto apenas pelo aspecto prático e utilitário, particularmente por contribuir para o aperfeiçoamento da indústria, por ser um meio prático de ligar a ciência à técnica" (Betâmio, 1967).

Em Portugal não se sentiram os efeitos da revolução industrial, no século XIX. Para além de possuir uma das maiores taxas de analfabetismo da Europa, tinha poucas indústrias e a sua economia estava ainda ligada ao artesanato. (Oliveira Marques, 1976). Uma educação virada para a sociedade industrial era irreal, portanto os modelos ingleses e franceses de pouco ou nada serviam à realidade do país. No entanto a corrente que defendia o ensino das artes ligada ao treino vocacional foi defendida por Vasconcelos no final do séc. XIX, no seu livro, A reforma das Belas Artes (1867). Vasconcelos é muito crítico em relação ao ensino das artes no país, caracteriza-o de medíocre e refere a má qualidade das amostras portuguesas nas exposições universais. As opiniões de Vasconcelos são partilhadas por vários republicanos e liberais do seu tempo. O desenvolvimento económico do país era uma preocupação constante no debate público do virar desse século e durante o período da primeira monarquia. Mas, outros temiam a educação do povo porque isso iria alterar o tipo de distribuição social vigente, o que impediu durante muito tempo a criação de um sistema educativo alargado. Segundo a descrição de Bêtamio, 1967, "A partir do princípio do séc. XIX vai crescendo o prestígio do ensino do desenho, não só porque o movimento iniciado por

Pestalozzi se repercutia por diferentes países, como também por as indústrias nacionais despertarem entre os povos".

O Desenho, ou antes, os traçados lineares, eram leccionados em colégios particulares, sobretudo religiosos, e nas poucas escolas e liceus públicos. A par das escolas, o ensino do desenho e de técnicas artesanais ou semi-industriais passava pelas oficinas e empresas familiares, os aprendizes continuaram a existir em Portugal até ao séc. XX. As escolas industriais criadas pelo estado novo vão decalcar o tipo de ensino das corporações até 1974.

O ensino do desenho geométrico tem também raízes na cosmografia e cartografia que pilotos navegadores portugueses dominaram no séc. XVI. O desenvolvimento da navegação e das viagens portuguesas no séc. XVI implicou a importância do estudo de noções de representação fundamentais para a cartografia e para a cosmografia. Esse tipo de ensino era restrito a pilotos e mestres de cartas de marear e incluía, no programa, o estudo da esfera, movimentos celestes e instrumentos náuticos.

As aulas dessas matérias eram frequentadas por um reduzido número de pessoas ligadas à nobreza e aos militares. A actividade dos militares no ensino da geometria e até, como aconteceu no séc. XIX, na luta contra o analfabetismo, foi preponderante. O número de autores de compêndios de desenho que pertenciam ao exército era relevante, assim como os professores de desenho que eram ou tinham sido militares de carreira. Foi também nos colégios militares que melhor se desenvolveu o ensino da geometria descritiva.

A preponderância do desenho linear e da geometria acontecia, também, noutros países da Europa, mas em Portugal manteve-se até aos anos 50. Vasconcelos (1877) afirma que se constatava em relatórios e exposições internacionais que o ensino da geometria descritiva em Portugal era muito desenvolvido em detrimento do ensino do desenho ornamental ou do desenho de observação. Vasconcelos (1877) considerava que isso era um factor negativo para a modernização do país. O Desenho geométrico e, particularmente, a geometria descritiva baseada no método Monge ainda hoje tem um papel preponderante no ensino artístico. Hoje, as pressões para incluir este tipo de conhecimento no curriculum já não partem da esfera militar mas sim de um forte grupo de pressão ligado à Arquitectura e aos tradicionais métodos de ensino das escolas superiores de artes. O positivismo científico de novecentos, presente na educação artística em Portugal privilegia a representação gráfica descritiva em detrimento da representação expressiva ou simbólica. A geometria descritiva apresenta uma representação

objectiva e universalista da realidade, favorecendo uma visão totalitária da ciência e da técnica como pressuposto teórico.»

A organização das estruturas de ensino no final do século XIX estava a cargo das ordens religiosas, «das quais os colégios dos jesuítas cobriam as maiores cidades do país. As escolas primárias e secundárias ou liceus eram poucas no séc. XIX, muitas vezes não tinham sequer edifícios próprios, os alunos tinham de frequentar as aulas em casa dos vários professores. Os poucos liceus dividiam-se entre os grandes centros: Lisboa, Porto e Coimbra onde eram chamados liceus nacionais e as outras cidades onde nem todas as matérias eram leccionadas.

Vasconcelos (1877) afirma que os alunos que entravam nas Belas Artes não tinham suficiente preparação elementar.

Na escola primária a tarefa privilegiada era a de ensinar a ler e a escrever. No entanto, existia no segundo grau o ensino do desenho a partir do método Pestalozzi, mas raramente era leccionado.

O ensino do desenho no ensino público secundário começa como disciplina no currículo Português, a partir da reforma de 1860, no governo de Fontes Pereira de Melo, político empenhado em dotar o país de estruturas para desenvolver a indústria: o caminho-de-ferro foi uma das suas medidas mais conhecidas.

A reforma de Jaime Moniz em 1895 vem pela primeira vez trazer o conceito de Desenho com valor educativo além do seu contributo para a motricidade, afirma-se finalmente que o desenho desenvolve os poderes de análise e síntese do espírito. Esta reforma estabeleceu estruturas coerentes para o ensino secundário que permaneceram durante muito tempo. No entanto não existia educação artística, tal como Bernardino Machado criticava (Carvalho, 1986).

Durante todo o século, continuaram-se a usar os conteúdos de desenho geométrico, traçados lineares e na escola elementar, quando existia o desenho era praticado pelo método Pestalozzi como preparação para o desenho à vista. O desenho dos liceus desse tempo era um denso aglomerado de traçados geométricos que estava para além das necessidades e possibilidades dos escolares (Bêtamio, 1967).

Teresa Eça aborda as contradições da Primeira República, referindo o esforço para implementar as ideias positivistas «como reacção ao atraso do país.

Segundo Vasco Pulido Valente, a sociedade caracterizava-se como agrária, militarista (burocrática), teológico-metafísica.

Embora de curta duração as reformas do ensino durante a Primeira República introduziram conceitos de massificação do ensino, valores morais e o papel do ensino como fundamento da prosperidade económica acreditando que o progresso técnico resolveria todas as questões sociais. Neste tipo de teoria enquadram-se os defensores do desenho ornamental, das Artes e ofícios como treino vocacional e melhoria da qualidade estética dos objectos. Aliás o movimento inglês de South Kensington descrito por Vasconcelos e visitado por Ramalho Ortigão é o modelo adoptado por esta corrente de pensamento. No entanto, é também tida em conta a noção de desenho e de música como " Modos essenciais de exprimir sentimentos" nas palavras de Ramalho Ortigão (Valente, 1974). Bernardino propõe uma reforma coerente do ensino, passando pela democratização do ensino e pela acentuação da aprendizagem técnica para todos os cursos. A escola ajudaria o educando a compreender e eventualmente a transformar o meio que o cerca, (Valente, 1974).

João de Barros moldou o sistema de ensino português, introduziu o desenho e a modelação nos currículos dos cursos de Formação de professores primários e o ensino profissional. João de Barros pode considerar-se como um adepto do industrial training, programa que promove a popularização da educação a partir de um programa mínimo de educação primária e dando relevo à educação vocacional ou técnica. Infelizmente o que ficou das suas ideias republicanas foi apenas uma obsessão nacionalista fomentada pelo facto de se tratar de um país colonizado por interesses político-económicos estrangeiros (Valente, 1974).»

O Congresso de Paris de 1900 aconselhava o método Guillaume em detrimento do método da cópia de estampas: «o método Guillaume baseado na geometria vigorou em Portugal durante várias décadas vedando a abertura para as teorias da percepção da forma e da psicologia da criança que, no congresso de 1908, permitiram a recomendação da prática de exercícios de composição decorativa, sistematizada por Owen Jones. No entanto, a composição decorativa entrou com êxito nos programas portugueses a partir de 1918, assim como o método de desenho à vista a partir do natural. (Bêtamio, 1967).

É apenas a partir das reformas de 1918, decorrentes do pensamento dos primeiros republicanos que se pode falar efectivamente de um ensino de desenho nas escolas públicas. Foram introduzidos no plano de estudos os trabalhos manuais educa-

tivos, experimentados por Marques Leitão no colégio Militar. É interessante notar mais uma vez o papel do ensino militar no desenho. Marques Leitão foi o autor de um dos mais notáveis manuais de desenho em 1910.

Os programas continuam com uma estruturação geométrica do tipo Pestalozziano. Um desenho geométrico muito extenso, desenho à vista a partir de sólidos geométricos. Elementos geométricos e estilizações no desenho de composição decorativa. A história da arte reduzia-se aos estudos dos estilos arquitectónicos no desenho de composição ou ornamental. Os manuais normalmente copiavam os manuais franceses, ou ingleses do final do séc. XIX.

Embora Oliveira (2000) apelide o período de 1936/-1947/8 de Pró-imaginação, dizendo que os alunos(as) teriam eventualmente possibilidades de utilizar a imaginação através dos exercícios (rígidos) de composição decorativa, duvido muito que alguma vez a imaginação tivesse estado presente nos objectivos ou nas práticas pedagógicas. A partir da análise dos manuais escolares da época apenas se verifica preocupação na repetição de formas e domínio das técnicas gráficas rigorosas.»

Eis a análise que faz da educação no Estado Novo: « Em 1926 introduzem-se as ideias defendidas em Paris e Londres em 1900 surgindo o desenho do natural e o decorativo ou seja, o desenho divide-se em: Desenho geométrico, de invenção (composição decorativa) e de imitação à mão livre (cópia de estampas e representação de formas exclusivamente geométricas). Apenas em 1947 aparece, graças a Bêtamio de Almeida o desenho livre. Composição decorativa, desenho à vista e geometria continuavam a tradição de um ensino dedicado à destreza manual e em pouco ou nada contribuíram para uma verdadeira educação artística.

O processo educacional reflectia o Estado Novo, era um sistema repressivo, onde a disciplina consistia em castigos corporais. O Ministro da Justiça em 1931, afirmou na inauguração do X Congresso de Protecção à criança: " Educar é sempre torcer, podar, cortar, contrariar, esmagar!" Filomena Mónica comenta: " Rousseau fora finalmente derrotado". (Mónica, 1978).»

«O ensino artístico não interessava portanto, mas interessava sim que se tornasse numa prova de disciplina e destreza manual, os conteúdos do desenho continuaram a geometria descritiva, o desenho de cópia de estampas, o desenho à vista de objectos e o desenho ornamental baseado nos estilos decorativos.

No Ensino Secundário acentuou-se a barreira entre o ensino técnico dado nas Escolas Industriais e Comerciais para as classes mais baixas e os Liceus, que eram as escolas para a educação das elites.»

Os anos 60/70 são marcados pelo pensamento de Betâmio de Almeida.

«Em 1967 Bêtamio divulga a obra de Herbert Read e a Educação pela Arte referindo o programa inglês de 1963 como modelo. Refere, também, pela primeira vez a obra de Gropius . Embora a influência de Bêtamio de Almeida (1947/8-1970) na construção dos currículos e elaboração de manuais escolares tivesse tímidamente abordado a expressão livre através da arte: o reconhecimento da arte infantil, o estudo do desenvolvimento gráfico da criança; a educação do gosto, a apreciação da arte e a substituição do desenho à vista pelo desenho de interpretação. (Betâmio, 1967), não se pode afirmar que houvesse educação artística nas escolas portuguesas dessa época.

A partir dos anos sessenta, forma-se entre os professores de desenho um grupo de pessoas informadas e com vontade de alterar a didáctica do desenho. A partir dos anos setenta o termo Educação Visual substitui a designação: Desenho. As noções de arte como terapia, arte como desenvolvimento cognitivo, arte como conhecimento começam a infiltrar-se timidamente nos professores das disciplinas artísticas. Os pioneiros destas mudanças, especialmente o professor Arquimedes da Silva Santos iniciou o seu trabalho de experimentação e investigação com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, a partir da Associação Portuguesa de Educação pela Arte fundada, em 1957, presidida pela professora Alice Gomes. Foi uma Associação sem precedentes, de inspiração Readiana que divulgou o conceito de educação pela arte, de expressões artísticas integradas e de arte terapia. Graças a este movimento, nos anos 70 desenvolveu-se a Escola Superior de Educação pela Arte, uma escola virada para o ensino das artes e para a formação de professores e educadores (ensino pré-escolar e primário) com uma filosofia inovadora onde se efectuava o ensino pela diferença, desenvolvimento do pensamento crítico e a interligação de todas as artes não com o intuito de formar somente artistas mas também para formar educadores capazes de realizar o que então se apelidava de educação pela arte. Embora de curta duração essa escola lançou as sementes e formou as pessoas que depois iriam influenciar a construção dos currículos e fornecer diplomados para os quadros das futuras Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades com cursos de Formação de professores na área das artes (música, teatro, dança, artes visuais).

Os anos pós-revolução abalaram o sistema de ensino em Portugal, grandes reformas curriculares e novas experiências foram introduzidas, a diferença entre escolas para baixas classes sociais e escolas de elites desapareceu, a duração do ensino básico foi aumentada, um esforço muito grande na educação de adultos foi realizado para reduzir a taxa de analfabetismo, o ensino pré-primário começou a ser implementado, a formação inicial de professores foi reformulada. Os currículos sucederam-se, desenvolvidos centralmente por equipas destacadas no Ministério da Educação, alguns com inovações, outros obsoletos. As reformas nunca chegaram a ser avaliadas.

A Educação Visual baseia-se em conceitos de expressão pessoal e da criança/artista. As metodologias decalcaram o modelo do artista modernista, valorizando a percepção visual e os elementos estruturais da linguagem plástica, a análise crítica da obra de arte foi evitada, valorizando uma concepção tecnicista da produção artística. Mesmo quando a disciplina de História da Arte foi introduzida no ensino secundário ou mesmo mais tarde a Teoria do Design estes conteúdos foram ministrados através de memorização de movimentos cronológicos numa leitura linear e descontextualizada da história.

Finalmente, a autora refere-se a uma educação artística modernista nos anos 80/90 – anos de consolidação da nossa democracia. «Nos anos 80, a lei de bases do sistema educativo lança uma estrutura mais estável, no entanto tratou-se de uma reforma vinda de cima o que levou à sua difícil implementação, a realidade das escolas levou muito tempo a aceitá-la e continua a perpetuar práticas tradicionais no ensino. O ensino das artes visuais em todos os níveis de ensino é contemplado, embora com associações duvidosas como, por exemplo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, no segundo ciclo do ensino básico. Artes como a dança e o drama são deixadas de fora ou opcionais numa possível oferta das escolas. A educação musical apenas aparece nos primeiros ciclos do ensino básico.

Os programas da educação artística (expressão plástica no 1º ciclo, educação visual e tecnológica no 2º ciclo, educação visual no 3º ciclo, história da arte, desenho e geometria descritiva, teoria do design, oficinas de artes, tecnologias artísticas, oficinas de design) são desenvolvidos por equipas de professores no Ministério da Educação. A visão transmitida por esses especialistas é essencialmente modernista, a educação visual centra-se na análise formal da obra de arte, na produção de objectos artísticos e no ensino da geometria. De igual modo os manuais escolares deixam de lado a análise contextual da obra de arte e as capacidades de crítica. Apesar dos programas criados a partir de 1991, no âmbito da reforma curricular apresentarem aspectos inova-

dores, apelando para a consciência crítica e análise contextual, a educação visual e as disciplinas do currículo das artes no ensino secundário baseiam-se essencialmente no método de resolução de problemas, apelidado de científico, contrapondo um sistema racional à subjectividade própria das representações artísticas.

Enquanto no ensino pré-escolar as artes são favorecidas, no ensino primário elas desaparecem muitas vezes do espaço de aprendizagem devido à falta de tempo ou de preparação dos professores. No segundo ciclo a Educação Visual e Tecnológica é de convivência difícil. Na educação visual o design ocupa uma grande parte dos conteúdos, mas de um ponto vista funcionalista e não contextual. Por outro lado existe um grande *laissez-faire* na aprendizagem do aluno, consequência da crença de que este deve desenvolver livremente a sua criatividade.

No ensino secundário os exemplos de obras de arte mais referidos pertencem à arte ocidental, branca e masculina, nomeadamente do período pós-renascentista até aos anos sessenta. E, a prática pedagógica perpetua os modelos bauhausianos da escola de artes associados a abordagens do design típicas de Bruno Munari. Ainda no ensino secundário sobrevive como a mais importante do currículo de artes a disciplina de Geometria Descritiva, herança de um passado que rejeita os aspectos cognitivos da emocionalidade.»

3. MÉTODOS

Método (do Grego *methodos*, *met'* *hodos* que significa, literalmente, "caminho para chegar a um fim"). Em Filosofia, ou até na esfera científica (teórica - Filosofia da Ciência), temos o método que delimita o *modus* da obtenção do conhecimento: a epistemologia.

A ciência, tal como se apresenta na actualidade, desenvolveu-se graças ao naturalismo do Renascimento, por um lado, a partir das pesquisas dos Escolásticos progressivamente dirigidas para a natureza, ao invés da anterior orientação sobrenatural; mas também, por outro lado, à confluência de pensamentos tão diversos como o do aristotelismo renascentista que elaborou o conceito da ordem necessária da natureza, ou dos diversos platonismos, antigos e modernos, que insistiam na estrutura matemática da natureza, ou da magia que utilizou e difundiu as técnicas operativas destinadas a fazer subordinar a natureza ao homem, ou, ainda, à doutrina de Telésio que afirma a autonomia da natureza, exigindo a explicação da natureza por meio da própria natureza. Todos estes elementos são integrados pela ciência que reduz a natureza a mera objectividade mensurável, complexo de formas ou coisas constituídas, fundamentalmente, por determinações quantitativas e sujeitas às leis matemáticas. Assim, os próprios elementos são purificados pelas diversas conexões metafísico-teológicas das doutrinas subjacentes e a ciência elimina os pressupostos: i) teológicos das investigações dos últimos Escolásticos; ii) metafísicos do aristotelismo e do platonismo; e iv) animistas de Telésio e da magia. A ciência da natureza teve, afinal, em Leonardo da Vinci a orientação intuitiva antecipadora.⁹⁹

Em Leonardo, como vimos anteriormente, a investigação científica e a produção artística visam um único objectivo: o conhecimento da natureza, tal como é referido no seu Tratado da Pintura, «a pintura representa para os sentidos as obras naturais; e por isso ela estende-se às suas superfícies, às cores, às figuras daqueles objectos naturais de que a ciência procura conhecer as forças intrínsecas». Arte, em particular, a pintura, procura a proporção que a torna bela, pressupondo o estudo através da descoberta e da experiência sensível a harmonia que as leis matemáticas expressam em

⁹⁹ Abbagnano, Nicola. História da Filosofia. Vol. 9. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

ciência. Leonardo busca, pois, a ordem mensurável, proporção, número e beleza. A experiência e o cálculo matemático¹⁰⁰

O Discurso sobre o método de Descartes, obra seminal de 1619, e um dos momentos charneira do Iluminismo, que abriu o caminho para a ciência moderna e para o método científico em geral.

Em ciência, em geral, o método científico é constituído por uma série de passos codificados que se têm de tomar, de forma mais ou menos esquemática para atingir um determinado objectivo científico

Descartes assenta a sua teoria sobre o método no processo matemático: “as longas cadeias de raciocínios tão simples e fáceis, de que os géometras costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis demonstrações.

Como temos vindo a tentar perceber, o desenho é passível de ser aprendido e, por conseguinte, ser ensinado. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja proficiente e encarado do ponto de vista curricular, entendendo, como vimos em D'Enfert, o desenho como uma disciplina, importa encontrar um método, um caminho que ajude a desvendar o processo criativo, trazendo à luz transparente da compreensão, a ideia, ainda, difusa, transformada em imagem tão próxima da realidade quanto a capacidade de representação¹⁰¹.

«Manfredo Massironi, em *Vedere con il Disegno*, obra publicada em 1982, destaca a função comunicativa do Desenho e procede à análise dos elementos constitutivos da linguagem gráfica, que divide em primários e secundários. Os elementos primários são o *traço*, o *plano* de representação e o *processo* de ênfase-exclusão. Os elementos secundários são o campo de pesquisa da história e da crítica de arte, relativamente “às resultantes de lugar, tempo e cultura que produzem o desenho, para além dos aspectos inerentes à personalidade e estilo” do autor. Vale a pena determo-nos por alguns instantes no processo representativo caracterizado pela polaridade entre ênfase e exclusão» (Marques, 2005).

«Em qualquer registo são evidenciados elementos que resultam da selecção prévia dos aspectos mais característicos das formas que pretendemos representar, enquanto outros são intencionalmente omitidos, como se não existissem. O ênfase

¹⁰⁰ Abbagnano, Nicola. História da Filosofia. Vol. 9. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

¹⁰¹ Molina. El Manual de Dibujo. 2003

ressalta com facilidade; os elementos omitidos, mesmo em número superior, quase não provocam a impressão de falta. Massironi explica este fenómeno através das “qualidades envolventes e absorventes das imagens que, frequentemente se propõem do ponto de vista cognitivo como um substituto muito convincente da realidade. No momento em que os estímulos visuais do desenho reproduzem uma hipotética realidade aparentemente coerente com a representação gráfica, somos arrastados pela cerrada lógica da representação.

Segundo a Teoria da Forma, a percepção visual é um processo integral estruturalmente organizado. A lei da nitidez da estrutura e a lei do complemento estabelecem a síntese niveladora e o sentido global das formas, com base numa espécie de ênfase geométrica de compensação, como no caso das formas inacabadas. As operações gráficas envolvem o emprego de sinais sobre superfícies, fixas ou amovíveis, com a finalidade de comunicar conteúdos perceptivo-cognitivos. O processo gráfico é complexo, muito abrangente e caracteriza-se por uma multiplicidade de escolhas que exigem a aferição de resultados face a um conjunto de objectivos previamente estabelecidos e uma atitude permanente de selecção e exclusão. De modo sucinto podemos afirmar que “Desenho” e as variantes quinhentistas de desenho e design são derivações regressivas de desenhar, do latim *designare*, marcar, traçar, representar, designar, dispor, ordenar. *Signum*, i, em latim, significa “sinal”, “marca”. O termo Desenho evoca o *acto* de desenhar com carácter lúdico, artístico ou técnico e o *facto*, o objecto de comunicação – a forma gráfica – que decorre desse acto, assumido, principalmente, como uma sucessão de interrogações, que relevam da aprendizagem, do pensamento estético, da prática e do conhecimento fundamental. A análise e a observação, no desenho de representação, e a imaginação criativa, no desenho de expressão artística, exigem o questionar permanente de relações espaciais, métricas, geométricas e goniométricas, sendo de destacar, no processo criativo, o ensaio, a experimentação e toda a problemática em torno das estruturas e dos conteúdos significativos. A prática do desenho tem, sobretudo, carácter processual. Hoje, o desenho é entendido como processo contínuo de realização, que exige grande mobilidade criativa e capacidade crítica, apoiando-se, cada vez mais, na reflexão sobre os valores culturais e no acesso a fontes de informação» (Marques, 2005)

A classificação dos métodos remete-nos «para uma espécie de antinomia entre a “natureza” individual e a influência dos factores sociais que podem reforçar, diminuir ou contrariar as disposições naturais. Os métodos devem conduzir à auto-aprendizagem e ao desenvolvimento da criatividade, entendida como a actividade inte-

lectual mais alta e mais complexa. Por outro lado, os métodos, ao serem efectivados através das técnicas, tornam a linha de fronteira ainda mais ténue. No caso dos métodos de desenho, ao estabelecermos a distinção entre métodos didácticos e métodos operativos, estamos a reconhecer, apesar de tudo, um *antes* e um *depois*, isto é, um conjunto de procedimentos dirigidos para a aprendizagem, no âmbito da formação inicial, e a actividade que decorre dessa formação, segundo princípios e fins conhecidos ou que procuram alcançar novos resultados. Os métodos surgem habitualmente sob a forma de métodos combinados. Partindo da classificação geral dos métodos didácticos, os métodos são dedutivos e indutivos, lógicos e intuitivos, passivos e activos, dogmáticos e heurísticos, analíticos e sintéticos. O método do desenho pela estampa é, simultaneamente, passivo e dogmático. O método diagramático é dedutivo e analítico. O método estigmográfico é lógico e sintético. O método do projecto, sendo essencialmente activo, é também indutivo e intuitivo. Alguns métodos são didácticos e operativos, como, por exemplo, o método da janela de Leonardo e o método de Dürer. O método planimétrico é simultaneamente um método didáctico e um método operativo. A correspondência é devida, principalmente, à identidade das técnicas de representação, obedecendo aos mesmos princípios e finalidades.» (Marques, 2005).

3.1. MÉTODOS DE ENSINO

Tal como vimos, anteriormente, os métodos de ensino ou métodos didácticos são os que são, mais frequentemente utilizados na aprendizagem do desenho, num tempo anterior à autonomização artística de cada estudante de desenho. Basear-nos-emos, pois, na classificação e descrição feitas pelo Professor António Pedro Ferreira Marques.

3.1. 1. Método autográfico

«O método autográfico é provavelmente o método mais antigo e o primeiro método, se atendermos ao processo de desenvolvimento individual. A actividade gráfica da criança tem início por volta dos dezoito meses e, segundo Lowenfeld, manifesta-se através de rabiscos ou garatujas desordenadas – a criança não olha para o papel – evoluindo no sentido do controle progressivo dos movimentos, observável no registo de formas fechadas e, posteriormente, o despertar da representação, expresso nas garatujas identificadas. O realismo fortuito, segundo Luquet, caracteriza o período dos três aos quatro anos. A fase dos girinos ou cabeçudos está associada às primeiras tentativas de representação intencional, entre os quatro e os cinco anos. Por volta dos seis ou sete anos, a expressão gráfica é descritiva e a criança socorre-se de constantes formais, como a transparência e o rebatimento, que coexistem com a diversidade de pontos de vista. A representação é essencialmente ideográfica. A tendência para a animização surge também nesta fase, propícia à formação de estereótipos figurativos e que Luquet designa por fase do realismo intelectual. A partir dos dez anos, o domínio do pensamento lógico é acompanhado por uma crescente necessidade de realismo visual que suscita aprendizagens conducentes a uma representação mais objectiva e rigorosa. Rousseau estabelece um percurso autográfico para o jovem Emílio, evitando o mestre de desenho, que apenas o faria desenhar copiando outros desenhos. A natureza deve ser o único mestre e os objectos os únicos modelos. O registo depende da observação directa “a fim de que se acostume a bem observar os corpos e as suas aparências, e não a considerar como verdadeiras imitações aquelas que são falsas e convencionais. (...) A minha intenção não é tanto que ele saiba imitar os objectos como de que os conheça; prefiro que ele me mostre uma planta de acanto e que desenhe menos bem as folhagens de um capitel.” O método autográfico é um método heurístico, por excelência, com base num processo de auto-educação através da realização de uma actividade criativa própria, que tem a maior relevância no ensino artístico organizado, sobretudo na pesquisa e na experimentação decorrente do trabalho de projecto» (Marques, 2005).

3.1.2. Método da cópia (exempla, estampas, cópia do antigo)

«O método da cópia requer uma atitude receptora dirigida para a destreza manual e para a memorização dos traçados. É simultaneamente um método didático e um método operativo, utilizado na “transcrição paciente” do desenho preparatório da pintura, da gravura ou da escultura, como podemos verificar nos exemplos de arte tumular egípcia que chegaram até nós. Com uma longa tradição na cultura artística da China e do Japão, é um método que ainda hoje está associado ao ensino do desenho, sobretudo no caso da ilustração científica. Desde o Antigo Egito, passando pela Idade Média, onde a expressão gráfica foi essencialmente tributária da sua aplicação, o método da cópia foi utilizado nas primeiras academias de arte, acabando por constituir o método, por excelência, do ensino académico. Segundo Assis Rodrigues, consiste em “copiar desenhos ou estampas como exemplares do mesmo estudo”. A questão da cópia é sentida negativamente, hoje, face à multiplicidade de meios técnicos produtores de imagens. Todavia, o método da cópia permitiu divulgar os modelos iconográficos mais representativos de cada época, a que a experiência acrescentou, por vezes, “uma melhor referência à realidade”» (Marques, 2005).

3.1.2.1. Método do desenho pela estampa

«Segundo o *Dicionário Técnico e Histórico* de Francisco de Assis Rodrigues, “estampa” é qualquer obra ou imagem feita de traços cruzados em matéria sólida, e que se aplica com especialidade em imagens ou figuras impressas sobre papel ou estofa, por meio de uma chapa de cobre, madeira, aço, etc. O termo de estampa aplica-se igualmente às produções de gravura a água-forte, a buril, em maneira negra, para lápis, etc. Tiram-se estampas sobre couros ou peles, sobre tecidos, seda, pergaminho, cetim ou mesmo sobre a cortiça das árvores, que sobre o gesso. A arte de imprimir estampas foi inventada por um artífice de Florença, chamado Marcos Finiguerra no séc. XV. As estampas permitem-nos conhecer “o génio, o gosto e o estilo dos grandes mestres e são úteis para motivar aqueles que seguem a mesma carreira”. O método do desenho pela estampa está associado ao ensino académico, tomando os modelos artísticos greco-latinos e do classicismo como base de uma formação artística assente na “justeza dos olhos e na facilidade de mão”. Na primeira lição de desenho pela estampa eram apresentados os elementos da geometria prática e nas lições seguintes os estudantes

eram iniciados no desenho elementar da figura humana através de “esquemas” de representação, completados com exemplos de desenho perfilado e desenho sombreado» (Marques, 2005).

3.1.3. Método geométrico

«Gérard de Lairese nasceu em Liège, em 1640. Deslocou-se para Amsterdão, em 1667, onde permaneceu até a data da morte, em 1711. Notabilizou-se como pintor, gravador e teórico da arte, tendo granjeado o epíteto de *Poussin holandês*. Descreveu o método geométrico num pequeno tratado, concluído em 1701 e publicado em 1719, com o título “PRINCÍPIOS DO DESENHO, OU MÉTODO BREVE E FÁCIL PARA APRENDER ESTA ARTE EM POUCO TEMPO”. O método geométrico é um método analítico que começa pelo reconhecimento de formas geométricas muito simples, que são repetidas até ficarem bem interiorizadas e que conduzem a traçados cuja dificuldade vai aumentando gradualmente. O método, partindo do ponto, estabelece uma distinção entre vários tipos de linhas que são descritas como perpendiculares, oblíquas, horizontais, curvas e mistas. A organização das linhas segundo diferentes traçados permite a representação das formas primárias (círculo, quadrado e triângulo), a determinação do centro de cada figura e a respectiva divisão em partes. As noções de longitude, largura e altura são, também, introduzidas nesta fase, que inclui a obtenção de medidas com recurso ao compasso, após o que é necessário formar uma “justa ideia do contorno e da disposição que devem ter todas as figuras”. São apresentadas várias figuras que representam diversos objectos para neles ser encontradas “todas as espécies de linhas e de formas”. Na Lição V, Lairese dá a conhecer alguns rudimentos de perspectiva e sugere o desenho de estampas. Seguidamente, são executados exercícios sobre relações de proporcionalidade; a partir desta fase é iniciada a representação da cabeça e do rosto. Na Lição VIII, é explicada a relação luz/sombra e a conseqüente gradação de tonalidades. A Lição IX incide sobre a “estrutura das diferentes partes do corpo e seu encaixe”. Os desenhos são realizados, ainda, a partir da cópia de estampas. Nas lições seguintes, o registo gráfico parte da observação de figuras em baixo-relevo e em vulto perfeito, até “ocupar-se o nosso discípulo em desenhar em ponto grande o modelo, que lhe foi dado em pequeno; ou em ponto pequeno o que ele vê em grande.” O *método* termina com alguns conselhos sobre técnicas materiais e sobre a fidelidade da representação, quando se desenha “à vista da natureza”.

Em Portugal, os Princípios do Desenho, de Lairesse, permaneceram ligados ao ensino do desenho, até muito tarde. A Reforma de 57 reflectia, ainda, nas duas unidades curriculares que restaram do extenso leque de disciplinas de desenho, a linha de orientação contida nos Princípios.

Betty Edwards, afastando-se de Lairesse, nos fundamentos teóricos do método da lateralidade, acaba por repetir o mesmo percurso de aprendizagem que o Pintor de Amsterdão estabelece, ao confrontar-nos com o estudo da perspectiva, as proporções do rosto e as especificidades do retrato.

Por último, é notória a influência do *Método* de Descartes, nos *Princípios* de Lairesse, sobretudo, se atendermos ao enunciado da terceira regra que “consiste em conduzir os meus pensamentos por ordem, começando pelos objectos mais simples e mais adequados ao conhecimento, para me elevar pouco a pouco, como por degraus, até ao conhecimento dos mais complexos, e supondo mesmo uma ordem entre aqueles que não se precedem, naturalmente, uns aos outros”» (Marques, 2005).

3.1.3.1. Método diagramático

«A palavra grega “diáγραμμα” significa, em sentido lato, “qualquer desenho” e, em sentido restrito, “desenho de carácter geométrico”. O método diagramático é um método construtivo do desenho, baseado nas relações geométricas e estruturais da representação gráfica. O método pretende clarificar a leitura das formas e assenta num processo rigoroso de captação morfológica. É um método de análise, objectivo e quantificável. Em “The art of responsive drawing”, Nathan Goldstein faz notar que o objectivo do desenho diagramático é explicar as relações estruturais do modelo natural, a “arquitectura” da forma, a escala, a direcção e a articulação dos volumes principais. O método diagramático é um método descritivo, que assenta na observação das formas e na informação captada a partir da realidade perceptiva» (Marques, 2005).

3.1.3.2. Método esquemático (schema)

«Do gr. skhêma, figura, em latim, schema. Segundo o método esquemático, o desenho decorre da aplicação de traçados geométricos que definem o “esquema” ou o cânone da forma, por analogia repetitiva, sem observação directa do modelo natural. E. Gombrich refere ironicamente o elevado número de publicações que descrevem os passos do formulário gráfico, que, partindo de formas geométricas muito elementares, possibilita a representação de árvores, pássaros, barcos, aviões, cavalos, etc. O método “vitoriano” do eixo central, utilizado nos primeiros anos de escolaridade para desenhar formas simétricas previamente representadas a giz no quadro da sala de aula, é um método esquemático. Recorrendo à simetria axial, o aluno regista, por observação directa do motivo situado no espaço real, metade do contorno da forma; depois, completa o traçado da forma, a partir do contorno representado na página. O resultado final é uma forma simétrica, em parte observada no exterior, em parte “cópia” do contorno traçado na página» (Marques, 2005).

3.1.3.3. Método estigmográfico

«Segundo Joaquim de Vasconcelos, “era mister idear uma transição natural, quase insensível, entre o desenho auxiliado e o desenho a olho, sem recorrer à régua e ao compasso; essa transição tornou-se possível com a rede estigmográfica. O método implica a utilização de papel quadriculado; as figuras formam-se traçando linhas de um quadrado a outro, até se completar a figura proposta pelo mestre, como modelo referencial. As linhas são mais tarde substituídas por pontos e finalmente os pontos reduzidos em número, mais e mais, até desaparecerem de todo e darem lugar ao desenho livre, a *olho*”. O método estigmográfico está ligado ao ensino geral do desenho, no séc. XIX.

Todavia, teve repercussão no ensino artístico do Desenho, na Escola do Porto, no início do séc. XX. Na obra gráfica do Escultor Barata Feyo encontramos vários exemplos da rede de pontos que assinalam a geometria condutora da forma e as relações estruturais fundamentais» (Marques, 2005).

3.1.3.4. Método do desenho pelo modelo sólido

«Um método complementar do método estigmográfico é, também, referido por Joaquim de Vasconcelos: é o caso do desenho pelo modelo sólido. Tal como o método anterior, é um método geométrico preconizado por Pestalozzi. O método destina-se a exercitar a percepção visual e o registo sem recurso a instrumentos auxiliares de desenho, através da observação de sólidos geométricos, agrupados à semelhança de naturezas-mortas, em que a incidência da luz e o contraste lumínico são essenciais para a definição dos planos, dos volumes e dos espaços internos e envolventes. Como método perceptivo, foi importante na didáctica do desenho industrial e no ensino elementar das formas, nos cursos preparatórios da Bauhaus. No séc. XIX, Sauvageot, Bolton e Davidson publicam manuais sobre os princípios elementares do desenho de modelos sólidos» (Marques, 2005).

3.1.3. Método académico

«John Ruskin nasceu em Londres, em 8 de Fevereiro de 1819. Viveu até 20 de Janeiro de 1900. Pintor, escritor, sociólogo, crítico e historiador de arte, foi um ensaísta notável do período vitoriano, cujo pensamento estético, vinculado ao romantismo, influenciou o neogótico inglês e está ligado ao movimento Arts and Crafts. Publicou, aos quinze anos, poemas e estudos de geologia. Estudou em Oxford, entre 1836 e 1842, onde leccionou, mais tarde história da arte. Atacou o liberalismo económico e os piores aspectos da industrialização, tendo criado, a partir de 1871, colónias agrícolas e industriais, cujos propósitos não foram bem sucedidos. Promoveu a educação pela arte e o acesso a museus, por parte das classes trabalhadoras. Tendo viajado, com frequência, pela Grã-Bretanha e pelo Continente, reuniu material para um número considerável

de publicações, entre as quais podemos destacar, *The Poetry of Architecture*, em 1838, *Modern Painters*, 5 vols., de 1843 a 1860, *The Seven Lamps of Architecture*, em 1849, *Pre-Raphaelitism*, em 1851, *The Stones of Venice*, de 1851 a 1853, e *The Elements of Drawing*, em 1857. Grande admirador de Turner, cita repetidamente a obra do seu artista preferido como o exemplo mais importante da arte do seu tempo. Em “*The Elements of Drawing*”, Ruskin concebe um método didático que apresenta sob a forma de três cartas dirigidas a um aluno, “*First Practice*”, “*Sketching from Nature*” e “*Colour and Composition*”, contrapondo ao ensino académico tradicional um conjunto de exercícios que conduzem ao entendimento da prática do desenho e cuja complexidade vai aumentando, tendo em conta a capacidade de observação e a tradução sensível da luz, da sombra, da “*roundness*” e dos reflexos que caracterizam a variedade e o mistério da Natureza.

Método académico é a designação conjunta dos métodos que estão associados ao ensino académico. De um modo geral, remete para o dogmatismo e falta de capacidade inventiva que caracteriza a formação artística académica. Voltaire escreveu, numa carta, de 30 de Novembro de 1735, que nenhuma obra, dita académica, nunca foi, em género algum, obra de génio. A pedagogia das academias, apesar de ter subtraído os artistas à influência das corporações, caracterizava-se pela obediência formal aos modelos estéticos da Antiguidade Clássica, com apurada execução técnica, mas sem concepção inovadora. Henrich von Kleist, em 1808, na obra *Penthesilea*, faz a apologia da imaginação contra a norma conservadora, afirmando que, em Arte, deve-se inventar, em vez de copiar» (Marques, 2005)

3.1.4. Método natural

«Outro método antiacadémico é o método natural, preconizado por Kimon Nicolaedes. O método baseia-se na prática do desenho, sem recurso a nenhuma teoria geométrica, observando o modelo e pondo em evidência o valor expressivo da forma. A observação e o registo gráfico não devem obedecer a ideias preconcebidas. A representação do espaço háptico, o desenho tátil ou cego, o desenho modificado de contornos, o estudo de contorno rápido, o estudo da gestualidade, os estudos de memória, são, entre outros, alguns exemplos de exercícios que o método propõe. Nicolaedes, falecido em 1938, influenciou o ensino do desenho até aos nossos dias, com um método mais plástico do que gráfico, essencialmente intuitivo e activo» (Marques, 2005).

3.1.5. Método da lateralidade

«Betty Edwards publica, em 1979, *Drawing on the right side of the brain: a course in enhancing creativity and artistic confidence*. O método assenta no antagonismo do pensamento humano: verbal e analítico, no hemisfério esquerdo do cérebro; visual e perceptivo, no hemisfério direito. A teoria do cérebro bipartido, defendida por Jerome Bruner e Roger Sperry, publicada em 1968, considera que as diferenças observadas nos hemisférios cerebrais estão associadas a duas modalidades de pensamento, verbal e não-verbal. “Os dados indicam que o hemisfério mudo e secundário se especializa em percepção gestáltica, uma vez que é basicamente sintético na forma como trata a informação que chega ao cérebro. O hemisfério falante e principal, ao contrário, parece funcionar de modo mais lógico e analítico, como um computador. A sua linguagem é inadequada para as sínteses rápidas e complexas feitas pelo hemisfério secundário.” O método de B. Edwards é uma aplicação da teoria da lateralidade e tem por objectivo tornar a prática do desenho acessível a todos, através de exercícios, como a representação de imagens invertidas, o “desenho cego de contornos”, o “desenho modificado de contornos”, o desenho de espaços negativos, o desenho “em perspectiva” a partir da “Janela de Dürer”, entre outros. É um método intuitivo que tem, hoje, um papel relevante na didáctica da ilustração científica» (Marques, 2005).

3.2. MÉTODOS OPERATIVOS

Por oposição aos métodos descritos anteriormente, estes métodos operativos, na sua essência serão utilizados por quem já adquiriu a sua autonomia em relação à aprendizagem formal do desenho em contexto escolar. Poderão ser os métodos privilegiados de utilização dos artistas no seu atelier.

3.2.1. *Intersector* de Alberti

Leon Battista Alberti em 1435 escreveu o primeiro tratado artístico da época moderna – “*De Pictura*” – expressando aí o seu ideal humanista em relação ao fazer artístico, enfatizando, para tanto, o papel de base do desenho, para cuja correção contribuiria, decisivamente, a sua invenção conhecida por força das diversas traduções subsequentes, por “*velo*”¹⁰², resultando em português: “*véu*”, ou *Intersector* – tal como ele próprio refere, o nome que lhe era atribuído por amigos e familiares, como se pode verificar na transcrição da versão latina da obra: «*Picturam igitur circumscriptio, compositio et luminum receptio perficiunt. De his ergo sequitur ut quam brevissime dicamus. Et primo de circumscriptio. Circumscriptio quidem ea est quae lineis ambitum fimbriarum in pictura conscribit. In hac Parrhasium pictorem eum, cum quo est apud Xenophontem Socratis sermo, pulchre peritum fuisse tradunt, illum enim lineas subtilissime examinasse aiunt. In hac vero circumscriptio illud praecipue servandum censeo, ut ea fiat lineis quam tenuissimis atque admodum visum fugientibus ; cuiusmodi Apellem pictorem exerceri solitum ac cum Protogene certasse referunt. Nam est circumscriptio aliud nihil quam fimbriarum notatio, quae quidem si valde apparenti linea fiat, non margines superficierum in pictura sed rimulae aliquae apparebunt. Tum cuperem aliud nihil circumscriptio nisi fimbriarum ambitum prosequi, in qua quidem vehementer exercendum affirmo. Nulla enim compositio nullaque luminum receptio non adhibita circumscriptio laudabitur. At sola circumscriptio plerunque gratissima est.*

Circumscriptio igitur opera detur, ad quam quidem bellissime tenendam nihil accomodatius inveniri posse existimo quam id velum quod ipse inter familiares meos sum solitus appellare intercisionem, cuius ego usum nunc primum adinveni. Id istiusmodi est: velum filo tenuissimo et rare textum quovis colore pertinctum filis

¹⁰² Molina – Máquinas y Herramientas. 2002,

grossioribus in parallelas portiones quadras quot libeat distinctum telarioque distentum. Quod quidem inter corpus repraesentandum atque oculum constituo, ut per veli raritates pyramis visiva penetret. Habet enim haec veli intercisiō profecto commoda in se non pauca, primo quod easdem semper immotas superficies referat, nam positis terminis illico pristinam pyramidis cuspidem reperies, quae res absque intercisiōne sane perdifficillima est. Et nosti quam sit impossibile aliquid pingendo recte imitari quod non perpetuo eandem pingenti faciem servet. Hinc est quod pictas res, cum semper eandem faciem servant, facilius quam sculptas aemulantur. Tum nosti quam, intervallo ac centrici positione mutatis, res ipsa visa alterata esse appareat. Itaque hanc non mediocrem quam dixi utilitatem velum praestabit, ut res semper eadem e conspectu persistat.

Proxima utilitas est quod fimbriarum situs et superficierum termini certissimis in pingenda tabula locis facile constitui possint, nam cum istoc in parallelo frontem, in proximo nasum, in propinquo genas, in inferiori mentum, et istiusmodi omnia in locis suis disposita intuearis, itidem in tabula aut pariete suis quoque parallelis divisa illico bellissime omnia collocaris. Postremo hoc idem velum maximum ad perficiendam picturam adiumentum praestat, quandoquidem rem ipsam prominentem et rotundam in istac planitie veli conscriptam et depictam videas. Quibus ex rebus quantam ad facile et recte pingendum utilitatem velum exhibeat, satis et iudicio et experientia intelligere possumus.»¹⁰³

Este aparelho foi usado, até ao aparecimento da fotografia, com mais ou menos adaptações por parte de diversos artistas, sofrendo, no entanto, poucas alterações em relação à descrição de Alberti, e se nos quisermos reportar à iconografia da sua representação, como diz Molina¹⁰⁴, as diferenças mais significativas dizem respeito ao cenário onde são utilizados, na temática representada, tal como no modo de proceder. Mas a razão última da sua utilização, visa a correcta representação dos contornos dos objectos, permitindo, ao mesmo tempo, a constância da mesma tomada de vista.

Devemos referenciar a utilização de um método semelhante de auxílio da representação por parte de Villard de Honnecourt, no século XIII - o método da quadratura - certamente, fonte de inspiração para a invenção de Alberti e este, por sua vez influenciou, como veremos, Leonardo e Dürer, entre outros..

¹⁰³ Alberti, Leon Battista. De Pictura (1435). Paris: Macula, Dedale. 1992,

¹⁰⁴ Molina – Máquinas y Herramientas. 2002,

3.2.2. Método de Leonardo– *Finestra Leonardesca*

«Para Leonardo de Vinci, no Tratado da Pintura, a perspectiva não é mais do que a visão de uma cena através de um vidro plano e bem transparente, sobre o qual registamos todos os objectos que estão do outro lado do vidro: podem ser ligados ao centro do olho através de pirâmides; as pirâmides são interceptadas pelo dito vidro. Leonardo desenhou o perspectógrafo que esteve na origem do nome do método» (Marques, 2005).

3.2.3. Janela de Dürer

«Também conhecido por “Janela de Leonardo”, consiste na utilização de um dispositivo móvel contendo uma folha quadriculada, sobre a qual se processa o registo bidimensional de um motivo a três dimensões. O método assenta na utilização de uma janela quadriculada real ou imaginária que possibilita uma melhor compreensão da percepção 3D dos objectos da realidade visual e da “passagem” à modalidade bidimensional (ou modalidade D, segundo B. Edwards). Os objectos são “vistos” como configurações sobre uma superfície plana, sem prejuízo da ilusão de um acentuado efeito perspectico» (Marques, 2005).

3.2.4. Método expressionista

«No âmbito dos métodos operativos, o método expressionista é o mais autodidáctico, pelo carácter espontâneo que evidencia, e seguramente o mais remoto. Este método remonta à Pré-História, ao Antigo Egipto, passando pela Idade Média, pela Arte Popular e pela Arte Primitiva, atravessa todo o século XX e chega aos nossos dias, mantendo as características fundamentais: representação aspéctica da realidade, ênfase plástica das formas, acentuação dos aspectos afectivos e emotivos em detrimento da objectividade da representação, recorrendo num passado recente à exaltação gestual e à energia plástica dos contrastes» (Marques, 2005).

3.2.5. Método planimétrico

«O método planimétrico permite a tradução bidimensional das formas que observamos ou queremos representar. É um método de representação plana que recorre a uma quadrícula para registar as formas “exactamente como as vemos”, com as distorções resultantes da situação no espaço. Além de método de transposição intuitiva da realidade perceptiva, constitui um meio rigoroso de projecção plana» (Marques, 2005).

3.2.6. Método da pena medieval

«Jean Rudel refere a longa tradição de “linearismo” ou de “desenho-contorno” que o desenho a pena permitiu e que não se circunscreve apenas à Idade Média. Todavia, obras medievais como o “Saltério de Utreque” e o “Álbum de Villard de Honnecourt” revelam claramente as características deste método que obedece ao princípio de “circunscrição” descrito por Alberti, em 1436, no “Tratado da Pintura”. O método conduz à simplificação, embora admita traçados direccionais e cruzados no interior das formas previamente definidas pela linha de contorno» (Marques, 2005).

3.2.7. Método dos borrões.

«Contrariando o ensino artístico tradicional, Alexander Cozens publica, em 1785, *A New Method of Assisting the Invention in Drawing Original Compositions of Landscape*. Cozens contrapõe, ao método da cópia, um método projectivo, a que dá o nome de “blotting”, baseado no uso de manchas de tinta que sugerem motivos paisagísticos. O método dos “borrões” explora o acaso e a produção de formas acidentais desperta a invenção imaginativa. Cozens executa dezasseis matrizes de composição, com um grafismo expressivo e indeterminado, posteriormente convertido em motivos de paisagem, ao gosto da época. A projecção, condicionada pelas influências dominantes, acaba por se fixar no pitoresco das formas, não correspondendo, no caso de Alexander Cozens, à totalidade das expectativas e potencialidades do método. O *novo método* está associado à arte informal e ao expressionismo abstracto, do séc. XX» (Marques, 2005).

3.2.8. Método projectual

O "projecto" sobre o qual incide o método projectual (e não projectivo) divide-se em projecto de realização e projecto de execução. O "objecto" pode ser um desenho, uma pintura, uma escultura, uma cadeira, um automóvel, etc. É evidente que há uma metodologia para tudo, mas quando falamos em método projectual já estamos a incluir a totalidade do processo que conduz ao resultado final.

«Desde a extensão da disciplina de Desenho, como opção, nos últimos anos dos Cursos de Belas-Artes, o método do projecto passou a ser utilizado como o método principal da didáctica do desenho. Este método é um método activo que assenta numa sequência de operações, com o objectivo principal de desenvolver capacidades criativas, com base na pesquisa e na experimentação conceptual e técnica. O método desenvolve-se segundo três fases: concepção, desenvolvimento e resolução. Na fase de concepção o aluno é confrontado com a necessidade de reconhecer o sentido dos referentes iconográficos e dos conteúdos significativos dos elementos que pesquisa; ainda dentro desta fase, ensaia vários processos de tradução gráfica com o objectivo de estabelecer conexões entre o sentido das formas conceptuais e materiais. O desenvolvimento consiste na exploração do filão temático, decorrente da experiência anterior e de uma série de ensaios no campo das variantes expressivas e compositivas. Finalmente, na fase de resolução é executado o projecto, na perspectiva do desenho tradicional ou na perspectiva da aplicação de novos meios de expressão.» (Marques, 2005)

4. TÉCNICAS DO DESENHO

As técnicas de desenho são os recursos, no âmbito do conhecimento e da aplicação prática, que permitem a execução material do processo gráfico. A divisão entre técnicas conceptuais e materiais resulta das diferenças entre o conhecimento, no plano da abstracção, e o domínio dos recursos físicos, no plano das tecnologias específicas da expressão gráfica.

«A figuração humana e animal, o esquematismo e as formas geométrico-abstractas constituem o legado pré-histórico que, em suportes parietais ou amovíveis, chegou até nós, a testemunhar capacidades de seres humanos muito jovens, dada a esperança de vida pouco elevada do homem pré-histórico. No Antigo Egipto, o desenho executado sobre *ostraka* é semelhante aos ideogramas da escrita hieroglífica. O desenho tem uma acentuada expressão sinalética, que se manifesta no grafismo dos contornos, na clara definição dos perfis e na representação aspéctica, que evidencia o carácter essencial das formas. Os lécitos atenienses e as ânforas panatenaicas, entre uma vasta tipologia de peças cerâmicas, permitem-nos observar a grande qualidade do desenho grego, tributário da iconografia expressiva e descritiva do Antigo Egipto. Na arte romana antiga o desenho está subjacente nas pinturas murais, a sinopia, como no caso da Villa dos Mistérios, em Pompeia, e nos tapetes de mosaico, que integram invariavelmente a arquitectura, com a rede expressiva das tesselas coloridas ou monocromáticas, também conhecidas por *opus tessellatum*. A cópia de exempla ou modelos de figuras, nos *scriptoriae* conventuais, constituiu a base didáctica do formulário gráfico medieval. Executado a pena, estilete de chumbo ou de prata, o desenho obedece a um linearismo caligráfico que se manifesta na nitidez dos contornos e das linhas internas. Reunidas em códices, as folhas de exempla estabelecem os fundamentos da figuração, que aparece integrada na arquitectura, na escultura, na pintura mural, na tapeçaria, nos vitrais e nas iluminuras dos manuscritos. Sem esquecermos a importância das oficinas de iluminuras e dos monges copistas anónimos, também iluminadores, reveste-se de particular interesse o caso de Adhémar de Chabannes, no séc. XI, e Villard de Honne-court, no séc. XIII. No Renascimento, a ciência perspéctica e a anatomia, a par das novas técnicas, contribuem para afirmar o desenho como área autónoma. Cennini e Ghiberti consideram o desenho a base de todas as artes. A linha, que constitui o factor básico da definição da forma, evolui, no sentido dos “caprichos” maneiristas e do ideal clássico, com Poussin e Claude Lorrain. Com Rembrandt, o desenho adquire mais autonomia e assume uma expressão mais “pictórica”. No século XVIII, o desenho veneziano,

com Canaletto e Guardi, está associado ao virtuosismo e à liberdade gráfica. O retrato e o nu femininos sucedem à tradição do modelo masculino. O “sensualismo” tem expressão nos desenhos de Watteau, Boucher e Fragonard. O desenho oitocentista obedece, por um lado, ao espírito de rigor e contenção das academias, por outro lado, afirma-se pela diversidade de formas de expressão individual. Delacroix, Degas, Corot, Daumier, Toulouse-Lautrec, Turner, Rodin contrapõem às convenções do desenho académico, o interesse pelo mundo contemporâneo e a autenticidade dos valores subjectivos. No séc. XX, o desenho está associado às principais correntes, tendências e movimentos da arte. Manteve, ao longo do século, uma grande diversidade de modos de expressão, adquirindo, por um lado, o pleno reconhecimento como arte autónoma e como área de especialização ligada às novas tecnologias» (Marques, 2005).

Os métodos são substantivados através das técnicas.

As técnicas, como veremos, são conceptuais e materiais.

TÉCNICAS DO DESENHO	TÉCNICAS CONCEPTUAIS	Geometria – Códigos Icónicos
		Sistemas de Proporções
		Perspectiva - Sistemas de Representação
		Representação das Sombras
		Anatomia Artística
		Traçados Ordenadores
		Morfologia Criativa
	TÉCNICAS MATERIAIS	Técnicas secas
		Técnicas líquidas
		Técnicas mistas

4.1. TÉCNICAS CONCEPTUAIS

São técnicas conceptuais: a Geometria, em que se incluem os códigos icónicos e as escalas icónicas; os Sistemas de Proporções; a Perspectiva e os diferentes sistemas de representação; a Representação das Sombras, como conjunto das técnicas que permitem desenvolver o Desenho com correcção; a Anatomia Artística; os Traçados Ordenadores; a Morfologia Criativa, em que podemos destacar a selecção e a exclusão, a simplificação por nivelamento e por acentuação, a formalização gráfica não codificada.

4.2. TÉCNICAS MATERIAIS

A vocação expressiva dos materiais condiciona a acção gráfica, quer no sentido do rigor e da exactidão, quer no sentido do acaso e da indeterminação. As técnicas materiais actuam sobre a “expressão” gráfica através de meios “secos”, “líquidos” ou “mistos”.

De seguida apresentaremos alguns dos exemplos mais comuns de técnicas materiais, e respectivas características mais significativas para a expressão gráfica. Utilizamos como base de investigação o DVD publicado pelas Edições Asa sobre os materiais e as técnicas de expressão, cujo conteúdo concorda em grande parte com o defendido por Jean Rudel no seu livro “A técnica do Desenho”.

4.2.1. TÉCNICAS SECAS

Os artistas sempre necessitaram de um objecto riscador conveniente para desenhar que permita gestos amplos ou desenhos minuciosos. Albrecht Dürer (1471-1528), utiliza uma vareta feita de liga de chumbo e estanho (ponta de prata) com a qual realizou desenhos de maravilhosa subtileza. No entanto este riscador apresentava o inconveniente de necessitar de uma base especial cuja aplicação exigia tempo e habilidade.

- Grafite

No ano 1400 descobriu-se, na Baviera, a grafite contudo, levou algum tempo até que pudessem apreciar as suas possibilidades de material riscador adequados para o desenho.

Em 1504 foi encontrada em Inglaterra uma jazida de grafite pura. Com este material foram concebidos e produzidos os primeiros lápis. Como se pensava que era chumbo, durante algum tempo chamou-se aos lápis de grafite “lápis de chumbo”. Esta designação ainda hoje é correntemente utilizada. Só em 1789 este mineral passou a ter a designação correcta, grafite.

O primeiro lápis de grafite fabricou-se em 1662. Como o mineral, na época, era escasso aumentava-se a pasta base com resinas e outras formas de o aglutinar. Isto

apresentava a vantagem adicional de permitir que a mistura resultante pudesse comprimir-se em sulcos feitos na madeira, geralmente de cedro.

Os primeiros sistemas de envolvimento eram de corda ou tubos de metal, chamados *portecrayons*, semelhantes aos modernos porta-minas.

Faber estabeleceu – se em Inglaterra em 1761, produzindo os lápis com base numa mistura de duas partes de grafite com uma de enxofre.

No séc. XVIII Napoleão, para não ter que importar os ingredientes necessários, pediu a Conté que estudasse uma substituição dos componentes e do processo técnico de confecção dos lápis. O resultado foi uma mistura de grafite, água e massa endurecida em fornos a elevada temperatura sendo depois introduzida em sulcos de madeira. Foram estes os riscadores antecessores dos lápis de madeira.

O desenho com grafite é um meio acessível e directo que pode ser usado sobre diversos suportes. A grafite produz um traço monocromático e gamas de tom cinza. A sua dureza e o tipo de suporte originam vários tipos de expressão. Desenhar a grafite permite uma análise exaustiva do objecto, um exercício de observação, um estudo rigoroso ou um esboço de apontamento rápido.

Os tons obtêm-se por aproximação, justaposição ou cruzamento de traços, longos ou curtos, sendo menos intensos á medida que saímos da zona de sombra para a zona de luz.

A mancha pode ainda ser expressa por pontos, macieza da mina, espessura da linha ou por toques de luz no sombreado, resultantes do apagar do desenho com borracha.

Sobre suporte rugoso, a grafite adere à rugosidade do papel transformando o sombreado numa zona de meio-tom, com intervalos brancos. Sobre o papel macio, o sombreado torna-se uniforme.

Traços simples e sinuosos feitos com dois tipos diferentes de mina de grafite sobre o papel macio ou rugoso, demonstram aspectos básicos do desenho a lápis. A fluência dum simples traço a lápis podem apresentar a rigidez e o aveludado característicos deste processo de desenho com grafite. Em papel macio, o traço a lápis resulta de uma forma macio e consistente, no papel rugoso, a grafite só se detém no grão saliente

do papel, o que confere à linha um aspecto texturado. As variações da pressão exercida pela mão sobre o lápis permitem ao traço uma variação tonal na sua extensão.

Este aspecto subtil da qualidade do traço mostra como o lápis de grafite difere de outras técnicas de tonalidades uniformes, como a tinta. Pois permite ao artista dar indicações tonais da linha de um simples desenho escurecendo a tonalidade quando se impõem o contraste de tons, e atenuando a tonalidade da linha, e quando os tons adjacentes se assemelham.

A aparência de uma linha de lápis depende de três factores: o grau do lápis, a pressão utilizada e a velocidade com que se desenha.

O método clássico para conseguir efeitos tonais foi desenvolvido pelos artistas do séc. XV, que trabalhavam com “pontas de prata”. Estes utilizavam linhas muito juntas, que ao distanciarem-se mais ou menos se tornavam gradualmente mais claras ou mais escuras.

O efeito tonal pode também ser conseguido por pontos, traços curtos, sombreado e sombreado cruzado (linhas que se cruzam em muitas direcções). Pode também conseguir-se subtis efeitos tonais ao misturar diferentes graduações de lápis no mesmo desenho¹⁰⁵.

- Pontas de metal

Utilizadas desde a Antiguidade para gravar sobre argila ou cera. Na Idade Média e no Renascimento passam a ter aplicação gráfica, sobre uma base devidamente preparada, de pergaminho ou velino. Há diversos tipos de pontas de metal, sendo a ponta de prata e o estilete de chumbo os mais utilizados,(Rudel, 1979)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ DVD – Porfírio, Manuel - Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA

¹⁰⁶ Rudel, Jean. Technique du dessin. Paris: Presses Universitaires de France, 1979

- Penas

As penas fazem parte dos meios gráficos mais antigos que se conhecem. As penas são de origem vegetal, *calamus arboris*, ou animal, *calamus avis* – pena de ganso, pena de peru, pena de corvo, etc. No séc XIX, as penas de desenho, com ponta metálica, passaram a ser fabricadas industrialmente.¹⁰⁷

- Carvão

O carvão que hoje em dia se fabrica por meios sofisticados, não é mais que madeira queimada. É um meio artístico antiquíssimo pois já era usado pelos “homens das cavernas” (arte rupestre) que cobriam as paredes com representações dos animais que caçavam, descobrindo o prazer de desenhar com traços largos. Usavam paus queimados e ossos carbonizados. O carvão é ideal para cobrir zonas grandes, como descobririam os pintores de frescos do Renascimento. O carvão para desenhar deve queimar-se de um modo especial, para que a madeira esteja totalmente queimada e produza uma linha uniforme com uma intensidade consistente. A madeira queima-se num espaço sem ar. Receitas antigas relatam que se queimavam pequenos paus em recipientes de barro hermeticamente fechados.

Daumier (1808-79) explorou as qualidades gráficas do carvão, fazendo desenhos livres. Millet (1814-75) foi um desenhador magistral de camponeses e atmosferas campestres, demonstrando como com este meio se pode representar a luz e a cor.

Os esboços a carvão de Edgar Degas (1834-1917) demonstram a importância da linha e da forma no desenho com carvão. Os desenhos de linhas rápidas de Rodin (1840-1917) e Matisse (1869-1954) revelam uma brilhante observação da figura em acção, à qual se adapta muito bem este meio riscador.

O carvão tem uma forte tendência para reflectir o grão do papel. Convém explorar esta característica técnica e expressiva deste material porque evitá-lo é quase impossível. Por isso, o melhor papel para desenhar a carvão é o de grão fino ou médio saliente, que suporta traços, permite ser apagado, esfumar e criar texturas friccionadas sem perder a sua adesão. O brilho e a intensidade dos negros resultam muito eficazes sobre papéis coloridos.

¹⁰⁷ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

Os papéis mais lisos constituem boas superfícies para o carvão comprimido. Exceptuando o papel acetinado brilhante, como o papel couché, todos os tipos de papel servem, em princípio para desenhar com lápis de carvão, carvão, sanguínea e giz de cor. Até o papel muito liso como o Bristol, pode dar ao desenho um estilo e acabamento interessantes.

O papel ideal para desenhar com carvão, lápis de carvão ou giz de cor é o papel de grão médio como o Dessin J.A. da Canson; em alternativa podem usar-se os papéis de desenho mais ásperos, como o papel Mi-teintes branco ou de cor da Canson.

O papel Ingres é um papel especial para desenhar com carvão (também adequado para a sanguínea) correntemente utilizado para desenhos de tamanho médio ou grande e estudos de folha inteira. Caracteriza-se pela sua textura estriada, uma espécie de marca de água, visível em contra-luz, em forma de linhas caneladas, dispostas paralelamente. Esta textura especial é revelada quando se desenha e esfuma um sombreado pouco intenso.

Alguns papéis de embrulho de boa qualidade têm também esta textura, podendo ser utilizados, ocasionalmente, para desenhar com lápis de carvão em estudos de grandes dimensões ou pinturas murais. Este tipo de papel é geralmente de cor parda ocre-escura e é apropriado para desenhos a carvão, sanguínea ou a lápis de carvão, realçados com giz branco.¹⁰⁸

- Sanguínea

A sanguínea é uma espécie de “giz vermelho” feito de uma mistura de caulino e hematite. Possui um tom castanho-avermelhado escuro, semelhante à terracota e existe numa só dureza. Conhecida desde o paleolítico, a sanguínea começa a ser utilizada com maior intensidade por volta de 1500. É no Renascimento e no Barroco que artistas como Leonardo Da Vinci, Rafael e Rubens usam a sanguínea de uma forma notável. Os efeitos de “*sufmato*” que empregaram são admiráveis. Os artistas italianos usaram imenso a sanguínea de vários modos: isoladamente ou combinada com outros materiais. A sua cor quente e suave será talvez a razão para ter sido empregue através da história no desenho de representação do corpo humano. O uso combinado da san-

¹⁰⁸ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

guínea, pedra negra e uma espécie de giz branco, foi no séc. XVI usada abundantemente, sobretudo para o retrato.

A Sanguínea é um meio agradável que surpreende pela sua variedade de tons e matizes. A técnica de desenho a sanguínea é basicamente a mesma do carvão e seus derivados. Pode desenhar-se com um pedaço de uma barra, com um lápis ou com um pau de sanguínea, segurando o material riscador da forma habitual para traçar linhas.

Desenha-se também com a parte plana da sanguínea para criar manchas e *degradês* com traços amplos. A sanguínea pode ser esfumada, com esfuminhos ou com os dedos, de forma a criar os tons leves e delicados das áreas trabalhadas.

Tal como no desenho a carvão e seus derivados é possível usar um esfuminho impregnado com sanguínea para traçar linhas, sombrear grandes áreas e dar volume. A sanguínea proporciona uma grande variedade de cores, desde a cor siena natural ao sépia-escuro, passando pelo vermelho-inglês e pela cor terra-cota que, associados ao giz preto e branco e com a ajuda do papel de cor, produz uma qualidade artística muito semelhante à das pinturas a pastel.

Todas as cores da sanguínea assim como o giz branco e o preto podem ser diluídos em água, produzindo aguadas semelhantes às da aguarela.¹⁰⁹

- Sépia

A sépia é um riscador castanho-escuro, cujos pigmentos são extraídos de um molusco e misturados com um mineral do tipo do giz e usa-se da mesma forma que a sanguínea no desenho.¹¹⁰

- Pedra Negra

A pedra negra é macia e parte-se com facilidade. É natural de xisto argiloso que contém partículas de carbono, o que lhe dá o tom escuro, que vai do cinzento ao negro. Este riscador foi muito usado no desenho ao longo de vários séculos.¹¹¹

¹⁰⁹ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

¹¹⁰ Idem

¹¹¹ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

- Cera

A pintura com cera é um dos processos mais antigos na história da arte. Era uma técnica designada por encáustica, conhecida e praticada 500 a C., no Egipto, na Grécia e em Roma.

Actualmente a cera pode apresentar-se nas formas de lápis ou barras sendo aplicada directamente sobre o suporte, normalmente papel ou cartão.

Existe uma variante dos lápis de cera que são os pasteis a óleo, os quais possuem basicamente as mesmas características que estes, com a única diferença de que a cera é em geral mais dura e seca ao passo que os pasteis a óleo têm maior ductilidade pelo seu carácter mais gorduroso. Esta diferença resulta no facto de a cera ser mais impermeável e mais dura no momento de pintar. Quando se pinta uma camada de cera sobre outra esta endurece e fica lisa eliminando o grão. As cores “agarram” então com dificuldade e é difícil pintar cores claras sobre mais escuras.

As barras de cera colorida têm como aglutinante cera, carnaúba e parafina e, em percentagem mínima, óleo e terebintina. É portanto um meio gordo que permite diluentes voláteis e que reage à água. As cores da cera em barra permitem uma aplicação idêntica ao pastel na mesma forma de desenhar e preencher manchas a seco, sem veículos líquidos.

Os compostos gordos permitem fundir as cores entre si através da fricção com um trapo, e esbatidos. O ligeiro aquecimento do suporte ou a diluição através da terebintina facilitam espalhar a cera na superfície. Os lápis a cera, tal como os pastéis a óleo, pintam por fricção e podem ser esfumados com os dedos.

Ambos permitem ainda pintar claro sobre escuro. Uns e outros são difíceis de apagar, de tal maneira que quando é necessário fazê-lo deve-se eliminar primeiro a camada de cera ou gordura com um x-acto ou canivete e só depois apagar com uma borracha. Raspando daquele modo recupera-se o grão do papel o que permite voltar a pintar sem dificuldade.

Quando se pinta uma camada de cor clara e se aplica por cima uma camada de cor escura é possível, depois ao raspar com o estilete, aparecer a cor clara, desenhar traços e formas em negativo. Além disso, ambos os meios dissolvem-se com

essência de terebintina, permitindo executar manchas e degradês com o pincel, numa espécie de “aguada de cera”.¹¹²

- Lápis de cor

Os lápis de cor são um invento muito mais recente que os lápis de grafite. A gama de cores amplia-se cada vez mais graças à sua popularidade tanto na criação artística, como na ilustração.

Os lápis de cor apresentam diferentes características, desde consistência branda, de giz e de cores opacas, ou brandas e gordas, até duras e translúcidas. Estas variações na consistência da mina devem-se às diferentes proporções do aglutinante utilizado (a substância que compacta o pigmento e permite um manuseamento fácil do lápis). Este aglutinante costuma ser uma carga branca como o caulino e diferentes tipos de cera. Do mesmo modo que os lápis de grafite, também se podem misturar diferentes tipos de lápis de cor no mesmo desenho. É possível e útil fazer uma selecção de lápis de diferentes marcas para, deste modo, conseguir uma selecção completa de cores.

Os lápis de cor são limpos, práticos e fáceis de transportar, permitindo desenhar com grande qualidade. São fabricados de forma similar à dos lápis de grafite. A mina é composta por um pigmento (geralmente giz), um suporte e um aglutinante quase sempre uma goma celulósica.

Existem diversos tipos de lápis de cor, classificados segundo o grau de dureza da mina que depende do aglutinante usado na sua composição. Lápis macios: são os mais oleosos, contêm uma maior quantidade de cera (aglutinante). Lápis médios: compostos de cera virgem, resina e terebintina (ou aguarrás) em pequenas proporções, são os mais conhecidos e utilizados. Lápis duros: solúveis em água, a sua composição é muito parecida com a da aguarela, têm como aglutinante a goma-arábica.

No desenho com lápis de cor é possível utilizar qualquer tipo de papel, à excepção de algumas variedades como o papel couché, desde que este permita a aderência do material. Para se conseguir uma aderência máxima e um elevado grau de saturação, recomenda-se a utilização de um papel acetinado, ou seja, um papel de grão fino, prensado a quente, ao qual foi puxado o brilho, eliminando quase por completo a

¹¹² Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

presença do grão. O relevo da superfície do papel é revelado quando se efectuam traçados, sombreados ou coloridos com os lápis. É importante referir que os papéis de desenho de boa qualidade, utilizados actualmente, oferecem uma textura e uma rugosidade diferentes em cada face, e que ambos podem ser utilizados indistintamente, com a vantagem de se poder seleccionar aquela cuja textura seja mais indicada.

Quanto mais elevada for a gramagem do papel, maior é a espessura e, portanto, maior é a sua resistência. O papel de grão fino permite evidenciar os diferentes *degradês* dos lápis, o que proporciona gamas de tons intermédios e linhas translúcidas de grande qualidade.

Quando se trabalha com um papel rugoso, as partículas de pigmento fixam-se aos relevos do granulado como se fossem pequenos grãos de cor. Este efeito permite que a luz do papel seja reflectida, fazendo com que as cores se tornem mais translúcidas.

O papel para pintura de aguarelas de textura muito rugosa é demasiado áspero para o lápis de cor. O papel tipo Ingres é o ideal para lápis de cor. Combina resistência com uma superfície granulosa média, isto é, não tão rugosa como a do papel para aguarela. Não convém utilizar papéis que apresentem uma granulação irregular, pois a falta de uniformidade na sua textura prejudica o trabalho com o lápis de cor.

As características dos lápis de cor permitam-nos reunir, numa obra, alguns dos recursos mais básicos do desenho e o efeito da policromia. De referir que o trabalho com lápis de cor não é muito diferente do trabalho com lápis de grafite. O que acontece é que o esforço para valorar com tons cinzentos, no trabalho monocromático com lápis de grafite é substituído pela adição das cores para alcançar a valoração tonal.

Os lápis de aguarela podem ser considerados uma subcategoria dos lápis de cor, cuja característica principal reside no facto de os seus pigmentos poderem ser dissolvidos por acção da água, passando a apresentar um efeito semelhante ao das aguarelas.¹¹³

¹¹³ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

- Canetas de feltro

As canetas de feltro (marcadores) ou de ponta de fibra foram desenvolvidas nos anos 60 pelos japoneses. As primeiras estavam unicamente disponíveis em preto, mas actualmente existem numa vasta gama de cores, inclusivamente em cores estandardizadas e numeradas, para trabalhos gráficos onde é necessário garantir um grande rigor cromático.

A tinta é feita a partir de pigmentos misturados numa solução de álcool ou “xylen”. Estas canetas têm um uso reservado a trabalhos e fins mais efémeros ou para esboços em fase de projecto. Podem ser vantajosas para certos trabalhos pois produzem traços homogéneos quer em espessura quer em cor. Qualquer papel que absorva a tinta é válido como suporte. Para os marcadores a água servem os papeis para aguarela, mas quando se trabalha com marcadores de álcool, e de modo definitivo, convém mais usar um papel especial canetas de feltro. Este papel é translúcido para decalque e opaco para realizar a cor não deixando trespassar a tinta.

As canetas de ponta de fibra (ou marcadores) apresentam uma ampla gama de cores.

As suas pontas podem ser finas ou em cunha e as cores podem ser solúveis em água ou em álcool. As cores dissolvidas em álcool costumam “sangrar” ou expandir-se para lá da forma desenhada. Estas cores tendem também a trespassar o papel, pelo que deverão ser utilizadas com muito cuidado. Existem alguns papéis de desenho especiais para marcadores para evitar este problema.

A tinta dos marcadores é transparente e as suas cores podem-se sobrepor para produzir misturas. Estas canetas quando exploradas convenientemente permitem obter desenhos vigorosos e de cores brilhantes. Aprender a explorar as potencialidades gráficas e plásticas deste tipo de riscadores requer a experimentação prática deste meio.¹¹⁴

¹¹⁴ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

- Fixativo

Jean Rudel lembra que o material quase sempre indispensável ao desenho, é o fixador, para preservar, quer o desenho e evitar a pulverização e o apagamento, quer protegendo o próprio papel.¹¹⁵

4.2.2. TÉCNICAS LÍQUIDAS

As tintas de desenho são substâncias corantes dissolvidas em água. Tradicionalmente eram feitas a partir de negro de fumo, caso do nanquim ou tinta da China e da fuligem de chaminé, no caso do bistre. A sépia tem origem animal: deriva da tinta de choco. O bugalho é empregue no fabrico da tinta de noz-de-galha ou tinta de bugalho. Goya utilizou a tinta de noz-de-galha em desenhos preparatórios de gravuras¹¹⁶

- Canetas de desenho

Para desenhar com tinta tem-se utilizado desde a antiguidade tanto canetas de penas como pincéis. Existiam diversos tipos de penas: as de bambu ou de cana e as feitas a partir de penas de aves, chamadas penas de escrever.

Anteriormente ao séc. XIX a maioria das canetas utilizadas para desenho eram as do segundo tipo, feitas a partir de penas de ganso, corvo ou pato. Estas como se podiam afinar em diferentes tipos (mais grossos ou mais finos) constituíam um instrumento muito versátil para o artista. No entanto as penas de cana eram utilizadas quando se pretendia a força e espessura característica do seu traço.

¹¹⁵ Rudel, Jean. A Técnica do Desenho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

¹¹⁶ Marques, António Pedro Ferreira. Lição de Agregação. Lisboa: FBAUL.2005 .

Estas eram construídas da mesma forma que as de ave. No entanto a sua estrutura fibrosa e espessura fazia com que fossem mais adaptadas para pontas grossas e redondas que para pontas mais delicadas. As penas de cana tendem a soltar a tinta mais depressa que as penas de ave e por isso produzem linhas curtas e interrompidas e não os sinuosos arabescos que as penas de ave são capazes de realizar.

As canetas e o pincel permitem a realização de traçados lineares podendo ser utilizadas diferentes tintas (monocromáticas ou de cor). Estes instrumentos riscadores são um meio de desenho extremamente sensível e por isso capazes de produzir uma infinidade de traços com diferentes expressões. Durante séculos os artistas chineses e japoneses exploraram o potencial expressivo do pincel. Os traços são determinados pelo tipo e tamanho da caneta e do pincel, pela pressão e direcção do traço e, ainda, pelo modo de segurar o instrumento. Pode utilizar-se qualquer tipo de caneta ou pincel desde que de boa qualidade e convenientemente preparados. No caso dos pincéis os melhores são os fabricados com pêlo de marta, uma vez que são fortes, flexíveis e escoam bem a tinta.

A tinta é um meio que praticamente pode ser aplicado com todo o tipo de instrumentos que se utilizam para trabalhar com aguarela tradicional, nomeadamente canetas e pincéis. Não se deve ignorar também a capacidade da tinta em produzir marcas gráficas através do uso de esponjas, panos, penas de aves ou de outros materiais riscadores. Ainda que normalmente se considere a tinta e o desenho com caneta como um meio essencialmente linear, também é possível conseguir-se toda uma variedade de traços, tramas e manchas passíveis de produzir diferentes efeitos de textura. Importa, também, ter em conta o potencial da cor na prática do desenho com caneta. As tintas de cor possuem uma intensidade que pode ser “opressiva”. Podem por isso ser diluídas com água para atenuar a intensidade do tom. O emprego de tinta diluída numa caneta de aparo metálico produz uma linha plasticamente expressiva e subtil.¹¹⁷

- Desenho de Pincel

A tinta é um dos mais antigos meios de desenho. No Egipto usavam-se penas de cana e uma espécie de tinta para desenhar e escrever.

¹¹⁷ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

Na China, já no ano 2500 a.C., fabricaram-se tintas com pigmento negro ou ocre vermelho, formando pedaços de tinta aglutinados com uma cola. Para usar a tinta dissolvia-se parte da barra com água. Estas tintas, mais tarde importadas para a Europa conhecem-se hoje pelo nome de tinta-da-china. Esta tinta desempenhou um papel fundamental na arte chinesa da antiguidade e também foi utilizada para a confecção de ideogramas caligráficos. Hoje continua a ser um meio muito popular pois é muito simples trabalhar, possibilitando o desenvolvimento e criação de uma ampla variedade de técnicas e efeitos, mediante o emprego de materiais e utensílios muito simples. Os pincéis e canetas são os meios mais habituais para aplicar a tinta sobre um suporte.

O desenho com pincel e o desenho com aguada são técnicas semelhantes. A diferença é que quando se trabalha apenas com o pincel as linhas fazem-se com a ponta deste.

Rembrandt realizou alguns desenhos com muita força expressiva nos quais tanto figuras como o envolvente estão indicados com alguns traços de pincel aplicados com mais ou menos intensidade. Este método está especialmente indicado para realizar estudos tonais que se podem desenvolver depois para conseguir um desenho acabado. As pinceladas podem ser finas ou grossas, conforme se exerça maior ou menor pressão do pincel sobre o papel. As pinceladas finas, por sua vez, podem ser mais ou menos intensas, conforme a pressão sobre o papel ou segundo a carga de tinta transportada pelo pincel. A carga de um pincel (quantidade de tinta) deve ser controlada. Quanto menos carga apresentar o pincel menor será a sua capacidade para cobrir o papel, assim como também menor será a intensidade da cor obtida. O trabalho a pincel apresenta variedades de intensidade ao longo de uma mesma pincelada o que permite um trabalho expressivo. Quando se pretendem realizar linhas e traços com a expressão fina como de uma caneta ou cana o pincel a utilizar deverá ser de pêlo duro e fino.¹¹⁸

- Aguadas

A técnica da aguada está associada à expressão pictórica do desenho, embora se detenha quase em exclusivo na monocromia e na gradação de valores. As aguadas dependem do grau de diluição das tintas e a escala de valores é obtida pela sobreposição de camadas mais ou menos transparentes, (Marques, 2005).

¹¹⁸ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

- **Aquarela**

As aquarelas são pigmentos moídos e aglutinados em goma-arábica. Esta, além de se dissolver bem na água, actua como um verniz produzindo um brilho e cor luminosa. No princípio usava-se a goma isolada. Mais tarde juntou-se o mel, a glicerina e almíscar para retardar a secagem e obter maior transparência. O pintor alemão Albrecht Dürer (1471-1528) usou intensamente este meio podendo ser considerado o seu precursor. Os iluministas medievais, para a realização das iluminuras, recorriam ao uso da aquarela transparente juntando-lhe depois uma cor opaca. Alguns artistas como Van Dyck (1599-1641), Gainsborough (1727-88) e John Constable (1776- 1837) usaram a aquarela para esboços rápidos do tipo atmosférico (arco-íris) que serviriam de guia para as pinturas a óleo de maior tamanho. Contudo quase todos os artistas que utilizaram este processo fizeram-no usando uma ou outra das suas formas características como um fim em si mesmo. Por exemplo os pintores como John Crome (1768-1821), John Varley (1778-1842), e John Sell Cotman (1782-1842) que diferem tanto na intenção como resultado, mas que usam a aquarela como uma forma artística. William Blake inventou o seu próprio método de pintar com a aquarela. Este pintava primeiro numa superfície impermeável que depois transferia para papel, para então elaborar com cor sólida. Thomas Girtin (1755-1802) empregava uma paleta muito limitada, aplicando a pintura em lavados finos que, uma vez secos se cobriam com outros até adquirirem tonalidades fortes. J. M. W. Turner (1775-1851) usou este meio para criar uma nova forma na pintura. Para isso salpicava, raspava e movia a pintura ainda húmida, criando paisagens luminosas. Esta tradição foi assegurada nos EUA por Thomas Eakins (1844-1916), Edward Hopper (1882-1967) e mais tarde Andrew Wyeth (1917) e em Inglaterra por Edward Burra (1905-76), David Jones (1895) e Paul Nash (1889-1946). Também Paul Klee (1879-1940), um dos fundadores da Bauhaus realizou a sua obra mais significativa através da aquarela. Considera-se que a primeira pintura abstracta foi executada em aquarela por Vassily Kandinsky em 1910.

A principal característica da aquarela é a sua transparência que pode ser explorada ao máximo na sua forma mais “pura”. Os tons mais claros são dados pelo próprio papel que pode ser branco, ou colorido pelo autor antes de começar. Ao contrário da pintura a óleo, que pode aplicar pintura clara sobre os tons escuros, o aquarelista deve trabalhar partindo dos tons mais claros para os mais escuros. Aliás um tom muito claro aplicado sobre um tom escuro acabará por cobrir ainda mais a brancura do papel. Esta qualidade do papel a brilhar através do pigmento transparente é o que confere às aquarelas o brilho e a luminosidade que as colocam à parte em relação aos demais esti-

los de pintura. A aguarela e o guache podem ser usados em conjunto para resultados mais expressivos.¹¹⁹

- Gouache

Ao *gouache*, ou *guache* também se chama “cor com corpo”. É uma pintura a água, opaca, feita com pigmento moído menos fino que o empregado para as aguarelas transparentes. Tal como a aguarela o seu médium (agente aglutinante) é a goma-arábica, ainda que muitos guaches modernos contenham plástico. O médium é aumentado com pigmento branco o que torna opaca a pintura. Isto permite eliminar algumas das limitações impostas pela aguarela transparente sendo possível aplicar pintura clara sobre escura e construir um quadro com cores mais sólidas.

A pintura com guache tem menor luminosidade que a aguarela pura, mas está apropriada para desenvolvimento de formas que requeiram a procura de uma expressão com outras especificidades já que se pode trabalhar “a partir de tons escuros” (aplicando as cores mais escuras primeiro e juntando depois os detalhes mais claros) um processo que não resulta bem com aguarelas.

O guache presta-se a desenhos grandes e por isso podem utilizar-se pincéis maiores, incluindo os vulgares pincéis (brochas) usados para pintar paredes. Pode usar-se o guache separadamente ou em associação com outros meios, normalmente diluídos em água. Este meio é adequado para trabalhos de pormenores difíceis, embora quando usado mais espesso exista uma tendência para os pormenores subsequentes parecerem “flutuar” sobre a pintura prévia.¹²⁰

4.2.3. TÉCNICAS MISTAS

As técnicas mistas permitem a conjugação de materiais com características diferenciadas, em simultâneo, conferindo à representação um sentido mais plástico do que gráfico. A acentuação expressiva recai, frequentemente na utilização de técnicas mistas (Marques, 2005).

¹¹⁹ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

¹²⁰ Idem

4.3. SUPORTES

Os suportes são as estruturas que servem de base para os diversos meios de expressão, como o registo gráfico, pintura, colagem, entre muitos outros.

Como podemos ver no quadro abaixo é possível encontrar os mais diversos tipos de suporte.

SUPORTES	Fixos	
	Amovíveis	Planos
		Multiplanares
		Volumétricos
	Analógicos	Naturais
		Artesanais
		Industriais
	Digitais	Activos
		Passivos

Dentre todos os tipos de suporte, pela sua maior utilização no campo do desenho, vamos debruçar-nos sobre os suportes rígidos e flexíveis.

Os suportes podem ser mais ou menos porosos, o que implica uma maior ou menor absorção de tinta. É fundamental conhecer o sistema de relação entre o suporte e a tinta, de modo a obter êxito nos resultados. Assim, antes de começar a trabalhar, devemos assegurar-nos da solidez do suporte, do estado de secagem, do poder de absorção, da textura e do local onde irá ser colocado (exposição solar, humidade, aquecimento, etc.). Após este exame pode-se, então, precisar a técnica, os procedimentos a usar e as precauções a tomar.

- Nos suportes rígidos podemos incluir, entre outros, a madeira (dura, de estabilidade dimensional); contraplacados e aglomerados; metais (alumínio, cobre, aço); muros e tectos preparados para receber tinta.

- Nos suportes flexíveis são de incluir, nomeadamente, papéis; tela (tecidos naturais ou artificiais), pergaminho, papel velino, couro e lona de poliéster.

É possível encontrar no mercado várias gamas de madeira com alto grau de estabilidade dimensional. Estes suportes rígidos são apropriados para a pintura. Tendem porém a ser pesados e, em alguns casos, a inclusão de elementos ácidos pode causar deterioração a longo prazo. Existem dois tipos principais de madeira:

- Madeiras moles - sobretudo coníferas do grupo das gimnospérmicas. Têm células compridas e contêm geralmente resina em abundância.
- Madeiras duras - derivadas das árvores com vastas copas. Podem ser de folha caduca ou perene e pertencem ao grupo das angiospérmicas. A fibra é mais curta do que nas madeiras moles, mas mais durável e resistente.
- Contraplacado - os painéis de contraplacado consistem numa secção central de madeira apertada entre diversas camadas mais finas, coladas umas às outras. A vantagem do contraplacado é ser razoavelmente estável, rígido e com poucas probabilidades de "rachar", uma vez que a direcção da fibra de cada camada forma ângulo recto com a camada seguinte.
- Blocos de madeira - estes blocos são feitos de tiras de madeira macia, estreitas e paralelas ou, mais raramente, de tiras de madeira dura coladas, borda com borda (como contraplacado), com uma tábua delgada.
- Painéis compostos - são suportes rígidos estáveis feitos de madeira reduzida a polpa e depois reconstituídos com vários adesivos de resina sintética.
- Tábua dura - A estrutura homogénea da tábua dura, é considerada mais estável do que a madeira sólida, o contraplacado ou o bloco de madeira.

SUPORTES FLEXÍVEIS

- O papel

A vasta gama de superfícies e de texturas, de diferentes pesos (gramagens), de cores e tamanhos de papéis correntemente à venda em todo o mundo, fornecem ao artista inúmeras possibilidades. A imensa variedade de papéis pode, à primeira vista, ser perturbadora, mas com facilidade se conhecem os diferentes tipos de papéis e as suas utilizações. A matéria-prima básica do papel é a fibra celulósica, que provém da grande variedade de plantas. As fibras vegetais são reduzidas a polpa e procedendo-se à remoção de substâncias perigosas antes de ser filtrada.

As três características estabelecidas como descrições - padrão do papel ocidental de desenho e aguarela identificam-se como:

- Rugoso
- Pressão a frio
- Pressão a quente ou papel macio

Dentro destas categorias há uma vasta gama de texturas provenientes de diferentes produtores que utilizam diferentes tipos de feltro e de métodos de acabamento. Há papéis prensados a quente com macieza brilhante e papéis que se aproximam de uma superfície de pressão a frio. Alguns papéis rugosos caracterizam-se por uma tal uniformidade de textura que parecem secções de um papel com textura indefinidamente repetida.

A natureza do papel não é determinada pela textura mas pelo grau de absorção. A gramagem ou peso do papel é universalmente avaliada em gramas por metro quadrado podendo encontrar-se papéis de 12 gramas, para um papel japonês de amoreira, até 640 gramas para uma prancha pesada de aguarela. A qualidade do papel para artista, de trapo ou de madeira química, deve ter um PH neutro, à volta de 7.

- *O papel acetinado (laid)*

“Laid” refere-se ao padrão de linhas horizontais e verticais criado pela rede de fios da matriz em que a polpa é emerge. As linhas da cadeia são as que estão mais afastadas (muitas vezes as verticais) e as linhas do “Laid” em ângulos rectos, são as linhas finas juntas umas ás outras, criando uma rede de linhas que mais parece tela.

- **MI-Teintes**

Papel de desenho com 65% de algodão na sua composição, gelatinado, de grão grosso (colmeia) e com uma gama de 50 cores muito sólidas à luz. Papel sem ácido excepto a cor preta. Aplicação: adequado para pastel, lápis, cera, lavis e guache.

- **Ingres Guarro**

Papel verjurado, de cor branca natural, com barbas naturais aos dois lados e marcado à água. Fabricado em forma redonda, colado na massa e na superfície, oferecendo excelente qualidade e resistência para o grattage e a goma. Conteúdo de 30% de algodão e um tacto muito esponjoso. Aplicação: adequado para técnicas secas como sanguínea, carvão, lápis, pastel e cera.

- **Grafito**

Papel de cor branco natural, 30% de algodão e grão fino; adequado para o uso de esfumado e fixar o pó da grafite. Fabricado em forma arredondado, colado na massa e na superfície, o que oferece uma excelente qualidade e grande resistência ao grattage e à goma. Barbas naturais aos dois lados e marcado a água. Aplicação: técnicas secas como, grafite, carvão e sanguínea.

- **Figueras**

Papel especialmente preparado para pintura a óleo e a acrílico. Possui um grão parecido ao de uma tela de linho e uma capa absorvente para o óleo e o acrílico. Fabricado em meio neutro e com uma excelente conservação ao longo do tempo. Aplicação: Ideal para a pintura a óleo e a acrílico.

- **Acrílico**

O papel Montval 400 g está indicado para pintar com acrílico. Fabricado em meio neutro, sem ácido, colado na massa e na superfície, com tratamento anti fúngico; não amarelece com o passar do tempo. Aplicação: adequado para a pintura com acrílico e aquarela.

- **Paleta óleo**

Papel especialmente tratado para aceitar o acrílico e o óleo. Colado dos dois lados é apresentado em forma de paleta com capa de cartão muito rígido.

- Telas

A palavra “tela” aplica-se a todos os tipos de tecidos tradicionalmente usados para suportes de artistas, incluindo linho, algodão e materiais artificiais como o poliéster. No passado, usava-se também a seda, cânhamo e juta. A tela passou a ser um suporte popular a partir do séc. XV, e continua a sê-lo apesar de exigir uma preparação mais cuidada e demorada do que a maioria dos outros materiais.

- Linho

O linho é feito de fibras da planta do mesmo nome (*linum usitatissimum*). A variedade usada pelas suas fibras tem uma haste longa e relativamente nua, quando comparada com a que se usa para o óleo de linhaça.

- Algodão

O algodão provém sobretudo de duas espécies de plantas: *Gossypium hirsutum* e *Gossypium barbadense*. A utilização do algodão como suporte têxtil para pintura, só começou a desenvolver-s nos anos 30. Embora não tão popular como o linho tradicional, uma boa tela de algodão fornece uma superfície perfeitamente aceitável para a pintura. O peso da tela é importante e pode calcular-se em gramas por metro quadrado. Uma boa qualidade, mais vulgar para uso de artistas, é a lona de 410g/m ou 510 g/m. No entanto pode-se descer até 340 g/m com razoável tecelagem.¹²¹

¹²¹ Os materiais e as técnicas de expressão. Edições ASA (adaptação)

5. O DESENHO COMO FACILITADOR DA EXPERIÊNCIA DE FLUXO

«E, se o escritório da Rua dos Douradores representa para mim a vida, este meu segundo andar, onde moro, na mesma Rua dos Douradores representa para mim a Arte. Sim a Arte que mora na mesma rua que a Vida, porém num lugar diferente, a Arte que alivia da vida sem aliviar de viver...»

(PESSOA – Livro do Desassossego.)¹²²

Aristóteles vê na Arte um poderoso meio de educação, cujo mundo sensível confere uma função catártica com valor educativo e formativo.¹²³ Argumentos estes que nos catapultam, em última análise, para a questão da estética enquanto estudo do belo e do sentimento que a arte infunde no sujeito, ao conter as teorias da percepção e da criação artística.

Ramo da filosofia, a estética, tem preocupado os pensadores desde Platão aos nossos dias. Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) utilizou pela primeira vez o termo “estética” para dar título à sua obra *Aesthetica*, de 1750, cujo objecto é a análise e a formação do gosto. *Aesthetica* vem do grego *aisthesis* – sensação, sentimento¹²⁴.

Kant, segundo este estudo, na “Crítica da Razão Pura”, designou a Estética como estudo das “Formas *a priori* de sensibilidade”, mas na “Crítica do Juízo” considerou-a como sendo o juízo de apreciação relativo ao belo. E é esta última acepção a que é mais comumente aceite.

Ora, se o objecto estético é belo, então, é a arte que permite a sua substantivação, enquanto teleologia da expressão do belo, encarando este, como sensação e, portanto, como um facto psicofisiológico provocado pela excitação sensorial.

Ainda seguindo este pensamento, parece fácil aceitar que os conceitos de arte e de belo podem ser vistos de modo mais abrangente que o conceito de estética, pois abarcam tanto o sentimento quanto a razão. Afinal razão e emoção caracterizam no seu todo a plenitude da natureza do conhecimento do homem. Ou, se quisermos, recu-

¹²² Pessoa, Fernando. Livro do Desassossego. Lisboa: Assírio e Alvim. 2006

¹²³ . Abbagnano, Nicola. História da Filosofia. Volume I. Lisboa: Editorial Presença. 1981

¹²⁴ http://www.consciencia.org/filosofia_da_arte_tomismoadriano.shtml por Adriano Araújo, consulta em 12 de Maio de 2008.

perando a tese de São Tomás de Aquino, na defesa da visão subjectiva do belo, isto é, o belo realiza na forma a sua relação com o puro conhecimento. Assim, o belo diz respeito à própria finalidade cognitiva: “belas são de facto as coisas que despertam prazer”¹²⁵ (Eco, 1989, p. 103), conseqüentemente preconiza-se uma certa autonomia do facto artístico, pois se a beleza é o reflexo de Deus, “o ser de todas as coisas deriva da Beleza divina”, a arte é “*a recta ratio factibilium*”, regulamentação de um certo modo de fazer de uma actividade prática, ou de cariz produtivo, enquadrada na Filosofia do Fazer.

A arte – Filosofia do Fazer – pode ser o instrumento da moral – Filosofia do Agir – em que o bem agir possa ser superior ao bem fazer, ou até que o belo e o bem se fundam num mesmo objecto, através da forma. Pode dar-se o caso, todavia, em que nem sempre o artista atinja o bem pela própria obra, e esta, certamente, não o tornará bom, antes habilidoso. A obra é bem-feita se é positiva em todos os aspectos e independentemente da intenção¹²⁶

No entanto, nesta óptica, se houver boa vontade na execução, explicitar-se-á a bondade através da obra que, por sua vez, dará substância ao belo, ao útil e ao bom.¹²⁷ Tal significará que quem fizer arte estará ao serviço do agir moral, na ligação íntima, mas tangível do bem e do belo (bonello) com a obra executada. Quase tangível e de encontro ao postulado por Gombrich. “There really is no Art. There are only artists”¹²⁸

Se para os tomistas «é clara a determinação das características objectivas do belo sobre a visão fruidora» (Eco, 1989, p.104), estabelecendo a primazia da inteligência, a essência da arte visará, desta maneira, a orientação da execução da obra no modo certo – “*a recta ratio factibilium*”, assegurando, assim, «a perfeição ou bondade não do homem que age, mas da própria coisa ou da obra a ser feita pelo homem», enfeudando o artista à premência do esforço intelectual, para que a sua arte carregue a virtude da rectidão do fazer.

A razão e o belo relacionam-se, à evidência de Eco, de forma estreita tal como o conhecimento e a visão, proporcionando o prazer próprio da beleza. Para este autor parece claro que o prazer resulta do potencial estético, em oposição a qualquer prazer que advenha da definição ou determinação da beleza de uma coisa. Esta pro-

¹²⁵ Eco, Umberto. Arte e beleza na estética medieval. Lisboa: Editorial Presença. 1989.

¹²⁶ Abbagnano, Nicola. História da Filosofia. Volume I. Lisboa: Editorial Presença. 1981

¹²⁷ Eco, Umberto. Arte e beleza na estética medieval. Lisboa: Editorial Presença. 1989.

¹²⁸ Gombrich, E. H. – The Story of Art. Phaidon, 2006.

blemática, ainda que com uma orientação manifestamente menos aristotélica, substantiva-se na interrogação de Santo Agostinho: «se as coisas são belas porque deleitam, ou deleitam porque são belas?» Em concordância com a doutrina Agostiniana, a fruição resulta da beleza, porquanto, só é possível alcançar a Cidade de Deus, através do «bem para que tendem as nossas acções, aquele que é para nós o princípio da natureza, a verdade da doutrina, a felicidade da vida»¹²⁹.

Estas duas posições arreigadas na estética medieval levam-nos a uma terceira perspectiva, muito mais recente e próxima de nós, defendida pelos investigadores da área da chamada Psicologia da Felicidade, de que queremos destacar Csikszentmihalyi¹³⁰ pela defesa que faz da possibilidade de alcançar a felicidade, através de uma sucessão de experiências e vivências significativas e que designou como experiência óptima, ou experiência de fluxo. Este autor (1990) acentua que a experiência estética ocorre quando se verifica a interacção, ou, se quisermos, uma espécie de confronto, entre a informação contida na obra de arte e a informação armazenada na mente do espectador, (naturalmente que tal experiência estética será tanto mais rica quanto mais frequentes, intensas e significativas foram as experiências estéticas anteriores, como defende Meel-Jansen¹³¹). Reiterando o ponto de vista da tradição filosófica que afirma haver mais no encontro com o objecto de arte que a estimulação visual e correspondente resposta óptica, Csikszentmihalyi (1990, p.117)¹³² vai mais longe quando adianta que o modelo do fluxo permite a aquisição de vários instrumentos conceptuais que favorecem a compreensão da natureza e das condições da experiência estética. O conceito de fluxo aplicado à experiência estética, pressupõe uma dinâmica dialéctica, em que a atenção e o conhecimento/consciência do espectador se fundem ao apreciar determinado objecto artístico e fazendo surgir capacidades que ajudem a suportar os desafios que o próprio objecto comporta. Se a experiência centrada na observação de objectos de arte se constitui como uma das principais bases da percepção inicial, então, a insistência e aumento da respectiva frequência permite, nos termos da tal dinâmica dialéctica, uma apreciação intelectual mais distanciada, capaz de causar no espectador um retorno mais proficiente sobre novos objectos artísticos observados. Csikszentmihalyi (2002) diz-nos, expressamente, que o «elemento-chave de uma experiência óptima reside no facto de esta se constituir num fim em si mesma. Mesmo quando iniciada por

¹²⁹ Santo Agostinho – A Cidade de Deus. FCG. 1991

¹³⁰ Csikszentmihalyi, Mihaly – *Fluir*. 2002

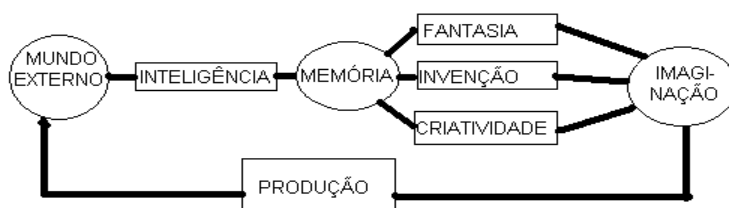
¹³¹ Meel-Jansen, Annelies van. *Points of view: the pentagram conception of art appreciation* - Broadside 4. Birmingham – University of Central England – 2000

¹³² Csikszentmihalyi, Mihaly – *The Art of Seeing*. 1990

outras razões a actividade que nos absorve torna-se intrinsecamente gratificante» (p. 101), podendo, muito embora, dar-se o caso de nem todas as actividades da vida serem autotélicas e imediatamente compensadoras, antes havendo outras, inicialmente, exotélicas, mas que, quer com o decorrer do tempo, quer com uma melhor compreensão das mesmas, acabem por se tornar igualmente compensadoras e dignas da experiência de fluxo.

5.1. CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

Criatividade e imaginação são dois conceitos que aparecem vulgarmente associados ou correlacionados, sobretudo, no campo da actividade artística, e tantas vezes tomados um pelo outro ou, mesmo, entendidos como significando o mesmo – palavras diferentes para o mesmo conceito – no entanto, assim não é, antes, como nos explica Munari (2007)¹³³, a fantasia é «tudo o que antes não existia, ainda que irrealizável», a inventividade «tudo o que anteriormente não existia, mas era exclusivamente prático e sem problemas estéticos», a criatividade é «tudo o que antes não existia, mas era realizável de maneira essencial e global» e se «a fantasia, a invenção e a criatividade pensam, a imaginação vê». A inteligência, de acordo com este autor (p.21), explora o mundo exterior através de manipulações e operações lógicas, no intuito de tentar perceber esse mundo envolvente. Simultaneamente os receptores sensoriais entram em acção e «a inteligência procura coordenar todo o tipo de sensação para tomar consciência do que se está a passar», e tudo o que é apreendido é memorizado. Munari sintetiza: «o pensamento pensa e a imaginação vê» e para melhor ilustrar o seu pensamento apresenta um esquema de funcionamento da relação entre o mundo externo e as diferentes operações possibilitadoras da produção objectual, que aqui nos permitimos reproduzir:



Munari diz, ainda, que de todas as faculdades referidas, a fantasia é a mais livre de todas, podendo pensar tudo o que quiser, do mais absurdo ao mais incrível ou impossível. A invenção utilizando, embora, a técnica da fantasia, relaciona o que se conhece, mas com uma finalidade prática. Quanto à criatividade é a utilização ultimada da fantasia e da inventividade, em simultâneo. «A imaginação é o meio para visualizar, para tornar visível o que pensam a fantasia, a invenção e a criatividade» (2007).

¹³³ Munari, Bruno. Fantasia. 2007.

Para melhor compreender o contexto e a diversidade do conceito de criatividade, parece-nos importante fazer a análise da evolução histórica das teorias da criatividade, uma vez que a interpretação do que é criativo, bem como a explicação do acto propriamente dito, acontece sempre num contexto que envolve factores sociais, culturais e tecnológicos próprios de cada instante.

A criatividade tem sido objecto de estudo, praticamente desde a antiguidade, no entanto, a abordagem mais próxima daquela que agora se celebra é feita, fundamentalmente, a partir da segunda metade do século XX.

São múltiplas as definições de criatividade, ora versando aspectos sociais, ora aspectos psicológicos, ora aspectos cognitivos.

Ainda que uma definição consensual de criatividade constitua por si só um tema vasto de investigação, a verdade é que podemos falar de um consenso entre grande número de investigadores de referência na área, como Amabile (1996), Barron (1988), Lubart (1994), MacKinnon (1962), Ochse (1990), Sternberg e Lubart (1995: que acordaram na seguinte definição: «a criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta». (Mendes, 2007). Vejamos, no quadro seguinte, com base em várias fontes relacionadas com a investigação na área da criatividade, nomeadamente (Mendes, 2007), como tem evoluído o conceito nos últimos anos e de acordo com alguns dos pensadores mais destacados na matéria:

Autor (Ano)	Concepção de Criatividade
Ghiselin (1952)	Processo de mudança, de desenvolvimento, de evolução na organização da vida subjectiva
Fliegler (1959)	Manipulação de símbolos ou objectos externos para produzir um evento invulgar para nós ou para o nosso meio
Guilford (1968) ¹³⁴	Vinculada ao conceito de “produções divergentes”, dando especial atenção ao pensamento criativo. Se o pensamento criativo é relevante na resolução de problemas, a produção divergente é ainda mais importante. Relação entre inteligência e criatividade. O pensamento criativo ou criatividade pressupõe três aspectos essenciais: fluidez, flexibilidade e originalidade.

¹³⁴ Schirmer, Ana Cristina Fagundes. Educação infantil e criatividade. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2001

Suchman (1981), Stein (1974), Anderson (1965), Torrance (1965) e Amabile (1983) (Apresentam alguma concordância na formu- lação do conceito).	<ul style="list-style-type: none"> i) Processo de que resulta um novo produto, que é aceite como útil e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em determinado tempo; ii) Representa a emergência de algo único e original; iii) Processo de se tornar sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, procurar soluções, formular hipóteses a propósito das deficiências; testar e voltar a testar estas hipóteses e, finalmente, comunicar os resultados; iv) Produto ou resposta serão julgados criativos se: <ul style="list-style-type: none"> a) são novos e apropriados, úteis ou de valor para uma tarefa; b) a tarefa é heurística e não algorítmica.
Rogers (1978) ¹³⁵	Tendência para exprimir e activar todas as capacidades do organismo, na medida em que essa activação reforça o organismo ou o eu.
Kneller (1978)	<ul style="list-style-type: none"> i) Do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores; ii) Através de processos mentais – motivação, percepção, aprendizagem, pensamento e comunicação - que o acto de criar mobiliza; iii) Uma terceira dimensão centra-se nas influências ambientais e culturais; função dos seus produtos: teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas.
Alencar (1993)	<ul style="list-style-type: none"> i) Uma das principais dimensões presentes nas mais diversas definições de criatividade propostas até ao momento diz respeito à emergência de um produto novo, quer uma ideia ou invenção original, quer a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes. ii) Também presente em muitas das definições propostas está o factor relevância, ou seja, não basta que a resposta seja nova; é também necessário que ela seja apropriada a uma dada situação." iii)
Boden (1999) ¹³⁶	Combinação original de ideias. A surpresa provocada por uma ideia criativa deve-se à improbabilidade da combinação.

Os métodos para abordar a criatividade estiveram sempre ligados às doutrinas filosóficas e científicas, nomeadamente, nas teorias psico-cognitivas de cada época.

¹³⁵ Schirmer, Ana Cristina Fagundes. Educação infantil e criatividade. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2001

¹³⁶ Mendes, Ana Bela. 2007

Assim, a explicação da criação atravessou diferentes pontos de vista, desde a prevalência filosófica, nos tempos antigos, até ao recente cognitivismo.

O contexto histórico da Antiguidade Clássica serviu-se do pensamento filosófico para entender a criação. Tais teorias tinham como sustentação a actividade mental aplicada à compreensão do mundo tal como este era concebido. Perduraram até ao surgimento do método científico quando, gradualmente, a criatividade começa a possuir fundamentações mais sólidas e verificáveis.

A – Criatividade como inspiração divina

Uma das mais velhas concepções da criatividade assenta na sua origem divina. A melhor expressão dessa crença é creditada a Platão: "E por essa razão Deus arrebatava o espírito desses homens (poetas) e usa-os como seus ministros, da mesma forma que com os adivinhos e videntes, para que os que os ouvem saibam que não são eles que proferem as palavras de tanto valor quando se encontram fora de si, mas que é o próprio Deus que fala e se dirige por meio deles."

«A criatividade foi durante muito tempo um conceito reservado à Divindade, pois só ela podia dar forma material a uma ideia» (Janson, 1992).¹³⁷ A metáfora do nascimento do homem está tão próxima do processo criador, quanto o esforço artístico está próximo da descrição bíblica da própria criação. A consciência da força divina do artista é reconhecida e expressa pela primeira vez por Miguel Ângelo quando assume a necessidade de libertação da figura prisioneira do bloco bruto de mármore que cuidadosamente vai seleccionar na respectiva pedreira. Talvez, devido a esta capacidade quase-divina de fazer nascer formas, que a criatividade foi vista, até há pouco, como uma característica exclusiva dos artistas. Não podemos, aliás, deixar de lembrar o caso do mítico rei cipriota – Pigmaleão que não deixa de implorar o divino e vital sopro à bela e poderosa Afrodite para a sua Galateia – criação sublime, clímax metafórico, tanto quanto aqui nos interessa.

B – Criatividade como loucura

Também oriunda da Antiguidade, esta explicação concebe a criatividade como forma de loucura, dada a sua aparente espontaneidade e irracionalidade. Platão

¹³⁷ Janson, H. W. – História da Arte. FCG.1992.

parece ver pouca diferença entre a visitação divina e o frenesi da loucura. No século XIX Cesare Lombroso (1891) defendia que a natureza irracional ou involuntária da arte criadora deveria ser explicada patologicamente.

C – Criatividade como génio intuitivo

Esta explicação tem origem no conceito de génio, do fim do Renascimento, que procura explicar a capacidade criativa de Da Vinci, Vasari, Telésio e Miguel Ângelo. Durante o século XVIII, muitos pensadores associaram a criatividade à genialidade. Kant entendia a criatividade como um processo natural, que criava as suas próprias regras, defendendo que uma obra de criação obedece a leis próprias e imprevisíveis. Tal, leva-o a concluir que a criatividade não pode ser ensinada formalmente. Além da genialidade, esta teoria identifica a criação como uma forma saudável e altamente desenvolvida da intuição, fazendo do criador uma pessoa singular e diferente, que intui directa e naturalmente, sem necessidade de alcançar o mesmo resultado após longa divagação. Tanto mais que o juízo estético é um juízo subjectivo condicionado pela forma como o sujeito sente e é afectado pelo objecto que percepção e frui, fazendo com que o belo não possa existir como uma ideia separada da própria experiência do sujeito.

D – Criatividade como força vital

Na sequência da teoria da evolução de Darwin, a criatividade foi considerada como a manifestação de uma força inerente à vida. A matéria inanimada não é criadora, dado que produz sempre as mesmas entidades, como por exemplo, átomos e estrelas. Por outro lado, a matéria orgânica é fundamentalmente criadora, pois gera constantemente novas espécies. Um dos principais expoentes da ideia foi Sinnott (1962), ao afirmar que a vida é criativa porque se organiza e auto-regula, originando continuamente novas formas, de acordo com o princípio da homeostasia.

E – Teorias psicológicas da criatividade

A partir do século XIX, sobretudo, com o desenvolvimento da Psicologia, a criação alcançou um estatuto mais científico. Os principais contributos foram dados pelo

associacionismo, pela teoria da Gestalt, pela psicanálise e pelo Cognitivismo. Tais contribuições, como veremos, foram uma das bases para a formação dos conceitos modernos de criatividade.

Associacionismo

As raízes do associacionismo¹³⁸ remontam a John Locke (filósofo inglês 1632-1704). O associacionismo psicológico colhe do pensamento de Locke a ideia de que «todas as manifestações do espírito se reduzem a sensações»¹³⁹. De acordo com este princípio, as ideias associam-se segundo as leis da proximidade espacial e de semelhança dos elementos e, ainda, sempre que se possa estabelecer uma relação de causa-efeito entre os acontecimentos que elas representam. O núcleo central da teoria psicológica baseia-se na ideia de que o papel dos sentidos é capital no conhecimento, logo, este torna-se inconcebível sem a sensibilidade. Tem aqui lugar a descoberta da «sensação afectiva» e a sua originalidade: «a sensação como fonte do conhecimento acompanhada de repercussão afectiva, constitui elemento essencial daquilo a que se chama o belo.» (Bayer, p. 173). Este modelo foi usado por Sigmund Freud¹⁴⁰, no processo associativo das palavras, como método revelador dos conteúdos psíquicos e, ainda, num outro campo por Pavlov, nos fenómenos de condicionamento por associação entre os estímulos. De acordo com esta abordagem, para se criar algo novo, parte-se do que já era conhecido anteriormente e, pelo processo de tentativa e erro, procura-se uma nova combinação de ideias que resolva o problema.

Teoria da Gestalt

Para Wertheimer (1945) o pensamento criador é uma reconstrução de “*gestalts*” estruturalmente deficientes. A criação tem o seu início numa configuração problemática que se mostra estruturalmente incompleta, permitindo ao criador, no entanto, uma visão global da situação. A partir das dinâmicas, das forças e das tensões do próprio problema, são estabelecidas linhas de tensão semelhantes na mente do criador. Para completar a Gestalt, deve-se restaurar a harmonia do todo.

A teoria da Gestalt não explica como surge a configuração inicial, mesmo que problemática, a partir da qual o criador começa a desenvolver o seu trabalho. Por um lado, é incapaz de explicar a capacidade de colocar questões originais, não sugerir-

¹³⁸ Associacionismo. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2007. [Consult. 2007-09-24].

¹³⁹ Bayer, Raymond. História da estética. Lisboa: Editorial Estampa. 1979

¹⁴⁰ Freud, Sigmund. Uma Recordação de Infância de Leonardo da Vinci. Lisboa: Relógio d' Água Editores. 1990

das directamente pelos factos de que dispõe. Por outro lado, para determinar a Gestalt, é necessária uma reorganização do campo perceptivo, sugerindo a relação entre percepção e pensamento.

Teoria psicanalítica

Na opinião de Ellen Winner¹⁴¹, a teoria que melhor explica a fonte da motivação artística é a Teoria da Personalidade de Freud, desenvolvida com base na carga simbólica dos conteúdos intra-psíquicos manifestos nos sonhos, nas recordações, ou, ainda, na livre associação de elementos significantes, geradores de conflitos e presentes no psiquismo neurótico que dinamizam e estruturam a personalidade humana.

Freud entende a obra de arte como um substituto do que foi o brincar infantil, estabelecendo um paralelismo entre o artista, ou de forma mais genérica, o criativo, e a criança que, função da fantasia, cria um mundo próprio ao brincar. A criança nesta sua ludicidade reinventa um mundo-outro significativo e personalizado, a partir do reajustamento dos vários elementos de que se socorre, não deixando de preservar a separação nítida entre realidade e fantasia.

O livro “Uma Recordação de Infância de Leonardo da Vinci”¹⁴², escrito em 1910, constitui uma primeira abordagem psicanalítica do processo de criação artística. Tudo terá começado quando Freud adivinhou no ambíguo sorriso das mulheres pintadas por Leonardo, a ternura sublimada mas inquieta por uma mãe longínqua.

Tomando como certo que “todo o instinto dominante se manifesta já desde a mais tenra infância e que a sua predominância seja estabelecida através de impressões da vida infantil” e que a maior parte dos homens canaliza partes consideráveis das suas energias e pulsões sexuais para actividades profissionais, então, “o instinto sexual presta-se particularmente a fornecer tais contribuições, pois é dotado da faculdade de sublimação, sendo capaz de abandonar o seu objectivo imediato em favor de outros objectivos mais elevados na escala de valores”. É neste contexto que o conceito de sublimação tem importância fundamental, esta capacidade do sujeito investir em actividades artísticas, intelectuais, ideológicas, científicas, actividades denominadas por Freud de “actividades superiores”, uma vez que, desta forma, laços sociais são estabelecidos e fortalecidos, empregando energias que, de outro modo, inviabilizariam a vida em socie-

141 Winner, Ellen. *Invented Worlds – the psychology of the arts*. Cambridge: Harvard University Press. 1994.

142 Freud, Sigmund. *Uma Recordação de Infância de Leonardo da Vinci*. Lisboa: Relógio d'Água Editores. 1990

dade. É um processo que leva a pulsão a lançar-se numa meta-outra, distante da satisfação sexual propriamente dita. Mantendo o objecto da pulsão há, no entanto, a transformação do alvo.

Freud defende que a criatividade resulta dos conflitos do inconsciente que, mais cedo ou mais tarde, encontrarão através dos mecanismos de compreensão do Ego uma “solução de compromisso” no sentido de ultrapassar a conflitualidade latente. Tal processo implica a assunção de um de dois aspectos: a conformidade com os desejos do Ego, de que resulta um comportamento criador ou, à sua revelia, originando uma neurose. Freud realça o papel do inconsciente, impelindo à criação.

Cognitivismo

Pressupondo, ainda, que a criatividade depende, ou no mínimo, se associa ao conhecimento do mundo, baseando-se na representação das nossas próprias vivências, reforçadas ou rejeitadas pela repetição de situações similares, a aquisição de tais representações é fruto do sistema sensorial que apetrecha a espécie humana: a visão, a audição, o tacto, o paladar e o olfacto. Os sentidos constituem o prisma através do qual o mundo é percebido idiossincraticamente por cada pessoa. A óptica da representação de determinada situação depende do conhecimento, evidenciando diferentes modos de resposta às perturbações internas que cada pessoa sofre.

A estruturação das representações passa necessariamente por mecanismos de assimilação da realidade, através dos quais o cérebro a esquematiza e explica, enquadrando o mundo de forma coerente. Cada novo esquema pode reforçar um esquema anterior, sedimentando o conhecimento; ou, gerar novo conhecimento quando se depara com uma situação original; ou, rejeitar factos conhecidos quando a solução para determinado problema se mostra inoperante na actual situação. É neste caso que a pessoa mostra o seu potencial criativo, procurando respostas inexistentes ou inadequadas.

Representar, para os cognitivistas, significa compreender determinada situação e a forma como cada problema é compreendido constitui factor fundamental para a sua solução.

Como refere Gardner, «os anos pré-escolares são frequentemente descritos como a idade dourada da criatividade, um momento em que toda a criança brilha com talento artístico»¹⁴³. No entanto, segundo o mesmo autor, a quantidade e a qualidade da

¹⁴³ Gardner, Howard – Arte, mente e cérebro - uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artemed Editora, 1999

produção artística, diríamos, criativa, decai a partir da entrada na escola do primeiro Ciclo do Ensino Básico. Tal explicação, encontra eco junto dos investigadores que, conjuntamente com Gardner, fazem parte do Projecto Zero, pois defendem que o conhecimento das crianças até aos dois anos é directo e limitado a encontros reais com objectos e pessoas do seu mundo. A partir dessa idade e até aos sete anos verifica-se uma verdadeira revolução no conhecimento, fundamental, para o desenvolvimento de competências artísticas, através do domínio de diversos símbolos da sua cultura, substantivado no uso proficiente da linguagem ou linguagens do seu ambiente, nas mais diversas abordagens expressivas: gestos de mãos, movimentos de corpo, desenhos, modelação, música e outros. Aos cinco ou seis anos compreendem os símbolos e podem combiná-los de forma notável.

Por altura da entrada na escola do primeiro ciclo, as convenções e as regras não tolerarão nem experimentações, nem novidades. A partir da adolescência apenas uma pequena percentagem retoma a prática artística. Esta observação leva alguns investigadores a falar na curva do desenvolvimento em U, em que a base do U corresponde ao estágio da leitura e escrita e o segundo ramo compreende os poucos que escolheram um nível elevado de realização artística.

Gardner¹⁴⁴, a propósito de Picasso refere a presença de "talentos artísticos invulgares durante os primeiros anos de vida", foi fortemente encorajado, ao longo da infância, pelo pai, artista e professor de arte. No início da adolescência já superava o pai e outros mestres locais. Como "David Feldman demonstrou, o prodígio deve ser promissor numa área valorizada pela cultura e na qual os comportamentos relevantes da criança são menos percebidos". O prodígio, apesar de invulgar, será confrontado com obstáculos ao longo do seu percurso, por isso, em particular, nos primeiros anos de vida necessita de adultos de referência para a abertura de caminhos, apontar de oportunidades, para apoio e defesa contra críticas, para a explicação satisfatória das dificuldades e que possam orientar "as energias e os talentos em direcções produtivas". Ainda que se verifique uma boa sintonia entre a criança e o domínio circundante, a ingenuidade própria da criança não a capacita para lidar com as excentricidades dessa mesma envolvência. O prodígio ignora o trabalho das vanguardas do domínio e, mau grado, a tendência natural para o mimetismo, não passará das práticas convencionais. O prodígio centrar-se-á nos seus próprios interesses, tentando agradar às pessoas significativas que o rodeiam, ou tornar-se-á "perito do código comum do domínio", não dialogando com especialistas contemporâneos, ou retirando exemplos da história. Quase invariavelmente os prodígios acabam por apresentar um choque na passagem de jovem prodígio

¹⁴⁴ Gardner, Howard - *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artemed Editora. 1996

para mestre adulto, a chamada "crise da meia-idade" como lhe chamou a psicóloga Jeanne Bamberger. Num dos casos estudados e apresentados por Gardner - Picasso - é realçada a destreza manual extraordinariamente competente, a habilidade na percepção de detalhes e arranjos visuais, a capacidade de pensar configurações espaciais, a lembrança de cenas vivas ou pintadas e a atenção ao mundo dos outros seres humanos. Este autor destaca a precocidade de Picasso, à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas, nas áreas visuo-espacial, cinestésico-corporal e interpessoal.

De acordo com o biógrafo de Picasso, John Richardson, apesar da aparente facilidade de domínio das técnicas de pintura, conotando-o como um talento precoce, Picasso teve de trabalhar arduamente até atingir o reconhecimento como pintor de sucesso. Curiosamente quer Richardson, quer o próprio Picasso, defendem a ideia que, ao contrário da música, não existem prodígios no desenho e na pintura e que nenhum grande pintor terá produzido trabalhos interessantes antes da puberdade. Gardner não deixa de frisar que Picasso nos primeiros dez anos de vida desenhava de forma muito hábil. E se tal não faz dele precoce, torna-o, certamente, um prodígio. Prodígio ou precoce, génio ou profissional devotado, Picasso atingiu o reconhecimento público em vida, graças, sobretudo a um volume de produção artística absolutamente ímpar. O segredo foi, sem dúvida, trabalho árduo, intenso, apaixonado, qualidades que os especialistas reconhecem como sendo fundamentais para atingir um desenvolvimento do pensamento criativo muito elevado.

«A teoria do investimento da criatividade afirma que os pensadores criativos são como bons investidores: compram barato e vendem caro, ao apresentarem uma única ideia e tentarem convencer as outras pessoas do seu valor.»¹⁴⁵ Acontece, porém, como constata os mesmos investigadores, que ideias inovadoras e verdadeiramente criativas são, numa primeira instância rejeitadas, pois resistem aos interesses pessoais, tal como desafiam o público e os seus interesses. E rematam: «Promover a criatividade ao comprar barato e vender em alta no mundo das ideias, desafia o público. A criatividade é tanto uma atitude perante a vida como uma questão de talento. No dia-a-dia testemunhamos a criatividade em crianças, mas é difícil encontrá-la nas mais velhas e nos adultos, pois o potencial criativo destes últimos foi reprimido por uma sociedade que encoraja a conformidade intelectual. Começamos a repressão da criatividade natural das crianças quando se espera que elas pintem no interior dos contornos dos seus livros de colorir».¹⁴⁶

¹⁴⁵ Sternberg, Robert J. e Williams, Wendy M. Como desenvolver a criatividade do aluno. Porto: Asa, 1999

¹⁴⁶ Sternberg, Robert J. e Williams, Wendy M. Como desenvolver a criatividade do aluno. Porto: Asa, 1999

Tal como se pode ler no editorial do Caderno de Criatividade N° 5, publicado pela AEDC – Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade¹⁴⁷ sob o título «Criatividade e Educação» os autores reportam-se ao Parecer nº1/2001 do Conselho Nacional de Educação, salientando "Para ser eficaz, a educação e, sobretudo, a aprendizagem ao longo da vida devem ter em conta a evolução dos sistemas conceptuais envolventes. Através da educação é a aptidão para a cidadania que deve ser desenvolvida no sentido de uma cultura que valoriza, ao mesmo tempo, o conhecimento e a capacidade de acção racional, na perspectiva de aliar a razão e a criatividade. Se a formação da razão existe actualmente nos nossos sistemas educativos, o desenvolvimento da criatividade e da aptidão para as mediações culturais está por levar à prática."

Reforçando esta ideia, podemos também invocar a Lei de Bases do Sistema Educativo que defende como um dos seus objectivos "Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social".

Paradoxalmente, se a criatividade surge como uma capacidade a desenvolver, como uma das aprendizagens escolares transversais conduzindo a uma redefinição do papel do professor, também é verdade que se continua a sobrevalorizar a razão face à criatividade, como se de dois mundos de costas voltadas se tratasse.

Assim, numa época de rápidas mudanças e grande complexidade, a educação deve ajudar a compreender os diferentes valores culturais e contribuir para desenvolver capacidades adaptativas e de resolução criativa de problemas de vida, numa perspectiva transversal.

A criatividade perdida tem sido motivo de reflexão para diversos autores. Já em 1959, Anderson se interrogava: «Entre as crianças, a criatividade é algo universal; entre os adultos é quase inexistente. A grande questão é esta: O que aconteceu a esta capacidade humana, imensa e universal?»

Existem, no entanto, várias técnicas que permitem ajudar os alunos a produzir pensamento criativo, isto é, procedimentos conscientes e deliberados para produzir novas combinações de ideias (Mendes, 2006)¹⁴⁸: i) Mobilização mental de Osborn (1950) – esta técnica incita a uma grande produção de ideias extravagantes, aumentando a probabilidade de encontrar ideias úteis, podendo o processo passar pela combinação das ideias mais significativas duas a duas até se chegar a um resultado plausível;

¹⁴⁷ Pinto, Alexandra Marques et al. Cadernos de Criatividade N° 5. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. 2004

¹⁴⁸ Mendes, Ana Bela, Teoria e Prática da Construção Plástica. Lisboa: FBAUL, 2006

ii) Brainstorming – esta “tempestade de ideias” é um instrumento de produção em grupo, de acordo com quatro princípios: a) suspensão do juízo crítico; b) a quantidade aumenta a qualidade; c) combinação de ideias; d) dar rédea solta à imaginação.

Existem outras técnicas mais estruturadas que ensinam a produzir combinações de ideias potencialmente valiosas:

Lista de atributos (Crawford, 1954; Davis, Manske e Train, 1967) – é um método simples e eficaz gerador de ideias criativas que permitem modificar ou melhorar algo; pede-se aos alunos que descrevam os atributos relevantes de determinado produto (tamanho, forma, cor), sugerindo, *a posteriori*, o pensamento em possíveis modificações. Deste modo podem aperfeiçoar-se objectos de arte, literatura, ciência, comércio, entre tantos outros domínios da actividade humana.

Síntese morfológica (Allen, 1966; Davis, Rowenton, Train, Warren e Houton, 1969) – esta técnica produz rapidamente ideias que nunca tinham sido consideradas, pedindo que a partir de uma lista de atributos de determinado objecto, se identifiquem dois deles, listando possíveis variações dos mesmos. O passo seguinte consiste em sugerir que com esses novos atributos se crie um novo objecto, ou se modifique o primeiro.

Lista de controlo (Osborn, 1963; Davis, Roweton, Train, Warren e Houton, 1969; Davis et al 1969) este procedimento implica que os alunos considerem os itens de uma lista preparada como possível fonte de inovação sobre um problema dado: agregar ou subtrair algo; mudar a cor; variar os materiais; recolocar as partes; variar a forma; modificar o tamanho; modificar o estilo.

Método sinético (Gordon, 1961; Prince 1968) – privilegia o uso metafórico a partir de exemplos saídos da natureza, fazendo analogia entre o problema colocado e a forma como animais ou plantas “solucionaram” determinada questão – ideias aparentemente extravagantes originam soluções criativas.

SCAMPER (SCAMDER em português) (The Creative Problem Solving Group – Buffalo) – mnemónica usada para organizar uma lista de palavras e perguntas para estimular o pensamento: S – substituir, C – combinar, A – adaptar, M – modificar, D – dar outro uso, E – eliminar, R – reorganizar.

Relações forçadas (The Creative Problem Solving Group – Buffalo) – introdução no fluxo do pensamento de estímulos escolhidos aleatoriamente para forçar novas relações, promovendo um acréscimo de ruptura em relação ao habitual.

Identificação de relações visuais (VIR; The Creative Problem Solving Group – Buffalo) – utilização de estímulos visuais, levando a um distanciamento do tópico abordado. Estimula conexões invulgares, produzindo perspectivas novas em relação à

tarefa em causa. Visa, como em técnicas anteriores, o aperfeiçoamento de objectos de arte, de literatura, ciência, entre outros próprios da actividade humana.

De acordo com Sternberg e Williams (1999)¹⁴⁹ o trabalho criativo requer a aplicação e o equilíbrio de três capacidades passíveis de desenvolver: capacidade sintética, ou criatividade propriamente dita, permite gerar ideias novas e interessantes – o criativo é um pensador sintético que estabelece relações que outros não reconhecem imediatamente; capacidade analítica, pressupõe o pensamento crítico – análise e avaliação de ideias; capacidade prática, transforma «a teoria em prática e as ideias abstractas em realizações práticas». Esta capacidade permite reconhecer públicos potenciais. A criatividade, nesta óptica, requer um equilíbrio entre estas três capacidades. Os professores devem encorajar o desenvolvimento da criatividade ensinando os alunos a encontrar o equilíbrio entre estas três capacidades.

Com base na teoria do investimento da criatividade Sternberg e Williams (1999) estabelecem 25 formas/estratégias que ajudam a desenvolver a criatividade em contexto escolar, aplicadas aos alunos, mas também aos professores e que podem ser extrapoladas para qualquer actividade social ou empresarial, e que aqui vamos apresentar:

OS PRÉ-REQUISITOS

1. Modelar a criatividade – os professores que mais recordamos são os que nos serviram de modelo pelas acções e pensamentos, equilibrando ensino de conteúdos como ensinar a pensar com e sobre esses conteúdos. Os alunos "olham" – para o que o professor faz, não para o que ele diz.

2. Construir auto-eficácia – efeito Pigmaleão – lançar uma expectativa pode ser, suficiente para a tornar realidade. Fazer saber aos alunos que têm a capacidade para enfrentar todos os desafios da vida.

TÉCNICAS BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

3. Questionar suposições – todos temos suposições, os criativos questionam tais suposições, podendo levar os outros a fazer o mesmo. "Os professores podem desempenhar papéis-modelo para questionar suposições" (op. cit. p.17). É mais importante aprender a questionar do que saber as respostas. Responder diferencialmente a uma questão permite o desenvolvimento da inteligência, o modo como se responde à

¹⁴⁹ Sternberg, Robert J. e Williams, Wendy M. Como desenvolver a criatividade do aluno. Porto Asa, 1999

questão do aluno, coloca-o ou no caminho da realização intelectual ou no caminho da frustração.

Modos de resposta:

Nível 1 – rejeitar questões - alunos deixam de intervir e aprendem menos.

Nível 2 – reformular perguntas como se fossem respostas - resposta de forma vazia.

Nível 3 – admitir a ignorância ou responder com precisão - se o professor admitir que não sabe ou responder com precisão é razoável, mas não fomenta a aprendizagem. Se responder reforçando: "ainda bem que perguntaste isso", aumenta a frequência das questões e favorece maiores oportunidades de aprendizagem.

Nível 4 – encorajar a procura de informação - "porque não procuras na enciclopédia?" (op.cit. p. 20) contribui para a aprendizagem activa, o aluno assume a responsabilidade na aprendizagem e aprende a aprender.

Nível 5 – considerar explicações alternativas – admissão da ignorância do professor e sugestão de ideias para exploração, gerando ideias em conjunto. O aluno aprende a formular e testar hipóteses

Nível 6 – considerar e avaliar explicações – o aluno explica a como no nível 5, mas também avalia.

Nível 7 – considerar, avaliar e desenvolver - o professor estimula a juntar informação para ajudar a encontrar uma hipótese válida. Os alunos aprendem como pensar e actuar sobre tais pensamentos.

DEFINIR E REDEFINIR PROBLEMAS

4– o professor deve promover realizações criativas encorajando a definição e redefinição de problemas e projectos, dando latitude ao fazer as escolhas, ajudando os alunos a desenvolver o gosto e um bom julgamento, essenciais para a criatividade.

5. Encorajar geração de ideias – após definir ou redefinir o problema, o aluno gera ideias e soluções. Gerar múltiplas ideias aumenta a capacidade no pensamento criativo e traz benefícios no presente e no futuro.

6. Fomentar o cruzamento de ideias/polinizar – ajudar os alunos a pensar através dos assuntos e disciplinas estimula a criatividade. Ensinar os alunos a polinizar desenvolve as capacidades, interesses e habilidades. Para polinizar pode-se pedir a identificação da melhor e da pior área académica, fazendo surgir ideias-projecto nas áreas mais fracas com base em ideias emprestadas das áreas mais fortes.

DICAS PARA O ENSINO

7. Dar tempo para o pensamento criativo - para pensar bem de forma criativa é preciso tempo. Raciocinar aumenta a qualidade do produto final, permitindo a planificação de um projecto desde o início.

8. Instruir a avaliar a criatividade – encorajar os alunos a pensar criativamente, pedindo que imaginem, suponham, criem, inventem, construam hipóteses e especulem.

9. Premiar ideias e produtos criativos - atribuir uma classificação separadamente para a criatividade, dando-a a conhecer aos alunos, estimula o crescimento e desenvolvimento da criatividade.

EVITAR BLOQUEIOS

10. Estimular riscos sensatos – "as pessoas criativas correm riscos e desafiam o público comum comprando a baixo preço e vendendo em alta." (op. cit. p. 33) Os grandes artistas correram riscos quando influenciaram o nosso modo de ver e pensar.

11. Tolerar a ambiguidade – sem o tempo ou a predisposição para tolerar a ambiguidade, pode-se escolher uma solução menos óptima. Ao encorajar os alunos a viver a ambiguidade, pode-se mostrar como o processo permite alcançar soluções melhores e mais reflectidas.

12. Permitir erros – "muitas das ideias de Freud e Piaget estão erradas. Freud confundiu questões vitorianas relativas à sexualidade com conflitos universais e, Piaget enganou-se quanto às idades em que as crianças podem desempenhar certos feitos cognitivos" (op cit. p.38). Todos cometemos erros, a única coisa errada é não tirar proveito deles.

13. Identificar e ultrapassar obstáculos - os criativos encontram sempre obstáculos, a questão está em ultrapassar a resistência, pagando o preço e marcando a diferença com firmeza e perseverança.

ADICIONAR TÉCNICAS COMPLEXAS

14. Ensinar auto-responsabilidade – ser criativo é assumir responsabilidades no sucesso, ou no insucesso. Ensinar sobre o como fazer, é ensinar a compreender o processo criativo, a fazer autocrítica e ter orgulho nas melhores realizações criativas. "Para tirar o melhor proveito das nossas capacidades, não é suficiente aprender o que fazer – temos de aprender a fazê-lo" (op cit. p.43). O professor deve ter um papel-modelo. Como diz Alex F. Osborn «a criatividade é uma flor tão delicada que o elogio

tende a fazê-la florir, enquanto a falta de encorajamento cortá-la-á à nascença. Qualquer um de nós apresentará mais e melhores ideias se os nossos esforços forem apreciados.» (in op cit, p.41)

15. Promover a auto-regulação após a formação conjunta de produtos criativos iniciais despertando a alegria de criar, devemos ensinar aos nossos alunos estratégias de auto-regulação. Os alunos têm de saber controlar o próprio processo criativo. Exemplo de estratégias de auto-regulação:

Fazer uma lista de diversas ideias para uma tarefa.

Avaliar as ideias para a criatividade e seguir uma delas.

Defender a própria escolha.

Desenvolver planos para a consecução da tarefa, incluindo como e onde encontrar informação e como e quando acabará o projecto.

Manter um registo diário do progresso, dos bloqueios e de como se ultrapassaram os problemas.

Participar em discussões diárias na turma, tendo em consideração o avanço do trabalho e as distrações físicas (fome, cansaço).

Discutir as reacções do professor aos projectos concluídos.

Avaliar um projecto de um colega de turma e rever e discutir a avaliação dos pares.

16. Retardar recompensas – Gruber, descobriu que cabeças muito inteligentes trabalham arduamente e durante mais tempo para alcançar os resultados pretendidos. Ericsson, Krampe e Tesch-Römer, sugerem que os artistas mais ilustres trabalham muito mais e de forma mais concentrada e deliberada do que os que não são tão notáveis. O trabalho árduo representa um risco e não traz recompensas imediatas

UTILIZAR PAPÉIS-MODELO

17. Utilizar perfis de pessoas criativas – as pessoas usam “raciocínios-exemplo”, isto é, aprendem e compreendem a informação a partir de exemplos específicos de outras pessoas e situações.

18. Estimular a colaboração criativa – somos seres gregários, por isso, trabalhamos melhor em grupo, preferimos aprender através da discussão inerente à colaboração, e esta poderá estimular a criatividade.

19. Imaginar outros pontos de vista – desenvolver a inteligência prática, colocar-se na "pele do outro", resistir a atitudes defensivas perante os outros e à crítica ajudam ao desenvolvimento intelectual e criativo.

EXPLORAR O AMBIENTE

20. Reconhecer a adaptação ambiental – a criatividade não é objectiva, resulta da interacção pessoa – ambiente e localiza-se no espaço e no tempo. O mesmo produto pode ser valorizado como criativo “num aqui e agora” e ser ridicularizado num outro contexto espaço-temporal.

21. Encontrar entusiasmo – para permitir desempenhos mais criativos é preciso descobrir a fonte do entusiasmo.

22. Procurar ambientes estimulantes – a estimulação ambiental ajuda a criatividade, por isso devemos ser criteriosos na escolha de um ambiente favorável.

23. Jogar forças – jogar com as próprias forças. Identificando a natureza dos próprios talentos, criam-se as condições de oportunidade de expressão e utilização desses mesmos talentos.

VISAR A PERSPECTIVA A LONGO PRAZO

24. Crescer criativamente – "ser criativo significa sair das redomas que nós – e os outros – criamos para nós mesmos." (op. cit. p.59)

25. Converter-se à criatividade – após dominar algumas destas técnicas para desenvolvimento da criatividade devemos fazer a respectiva divulgação, pois as virtudes do desenvolvimento da criatividade multiplicam-se pelo reforço, pequenas mudanças na nossa forma de actuar podem conduzir a enormes diferenças na vida dos nossos alunos. Como já referimos, estas estratégias aplicam-se em ambiente escolar, para alunos e professores, mas são igualmente pertinentes nas situações mais díspares da nossa vida em comunidade.

Podemos dizer, em síntese, que a actividade criadora, ou, se quisermos a criatividade, assume as mais díspares e múltiplas formas, não se confinando a um único campo do conhecimento, atravessando, outrossim transversalmente a actividade humana desde a tarefa mais simples à tarefa mais complexa. De facto, para que este processo se produza proficiente e continuamente é necessário que deixemos despertar em nós a necessidade de desenvolver o pensamento criativo, activando um novo estado de consciência, rumo, quiçá, nas palavras de Mihaly Csikszentmihalyi¹⁵⁰, à experiência óptima, quando "sentimos que controlamos as nossas acções, que somos donos do nosso próprio destino."

¹⁵⁰ Csikszentmihalyi, Mihaly. Fluir. Lisboa: Relógio D' Água Editores. 2002

O desenvolvimento da criatividade é passível de ser ensinado e aprendido, podendo constituir um ponto central da educação numa escola que deverá pugnar pela activação do desenvolvimento de um certo potencial de felicidade nos cidadãos que vai formando. Os professores, como referem os supracitados Sternberq e Williams devem, por isso, fomentar o uso de técnicas/estratégias que facilitem o desenvolvimento da criatividade.

Será este, talvez, um dos caminhos que conduzirá a uma sociedade mais justa e equilibrada, em que os seus cidadãos apresentem um alto nível de sentido crítico, uma elevada responsabilidade e um elevado sentido de solidariedade. Afinal pessoas emocional, académica, profissional e pessoalmente mais felizes, capazes de transformar a experiência comum, em experiências de fluxo¹⁵¹, através do estabelecimento de pelo menos algumas das estratégias de desenvolvimento da criatividade.

O Office for Standards in Education¹⁵², do Reino Unido, em 2003, defendia que os professores de arte podem ajudar a construir escolas de mais sucesso, galvanizando os interesses dos alunos e, em muitos casos, assegurando elevados padrões de realização artística.

Para tanto, em ambiente de sala de aula devem:

- Ajudar os alunos a desenvolverem expectativas muito altas em relação aos seus próprios desempenhos artísticos.
- Planificar cuidadosamente para todos os alunos da turma
- Relevar os interesses artísticos dos alunos e tornar o currículo amplo e pertinente
- Desafiar criativamente os alunos
- Louvar o trabalho escolar junto dos pais
- Estabelecer ligações com artistas e organizações de arte fora da escola
- Assegurar o rápido envolvimento dos alunos em aulas práticas específicas
- Construir relações positivas nas aulas e em actividades extracurriculares.

Como afirma Todd Lubart, (2003, cit. por Mendes, 2007)¹⁵³, a criatividade deve ser vista segundo uma abordagem multifactorial cuja produção criativa pode ser

¹⁵¹ idem

¹⁵² Muschamp, Peter. The Arts And Achievement, Seminar Creativity At Christchurch University College, 5 July 04 <http://opencreativity.open.ac.uk/assets/pdf> (consulta em 4 de Agosto de 2008)

¹⁵³ Mendes, Ana Bela. Psicologia da Criatividade – Lisboa: FBAUL, 2007

evidenciada através do potencial criativo em campos tão distintos como a arte, a literatura, a ciência, o comércio, ou outros domínios, tão diversos quanto se queira e, aos quais subjazem: A) Factores Cognitivos, envolvendo a inteligência e o conhecimento; B) Factores Conativos, que envolvem o chamado estilo cognitivo, a personalidade e a motivação; C) Factores Emocionais e D) Factores Sociais.

Os factores cognitivos serão discutidos neste subcapítulo em que queremos relacionar a criatividade e a imaginação, na relação íntima entre a inteligência que se desenvolve através do conhecimento do mundo que se vai percepcionando, nomeadamente, através da imagem que se constrói enquanto representação e, concomitantemente, se produz deste mundo que nos suporta, neste universo aparentemente contraditoriamente uno, único e diverso.

Já os factores Conativos terão melhor aplicação no subcapítulo 6.3. destinado a compreender a possibilidade de chegar ao estado de experiência óptima através do Desenho

Os factores cognitivos estão particularmente em evidência na defesa de Betty Edwards, que vê cada um de nós como seres capazes de expressar o nosso potencial criativo através do desenho. A sua meta, tal como deveria ser a de qualquer professor, consistirá no fornecimento dos meios para fazer despertar tal potencial, permitindo o acesso a um nível consciente dos domínios inventivo, intuitivo e imaginativo, encobertos pelos sistema educacional e cultura tecnológica essencialmente verbais.

Propondo-se ensinar a desenhar, Edwards defende que tal tarefa ajudará a aprender a ver, de forma diferente, aumentando a sensação de conforto em relação ao mundo que nos cerca. Ao desenhar, acrescenta esta autora, teremos acesso a uma parte da mente frequentemente obscurecida pelos muitos pormenores do quotidiano. Deste modo, serão desenvolvidas competências para perceber o mundo de forma totalmente renovada, para descobrir formas subjacentes que possibilitam novas combinações. A solução criativa para problemas passará a estar disponível através de novos modos de pensamento, através de novas formas de domínio cerebral, aumentando a confiança na tomada de decisões e na resolução de problemas. Citando Dürer, Edwards, refere: «o tesouro secretamente preso no teu coração passará a ter substância através do teu trabalho criativo», será, pois, este o papel do desenho, dando visibilidade à energia criativa e imaginativa do cérebro humano, favorecendo o autoconhecimento nesta matéria, bem como, dando a conhecer aos outros esta característica, ou como remata a investigadora «through drawing, you are made visible».¹⁵⁴

¹⁵⁴ Edwards, Betty – The New Drawing on the Right Side of the Brain, 1999

Assim, num modelo próximo do defendido, pela primeira vez, por Wallas em 1926, (Mendes, 2007), temos a abordagem dos cinco passos de desenvolvimento do processo criativo, referenciada por Edwards¹⁵⁵, com base em estudos de vários investigadores, significativos para a autora, com a seguinte sequência diacrónica:

a) Herman Helmholtz, psicólogo do século XIX, descreve três fases – Saturação, Incubação e Iluminação.

b) O matemático francês Poincaré, em 1908, acrescenta a Verificação, no sentido da concretização da solução, procurando eventuais erros, bem como, a utilidade da proposta.

c) Jacob Getzels, no início dos anos 60 do século XX, contribui com a ideia da necessidade de estabelecer uma fase preliminar de procura e formulação de problemas, não apenas dos que já se conhecem, mas de outros que entretanto as mentes criativas encontrem.

d) Kneller deu à fase proposta por Getzels, o nome de primeiro insight, termo que engloba a resolução de problemas e a descoberta de novas questões.

Em síntese, esta estrutura de cinco fases, como refere Edwards, capaz de definir o processo criativo, apresenta a seguinte designação com as respectivas características genéricas:

Primeiro insight ou preparação – consistirá no momento em que o sujeito se impregna, conscientemente, sobre os dados da situação a resolver e procura informação. «Activação de ideias potencialmente pertinentes no inconsciente, que se combinam de modo inopinado» (Boden, 1993, Cit. por Mendes, 2007). Importa realçar que um grande conhecimento do campo de estudo é fundamental para a emergência de ideias criativas. Para Csikszentmihalyi, os problemas podem ter várias origens, desde a sensibilidade aos problemas e que passa por uma boa preparação no campo; à vida quotidiana, passando pelos acontecimentos sociais e pelas emoções; ao ambiente, em que a opinião do meio em que se movimenta o criador pode ter influência. Muitas vezes os contextos sociais estão na origem de mudanças qualitativas nos campos específicos.

Saturação – ainda que Wallas não considere esta fase, incluindo-a na preparação, Edwards em concordância com outros autores já aqui referenciados autonomiza-a. Correspondendo ao primeiro passo do processo criativo nada tem de mágico ou misterioso. Trata-se de um trabalho árduo e quase estafante, a fase de saturação envolve uma pesquisa profunda e sistemática sobre o problema a ser resolvido. A célebre frase que Thomas Edison utilizava a propósito da resolução de problemas: "sou

¹⁵⁵ Edwards, Betty – Drawing on the Artist Within, 1987

mais uma esponja do que um inventor", é bem ilustrativa da fase de saturação. O seu método de trabalho, quando queria descobrir alguma coisa, consistia em tentar saber como outros tentaram resolver o problema. Depois, recolhia informações sobre os milhares de experiências e estudos que outros realizaram sobre o assunto. Parece continuar a fazer sentido, neste contexto, o já conhecido lugar-comum: 99% de transpiração e 1% de inspiração. O valor de determinada ideia reside na intensidade do raciocínio consciente e concentrado, ao mesmo tempo que se verifica um trabalho consciente sobre um problema, também o inconsciente é impregnado/saturado com informações.

Incubação – há um problema reconhecido pelo criador que está sempre presente no sujeito. Esta fase nega a chamada "inspiração", pressupõe um afastamento temporário da tarefa ou o descentramento da tarefa para o pré-consciente (Romo, 1997, citado em Mendes, 2007). São muitas as estratégias de afastamento temporário escolhidas pelos criadores. Não chegam a poder determinar quanto tempo dura esta fase. Qualquer estímulo exterior ajudará a encontrar a solução. A mente prossegue o processamento de informação de modo não consciente. Verifica-se uma associação fecunda de ideias no pré-consciente. Explica a função do pré-consciente. Evoca as palavras "*cogito*" e "*intelligo*", agitar as ideias, as lembranças, os sentimentos. (Kubie, 1958, in Mendes, 2007). Entre a realidade e o não consciente encontram-se as funções do pré-consciente. Estas agem constantemente entre os processos conscientes e não conscientes. Esta interação facilita a reorganização dos dados antigos em novas combinações, como analogia, e exerce uma influência selectiva sobre os detalhes da existência. As funções do pré-consciente são uma ferramenta criativa automática. Os processos do pré-consciente orientam o fluxo das nossas associações, favorecendo a liberdade de associar, juntar, sintetizar para dar novas ideias. Estas associações são raramente descobertas quando as procuramos de modo consciente, mas são facilitadas pelo pré-consciente. Este passo do processo criativo é passivo. Relaxar, não pensar no problema. O problema fica como que em banho-maria no inconsciente. De um modo misterioso e aparentemente mágico, o inconsciente trabalha enquanto relaxamos, convertendo as informações recolhidas durante a saturação em novos conceitos, rumo à solução do problema. Há quem acredite que a melhor maneira de deixar o subconsciente trabalhar é ouvir música, conduzir, ler poesia, pescar, caminhar, ir ao teatro, ou ler um qualquer policial. Uma das melhores formas de preparar o inconsciente para trabalhar é, antes de adormecer, mentalmente passar em revista os problemas, um a um. Dizendo a nós mesmos que teremos as soluções ao acordar. Descobrir a melhor forma para relaxar e deixar o inconsciente trabalhar é fundamental para um bom processo de incubação.

Iluminação – Este é realmente o momento em que acontece a ideia, o "*Heureka*" de Arquimedes. É o clarão da inspiração criativa que vem do inconsciente durante

um período de incubação, a ideia plausível de solução surge de modo súbito à consciência. Para otimizar este momento, convém manter uma atitude positiva em relação às ideias. Ter uma mente sempre aberta, não rejeitar precipitadamente ideias, não fazer uma discriminação demasiado rigorosa. Importa deixar um “canal aberto” para o fluxo das ideias. Atitudes para estimular a iluminação podem passar por visitas a galerias de arte, andar pelas ruas, ver as montras, visitar lojas, observar a multidão. Há autores quem recomendam a meditação com o objectivo de desenvolver *insights* intuitivos. Devem-se adoptar procedimentos práticos para o registo rápido das ideias quando estas começarem a surgir, por mais ridículas ou absurdas que possam parecer.

Verificação – consiste na validação das ideias. É a decisão da pertinência da intuição, o julgamento crítico, a prova de viabilidade. Pressupõe um grande conhecimento do campo, nomeadamente, do seu âmbito e dos seus critérios. Sendo o período mais longo do processo, implica um trabalho árduo e perseverante. É natural que esta etapa venha coroar o processo, pois, ao fazer a revisão e avaliação das ideias, pode-se descobrir que um pensamento aparentemente absurdo pode conter uma sugestão de abordagem inovadora para um problema importante, através do recurso a novas intuições.

Este conceito camaleónico, nas palavras de Edwards, sofrerá constantes transformações que escaparão ao nosso entendimento momentâneo, em consonância com a vertigem de mudança da nossa modernidade, à qual importa dar uma resposta imediata, implicando, por isso, uma compreensão exaustiva do que seja a criatividade, bem como, desenvolver o cabal controlo do processo criativo.

Esta necessidade crescente de se ser cada vez mais criativo como resposta à urgência pós-moderna, levou a uma produção exponencial de publicações sobre a matéria que acabam muitas vezes por tentar verificar se a generalidade da população é criativa, ou se tal característica é apanágio de uns quantos eleitos bafejados com tal talento, tal como acontece, de resto, com a capacidade, que aqui também nos interessa, para desenhar, esse tal “talento” escondido, tal como testemunha esta autora que citamos, quando se propõe ensinar a desenhar as pessoas que comparecem nos workshops que promove.

Este é o tempo em que urge mudar as convicções tradicionalmente aceites sobre a necessidade de fazer despertar os tais talentos escondidos, quer para desenvolver os processos criativos relacionados com todas as facetas da vida, mas também, encarar a expressão do potencial que nos permite desenhar tão naturalmente quanto assumimos possuir um sem número de potencialidades que podemos desenvolver através do processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, podermos ler, escrever ou contar, se houver quem nos ensine e, não menos importante, se a tal estivermos dispostos para aprender. Como seria esse outro mundo em que nos convencêssemos que

só alguns, ou pela sorte, ou por um qualquer dom divino, ou por dádiva genética, ou por simples inatismo podiam ser capazes de ler? Ou, um outro mundo, como continua a questionar Edwards¹⁵⁶, em que os próprios professores acreditassem que a melhor forma de incrementar o ensino da leitura consistiria em fornecer imensos materiais de leitura aos alunos, para que estes os consultassem ou manipulassem e depois que se esperasse para ver os resultados que daí adviriam? Este tipo de professor, evidentemente, para não prejudicar a “criatividade” da criança relacionada com a leitura, jamais interferiria com qualquer tentativa espontânea para ler. À pergunta do aluno, “Como é que se lê isto?” a resposta pronta do professor seria: “Dá asas à tua liberdade! Faz o que te der na cabeça. Deixa-te levar pelo prazer da tua imaginação! É divertido ler!” e, então, o professor observaria, pressurosamente, quais os meninos que se mostravam talentosos para a leitura – qualquer instrução no sentido de ensinar competências para a leitura seria, naturalmente, inútil com meninos que não fossem talentosos.

Afinal, o que Betty Edwards procura desmistificar é esta pré-conceptualização do mundo em que nos inscrevemos, com base em ideias erradas ou distorcidas em relação à criatividade e ao processo criativo, mas também, e quase por colagem conceptual, em relação ao fazer artístico e ao acto de registo através do desenho, em particular, continuando a confundir sombra e luz, acorrentados na célebre caverna descrita por Platão.

Edwards¹⁵⁷ reconhecendo, embora, não ser tarefa fácil estabelecer uma relação directa entre a criatividade e o acto de desenhar, tem a convicção que tal relação se estabelece através do acto de ver, ocorrendo-lhe que o ao processo de desenhar, é, em muitos aspectos, uma replicação do próprio processo criativo. Reafirma esta tese, em primeiro lugar, com base na semelhança entre a capacidade de desenhar por longos períodos perdendo a noção do tempo a passar, tal como acontece na fase da incubação em que, como explicamos anteriormente na abordagem das fases do processo criativo, se verifica um descentramento para o pré-consciente, muito semelhante à consciência cognitiva que sabemos estar presente, eventualmente, numa parte mais remota da mente. Uma segunda ligação ocorre no pensamento analógico-metafórico que se encontra presente, ainda segundo esta autora, tanto no desenho, como no processo criativo, por força de uma certa distorção perceptiva intencional entre a realidade vista e uma outra que se possa imaginar no instante anterior ao registo do desenho. Uma terceira característica comum, é a necessidade de isolamento, sobretudo, longe de

¹⁵⁶ Edwards, Betty – Drawing on the Artist Within. 1987

¹⁵⁷ Idem

interrupções verbais. «Most artists work best in silence and alone». Para Edwards a defesa final e mais importante consiste na premissa da ligação entre a necessidade do uso proficiente da ferramenta perceptiva fundamental – a competência para ver – e as três fases do processo criativo, a preparação, a incubação e a iluminação, que estarão profundamente relacionadas com a percepção visual, não no sentido corrente do termo, mas naquele sentido tão especial usado pelos artistas. Este sentido especial resulta do desenvolvimento de capacidades que permitem ver o campo na sua globalidade, ao mesmo tempo que conseguem perceber as partes para além do campo nas suas múltiplas relações inter-específicas, mas também intra-específicas, entre as partes e entre estas e o todo, requerendo o mesmo tipo de acção mental como quando se pratica o desenho de cópia invertida.

O processo de criação artística não se pode dissociar do conceito de imaginação, ainda que possa encerrar uma aparente contradição, nomeadamente, à luz dos pressupostos que Schopenhauer expressa:¹⁵⁸ «Possuir muita imaginação significa que a *função de percepção do cérebro* é suficientemente forte para, invariavelmente, não necessitar de um estímulo dos sentidos para entrar em actividade. Consequentemente, a imaginação é tanto mais activa quanto menos percepções do exterior nos for transmitido pelos sentidos... Não obstante, para que a imaginação seja frutuosa, é preciso que tenha recebido muito material do mundo exterior, pois só isso pode encher a sua despenha».

De modo não menos pertinente Sartre¹⁵⁹ diz-nos que «toda a teoria da imaginação deve satisfazer duas exigências: deve dar conta da discriminação espontânea que o espírito opera entre as suas imagens e as suas percepções e deve explicar o papel que a imagem desempenha nas operações do pensamento». E adianta, na sua análise diacrónica que, de acordo com Descartes, a imaginação ou o conhecimento da imagem resulta do entendimento que nos dá a consciência da imagem após a aplicação da impressão material no cérebro. Esta consciência da imagem desperta sensações peculiares no ser humano, pois desperta na mente humana, acções, movimentos, ideias. «Os movimentos são como sinais que provocam na alma determinados sentimentos»¹⁶⁰

Para o fazer artístico é fundamental, aliás, ter a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta, aliada à capaci-

¹⁵⁸ Schopenhauer, Arthur. In Aforismos

¹⁵⁹ Sartre, Jean-Paul. A Imaginação

¹⁶⁰ Sartre, Jean-Paul. A Imaginação

dade de imaginar, ler imagens do exterior que depois vão ser armazenadas no cérebro podendo vir a ser transformadas e expressas através da fantasia.

Como nos ensina Lino Cabezas¹⁶¹ (2005,), ainda que a vontade, essa capacidade consciente de decisão e de realização, seja uma componente essencial da personalidade dos artistas, está condicionada por outros factores que ultrapassam a dialéctica entre o autor e a sua obra. Contrariamente à acepção vulgar conotada com respiração, a «inspiração» é utilizada no vocabulário das artes, em sentido figurado, reportando-se àquela ancestralidade que evoca a divindade a propósito do acto de criação artística – *Divinitus inspiratur* – do latim, ou *Théia dýnamis* – do grego, dando razão, certamente, a Platão para se convencer que o verdadeiro poeta não é o que trabalha esforçadamente na sua arte, antes o que delira, o que fora aprisionado pela musa agindo de acordo com as situações que aquela promova. Esta divinização estende-se à tradição judaico-cristã, cuja certificação de autenticidade é dada pelo selo do “Espírito Santo”. Mas não deixa de transparecer, ainda, na história moderna, apesar da progressiva laicização das tradições mágico-religiosas da Antiguidade. A inspiração artística deriva da perplexidade e da incerteza, continua Cabezas, perante o desafio da criação artística e, deste modo, circunscrevendo a inspiração como uma forma de alienação nobilitada, preconizada por alguém que se excede a si próprio, ultrapassando as próprias limitações humanas, transformando-se num estrangeiro para si mesmo e estranho para os que com ele convivam – o *ingenium* de Kant, anjo ou demónio, cuja disposição fora outorgada pela natureza, sendo o génio um feliz acaso da natureza juntando imaginação e inteligência, mas segundo regras nem conceptualizáveis, nem comunicáveis. Da relação íntima entre os pressupostos anímicos e a inspiração, surge o “furor divino”, para ilustrar o entusiasmo com que o criador ataca a obra em curso, por força da necessária inspiração divina, como reitera Platão num dos seus Diálogos Socráticos - Ion¹⁶².

Como reitera Cabezas, outro conceito frequentemente utilizado para descrever os fenómenos da criação é o “acaso”, caracterizando uma relação imprevisível entre elementos sem qualquer conexão prévia entre eles. O adjectivo latino *aleam* faz jus à incerteza dos acontecimentos, cujo ponto alto, ainda, segundo o mesmo autor, pode ser observado em movimentos artísticos de vanguarda do primeiro terço do século XX, como o Dadaísmo, cuja origem, “Dada”, resultou da abertura, ao acaso, de um dicionário.

O acaso, o destino ou sorte, desempenharam um papel importante na ciência, na invenção e na arte. O termo mais preciso que descreve tal papel designa-se por

¹⁶¹ Molina – los Nombres del dibujo. Madrid: Cátedra, 2005

¹⁶² Platão. Diálogos

serendipidade. Seguidamente iremos tentar compreender a relação entre a criatividade e a serendipidade no que à arte e, mais particularmente, ao desenho diz respeito.

5.2. CRIATIVIDADE E SERENDIPIDADE

A palavra Serendipidade resulta do aportuguesamento do termo inglês *Serendipity*, por sua vez, inspirado em Serendip ou Serendib (do árabe Sarandíb), antigo nome do Sri Lanka. A palavra *serendipity* foi criada por Horace Walpole numa carta, escrita em 28 de Janeiro de 1754, ao fazer referência ao conto infantil de origem persa – *Os Três Príncipes de Serendip*¹⁶³ – cujos heróis do conto acabavam por fazer descobertas de coisas que não procuravam, ora acidentalmente, ora por sagacidade. Serendipidade, também conhecida como Serendipismo, Serendipitismo ou, ainda, Serendipitia, é um neologismo que se refere às descobertas afortunadas feitas, aparentemente, por acaso. A história da ciência apresenta inúmeros casos que podem ser incluídos na classificação de serendipidade.

Os exemplos que a seguir apresentamos, serão, talvez, alguns dos que mais se celebrizaram como resultado de serendipidade¹⁶⁴. Pitágoras ao vaguear pelas ruas de Crotona e ouvindo um ferreiro a malhar ferro, aquilo que parecia um som uniforme e banal, foi segmentado pelos sentidos apurados do matemático, em tons diferenciados, levando-o mais tarde a estabelecer uma relação de previsibilidade entre determinado padrão matemático e certas harmonias musicais.

Arquimedes, já o dissemos, quando relaxava nos banhos públicos e nada o fazia prever, lançou o famoso “Heureka! Heureka!” ao descobrir uma das leis da Física, encontrando resposta, concomitantemente, para o problema que o preocupava da constituição da coroa do rei Hieron II de Siracusa.

Galileu Galilei, ao invés de assistir devotamente à missa dominical, fixa-se no movimento pendular do candelabro sobre a sua cabeça, levando-o a definir as leis do movimento do pêndulo, relacionando várias variáveis e, na sequência, descobriu, entre outros, os princípios do movimento uniformemente acelerado, lançando, ainda, as bases do método empírico na ciência experimental, tal como ainda hoje se aplica.

No início de 1800 a única forma de produzir imagens era através do desenho, da pintura ou da escultura. Louis Daguerre era um jovem pintor realista pouco satisfeito com a morosidade que resultados de qualidade exigiam. Durante mais de vinte

¹⁶³ http://pt.wikipedia.org/wiki/Horace_Walpole. consultado em 17 de Junho de 2008.

¹⁶⁴ Verstraete, Larry. *The Serendipity effect*. Ontário: Scholastic – TAB publications Ltd, 1989

anos levou a cabo várias experiências frustradas para capturar e fixar imagens de forma permanente. O dia em que, por esquecimento, deixou uma colher de prata sobre uma superfície metálica impregnada com iodo, foi o início de uma sequência de descobertas que o levaram a imprimir imagens e a constituir-se como precursor da fotografia, tecnologia que viria a causar uma das maiores revoluções na História da Arte.

Dos exemplos que aqui apresentamos e, como veremos adiante, a serendipidade pode ser considerada como uma forma especial de criatividade, ou, de maneira mais específica como uma das várias técnicas de desenvolvimento do potencial criativo, aliando perseverança, inteligência e capacidade de observação. Não admira, pois, que Pasteur pudesse observar: “O acaso só favorece a mente preparada”, pois, apesar da presença do acaso nestas, como noutras realizações, só uma grande preparação no domínio em causa poderá catapultar-nos para epílogos felizes, tanto na ciência, como na arte, como em qualquer outro campo da actividade humana. Eco (1999) no seu livro *Serendipidades – linguagem e loucura* (tradução livre) defende que mesmo as experiências mais disparatadas poderão conduzir a inusitados efeitos colaterais, estimulando o aparecimento de teses muito sérias do ponto de vista científico e, por conseguinte, muito distantes da descontração disparatada e divertida da ideia que esteve na sua origem. Nesta linha de pensamento Eco aponta numerosas ideias hoje consideradas como falaciosas, e que acabaram por mudar o mundo, bem como, por oposição, falsas crenças e descobertas sem qualquer credibilidade, para o seu tempo, puderam levar ao reconhecimento na actualidade como uma possibilidade válida. Um dos exemplos que nos aponta é o de Cristóvão Colombo que – acreditando ser possível chegar à Índia pelo Ocidente - acaba por descobrir as Américas, feito que, à partida, não faria parte dos seus planos. Ainda que situe o conceito de serendipidade no campo das ciências, Eco reconhece a possibilidade de alargamento a outras áreas do conhecimento, deixando a advertência, por um lado que, apesar de tudo, nem todos os projectos errados nos conduzirão a resultados correctos, e por outro lado, quão frágil é a fronteira entre a verdade e o erro, entre o certo e o errado. (p.6). Mas os mal-entendidos não acontecem apenas dentro de uma mesma cultura, podem ocorrer entre diferentes culturas em que se verificam entraves ao entendimento com base nas diferenças linguísticas, mas também, nas diferentes concepções da visão do mundo. Aqui, mais uma vez, Eco pretende provar que – através da serendipidade – determinados erros levaram a novas descobertas, e voltando ao início da sua argumentação: “even errors can produce interesting side effects.» (Eco, 1999)

A relação que se pode estabelecer entre a serendipidade e a criatividade poderá encontrar pontos de contacto com a fase da criatividade, anteriormente estudada e designada por iluminação, correspondendo ao “Ah-ha”, ou “Heureka”, o momento em que acontece a ideia, o clarão da inspiração criativa que vem do inconsciente durante a incubação, a ideia plausível de solução surge de modo súbito à consciência.

Edwards¹⁶⁵ situando no lado direito do cérebro o modo de processamento da informação, através do uso da intuição e de momentos de discernimento – momentos em que tudo parece fazer sentido, como na metáfora do puzzle, em que as peças encaixam umas nas outras na perfeição, mas sem que antes houvesse uma intenção lógica expressa – este “Heureka” que permitiu a Arquimedes formular uma importante lei da Física, enquanto, num instante de decompressão nos banhos públicos da sua cidade, procura a melhor resposta sobre a constituição química da coroa do seu rei. E, é socorrendo-nos, ainda, de Edwards e da sua descrição do modo intuitivo, subjectivo, apaixonado, holístico, calmo, sem a pressão do tempo, que Arquimedes se depara com a enunciação de um dos princípios fundamentais da hidrostática e, concomitante, mas colateralmente encontra, em manifesta serendipidade, a resposta à questão da constituição química da coroa régia.

Da confluência do acaso da serendipidade, com a busca sistemática do processo criativo, resultará a manifestação, feliz, de uma resposta satisfatória para o problema inicial. A esta manifestação, como se refere num artigo, Miguel Cardoso:¹⁶⁶ «James Joyce denominou epifania, secularizando o conceito inicial conotado com a aparição dos deuses (do grego *epiphainein*, “manifestar”; raiz em *phainein*, “mostrar, fazer aparecer”). Joyce apresenta o conceito como uma *súbita manifestação espiritual*, presente, quer na banalidade da fala ou do gesto, quer num estado memorável da própria mente». Continua Cardoso na sua análise, afirmando que Joyce «glosa e adapta o terceiro elemento da definição de beleza de S. Tomás de Aquino – *claritas*» e «atribui a este termo um significado metafórico, interpretando-o como *quidditas* – que traduz por “radiance”. Os primeiros dois elementos – *integritas* e *consonantia* – são traduzidos por “integrity” e “symmetry” - o objecto destaca-se, definindo inequivocamente as suas fronteiras com o vazio momentâneo que constitui o não-objecto; em seguida, as partes que o constituem são analisadas, sendo percepcionada a simetria que o compõe; finalmente, como resultado de uma clara apreensão da forma do objecto, é operada uma síntese: “a sua alma, a sua materialidade ou essência é projectada para fora das vestes da sua

¹⁶⁵ Edwards, Betty – the new drawing on the right side of the brain

¹⁶⁶ Cardoso, Miguel – <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/epifania.htm>. Consulta em 12 de Junho de 2008

aparência, na nossa direcção” É este então o momento da epifania. O objecto da epifania é trivial, não se destacando por si só. A chave para compreender a excepcionalidade do momento está no papel activo da mente: um objecto que faça parte do nosso campo de visão quotidiano pode ser repentinamente resgatado da sua banalidade, através da focagem operada pelo nosso “olho espiritual”».

Referindo-se aos elementos que caracterizam o desenho, como os materiais gráficos, ou de registo, o suporte, o aspecto técnico da realização, cuja expressão resulta da reunião dos sinais gráficos intrínsecos, Jean Rudel¹⁶⁷ lembra que importa considerar também, a pulsão da mão que, função do instrumento de registo e da concepção de base, «pode alcançar um efeito material, sensorial, psíquico, muito diferente, e matizado ainda pelo tempo». O desenho substantiva a mediação de factores tão importantes como a “imagem de memória” e a gestualidade do sujeito, trazendo à superfície projecções afectivas, de pressões psicossociais, familiares e/ou educativas, que condicionam «a expressão do arredondado, da angularidade do traço que revelam bem o comportamento psíquico do sujeito operante».

Eis-nos perante a produção do registo gráfico – o desenho – em qualquer uma das formas que queira ou possa assumir, partindo da conjugação tripartida da iluminação criativa, emergente de certo percurso serendípico, culminando na fruição epifânica.

Quando, a propósito da clareza se fala das propriedades exemplares das obras de uma determinada época, esquecemo-nos, muitas vezes, que o artista-executor utilizou frequentemente elementos contraditórios. Se quisermos, por exemplo, considerar a valorização dada à estrutura e ao ordenamento lógico das obras neoclássicas¹⁶⁸, acabamos por descobrir a subsistência de traços de aleatoriedade e de arbitrariedade, que uma observação mais precisa e pormenorizada revela o prazer do acaso e do encontro venturoso presente num traço-registo mais liberto sobre um determinado plano. O desenho incorpora sempre representações comprometidas com o nosso imaginário; o problema de qualquer método, reside na sua compreensão e disseminação como se se tratasse de um desvio face aos problemas que se apresentam durante o acto de desenhar. As questões que actualmente se colocam em termos de aprendizagem, produzem-se e agravam-se na medida em que prosseguem sem repensar os problemas intrínsecos, justamente aqueles que estiveram na origem da diferenciação inicial das

¹⁶⁷ Rudel, Jean. A técnica do desenho. 1980

¹⁶⁸ Molina – las lecciones del dibujo

suas práticas. Como insiste Molina, o facto de as “novas escolas” recuperarem algumas das antigas práticas projectivas reencarnadas nas novas designações do “Design”/design (utilizado no contexto do processo de prefiguração mental na procura de uma solução, qualquer que seja o campo, nomeadamente, no âmbito das artes aplicadas)¹⁶⁹, ou as imagéticas relacionadas com a fotografia contemporânea, leva a entender o desenho como um território ideológico perigoso, fazendo a ponte com um processo baseado no estabelecimento de novas relações entre as coisas, modificando completamente as respectivas estratégias, enriquecidas com novas atitudes e com processos de desenhar desconhecidos até ao momento. O desenho artístico deixou, então, de ser o definidor dos modelos da realidade, convertendo-se num reelaborador de imagens de segunda e terceira geração, a partir das próprias imagens proporcionadas pelos processos multi-média. Há a esperança que seja no “eu” (Molina, 2003)¹⁷⁰ que se encontra a resposta sob a forma de um reportório infundável de imagens, desde aquelas que detinham o poder de formalizar uma linguagem universal, recuperando a tradição que sugeria a possibilidade de desenvolver a inventividade com métodos que atraíam o controlo racional da mente e a abriam a campos de imagens mais sugestivos.

Tal como os que tentavam encontrar uma convergência entre o destino do homem e a assunção de formas significativas que se pudessem observar no curso das nuvens, como reitera, no Séc. I D.C., Apolónio de Tiana no seu Tratado das adivinhações (Molina, 2003). Mais tarde, também, Leonardo da Vinci exercitará a própria imaginação descobrindo nas manchas das paredes e nas formas peculiares das pedras, temas, motivos, paisagens, cenas, figuras, para a construção de obras futuras (Molina, 2003). E, ainda mais tarde, André Breton, na senda do surrealismo, descobre nesta alternância entre subjectividade e objectividade o alimento dilecto da inspiração, mais uma de muitas técnicas ao serviço do interesse humano, tanto na arte, como na vida, em que a associação de imagens assume um papel de charneira no Surrealismo, através da utilização de texturas peculiares, desde as de uma parede decrépita, de uma nuvem, ou outra qualquer coisa que faça soar as trombetas da harmonia que se pretende escutar. Percorrendo este caminho, Antoni Tàpies, transforma a atitude em método de trabalho “sugestión de la unidad primordial de todas las cosas; matéria generalizada; afirmación y estimación de la cosa terrena; posibilidad de distribución variada y combinada de grandes masa, sensación de hundimiento de expansión... campo de batalla;

¹⁶⁹ Etimologicamente deriva do termo italiano *disegno*, desenho, designio, signare, signado "lo por venir", o porvenir – visão do futuro representada gráficamente, o feito – facto é a obra, o que há-de ser feito é o projecto, o *acto de desenhar como pré-figuração* é o processo prévio de busca de solução ou conjunto de soluções.

¹⁷⁰ Molina – las lecciones del dibujo

jardín; terreno de juego; destino de lo efímero...” (Molina, 2003). Leonardo, Breton ou Tàpies evocam o universo dos sentidos, na superação transcendente do imediato para a representação da ideia, da filosofia, território do sublime.

O método dos borrões de Cozens, foi usado durante o romantismo, também, como uma técnica de trabalho de exploração e recuperação do acaso. O artista, utilizando uma espécie de hissope, manchava aleatoriamente o papel com tintas de várias tonalidades, até que a sua imaginação o transportasse a uma imagem, cuja forma pudesse ser concluída com a ajuda de uma pena ou pincel.

O mesmo acaso em que se revê Duchamp, em 1966, acrescentando a reivindicação da utilização da mão na construção de acasos felizes. Coincidindo na atitude com os Surrealistas, este acaso gozoso afasta-se da gravidade transcendente do Romantismo, culminando no estabelecimento de numerosas técnicas de desenho que contornam a necessidade de representação baseada no controlo racional e na transcendência. São exemplo desta linha, de pensamento e de actuação, a escrita automática – “le cadavre esquis” – jogo de acasos, o recurso a colagens, decalcomanias sem um objecto preconcebido, a “frotage”, registo sobre papéis húmidos, “grattage” e outras técnicas consideradas “subversivas” e “vanguardistas” à luz dos paradigmas que se pretendia, agora, colocar em causa, opor ou, mesmo, superar.

Esta postura pode encaminhar-se no sentido de levar, desenho e desenhador, a assumirem o papel, em que, por um lado, respondem a um nível mais exacerbado de prossecução de algumas das técnicas do processo criativo, usando novas linguagens, por acção de novos materiais, mas também de novas tecnologias, permitindo o reformular ditado por Molina a que demos, acima, o devido relevo. Mas, e concomitantemente, usando de uma atitude nitidamente serendípica se chega a pontos caracterizados por novas abordagens, novas descobertas, novos encontros gráficos, ideológicos, metaforo-morfológicos que em epifania ora responde, ora dão resposta que o acaso se encarrega de oferecer, mesmo quando assim se não procura.

Ainda que no âmbito institucional se pretenda continuar a discussão entre os defensores do tradicionalismo e das modernidades emergentes, utilizando, ainda, as, também, já ultrapassadas “novas gramáticas” de início do século passado e que sustentam o conceito de estrutura no sentido de «princípio tradicional da ordem imanente»¹⁷¹, a construção da realidade icónica cada vez menos depende da consuetudinarietà de

¹⁷¹ Molina. Las lecciones del dibujo.

um mundo feito de meios considerados artísticos, mas, também não, já de meios considerados novos ou alternativos, paradoxalmente rapidamente ultrapassados por outros mais novos e mais alternativos, num paralelismo imensamente estreito com o processo de desenvolvimento industrial, com o avanço tecnológico possibilitador e facilitador da reprodutibilidade das obras de arte, com os sistemas de comunicação mais eficientes na disseminação da informação e transformadores dos hábitos de consumo das massas, juntos formalizaram uma nova teia de imagens que alteraram, não só os mitos colectivos, mas também a estrutura dos discursos e dos próprios processos criativos.

Rudolf Arnheim faz referência ao psicólogo Hitoshi Sakurabayashi (Arnheim.1997) por ter descoberto após prolongada observação de determinado tipo de forma que «ocorriam mudanças estruturais fundamentais» com o progressivo abandono da “boa-Gestalt” e a ocorrência de novas configurações. Embora esta tese possa, numa primeira análise, colidir com a lei “gestáltica”, Arnheim não deixa de nos chamar a atenção para a necessidade de «aprender a distinguir os factores interiores ao sistema dos exteriores a ele e compreender o lugar e a função do subsistema dentro do conjunto global» e que a percepção deve ser contextualizada na biologia que nos descreve e que se inscreve numa teia estrutural, actuando, também, em conformidade com os estímulos recebidos, mesmo quando aquilo que vemos, ouvimos, ou cheiramos, sai, recorrentemente, da nossa consciência.

«A resposta electroquímica do órgão sensível decresce enquanto o estímulo permanece inalterado», (Arnheim) demonstrando que o nosso organismo não está preparado para dar resposta a ambientes constantes, pois, segundo este autor, pode ocorrer uma evolução biológica da percepção para detectar as mudanças. Ao recusar-se aceitar o tédio, mesmo nas funções mais elementares, a mente não o faz por mera evasiva, antes, explora de modo positivo as «propriedades estruturais secundárias do estímulo» (Arnheim.1997), exercitando a sua curiosidade e a sua faculdade de inventar novas formas, num processo dinâmico que é automaticamente despoletado, face à “ameaça” de nova saturação, em que somos surpreendidos com a exploração e invenção activas. Arnheim, seguindo a tese decorrente da investigação de Sakurabayashi, lança a questão de saber se não será, também, a função do artista criar novas formas «originais», partindo da imagem que nos é dada do mundo, e vista de uma maneira, aparentemente, comum, e, deste modo, ultrapassar as convenções e estereótipos e substituí-los por outras novas, processo de difícil conciliação, pelo menos imediata, para a generalidade dos indivíduos, em relação ao «aspecto familiar dos objectos?» (Arnheim, 1997). E aventa a hipótese da relação entre a criatividade e a observação pro-

longada de objectualidades, podendo constituir-se, ora como recurso facilitador das várias etapas do processo criativo, ora como paradigma a uma escala mais reduzida do referido processo, reproduzindo de forma básica a actividade do criativo, seja ele artista ou cientista, na relação com o mundo que o cerca. Finalmente, as alterações provocadas por uma observação prolongada corresponderiam à criatividade.

5.3. A EXPERIÊNCIA ÓPTIMA ATRAVÉS DO DESENHO

Numa carta a Greaves datada de 25 de Abril de 1819, Pestalozzi¹⁷² defende a educação como forma de autonomização do indivíduo, tornando-o um membro útil para a sociedade. No entanto, no âmbito da individuação de cada ser humano, a educação deveria servir para nos tornar felizes, na consciência harmónica entre os mundos interior e exterior, reconhecendo a necessidade de superação dos seus limites em função dos meios de que dispõe.

Como vimos em item anterior, à luz da teorização da criatividade, os factores conativos envolvem o chamado estilo cognitivo, a personalidade e a motivação de cada indivíduo, referindo-se a determinado impulso, a um acto, a um esforço, ou a um modo preferencial de comportamento (Mendes, 2007).

Como destaca Csikszentmihalyi (2002), há mais de dois mil anos que Aristóteles, na sua *Ética a Nicómaco*, percebeu que a humanidade tem como principal motivação, ou como principal objectivo de vida, atingir a felicidade, sendo tal objectivo independente de quaisquer outros, que aliás, só são válidos na medida em que nos façam felizes. Nos seus estudos, este psicólogo, destaca o facto de a investigação contemporânea relacionada com o tema da felicidade ter começado já depois da segunda metade do século vinte destacando, nomeadamente, as publicações *The Structure of Psychological Well-Being*, de Norman Bradburn, em 1969; *Databook of Happiness*, de Ruut Veenhoven, em 1984; e *The Psychology of Happiness*, em 1987; levando-nos a concluir que a felicidade depende da forma como atribuímos significado aos acontecimentos do mundo exterior a nós mesmos, constituindo-se num «estado que cada um tem de preparar, cultivar e defender» (Csikszentmihalyi, 2002), passando pelo controlo da experiência interior individual e, dessa forma, estabelecer um padrão de vida tangível a uma existência feliz.

Este estado não será nem casual, nem venturoso, antes dependerá do controlo da nossa consciência. Quando sentimos que controlamos o nosso destino, somos invadidos por sensações de alegria e gozo imensos que subsistem por muito tempo e, inevitavelmente, nos marcam. A esta sensação de bem-estar, Csikszentmihalyi, chama «experiência óptima» (Csikszentmihalyi, 2002), «é o que o pintor sente quando as cores

¹⁷² Pestalozzi, Johann Heinrich. Cartas sobre educación infantil. Madrid: Editorial Tecnos, 2006

na tela começam a criar uma tensão magnética entre elas e a transformar-se, perante o criador atônito, numa coisa nova, uma forma viva»¹⁷³.

Mas, tal experiência nem sempre é fácil, podendo mesmo tornar-se pungente, dado que atinge o seu máximo fulgor, frequentemente, quando levamos ao limite o corpo e a mente, por algo que valha, realmente, a pena e que, conscientemente, fizemos acontecer, desfrutando de nós mesmos, garantindo, a longo prazo, a sensação única de poder, ao colocar nas nossas próprias mãos a parte da vida que nos pode conduzir à nossa própria significação de felicidade. De acordo com o autor, a teoria da experiência óptima baseia-se «no conceito de fluxo – o estado em que as pessoas estão tão embrenhadas numa actividade que nada mais parece importar, a própria experiência é tão agradável que as pessoas a realizam pela simples razão de a realizar, mesmo que por um preço muito elevado» (Csikszentmihalyi, 2002). A teoria do fluxo pode ajudar a melhorar a qualidade de vida, sendo passível de ser incorporada por qualquer estrato sociocultural e nas mais diversas actividades humanas.

É nosso intuito perceber a possibilidade de alcançar a experiência óptima através do desenho, partindo do pressuposto que podemos controlar o que acontece na nossa mente, instante após instante, num esforço contínuo, é certo, mas usando de criatividade para atingir os objectivos que se situem no patamar mais alto das nossas metas. Como nos ensina este autor¹⁷⁴, por um lado, se formos capazes de controlar a informação retida na mente como resultado das nossas experiências, também seremos capazes de controlar a nossa vida, isto é, tomar decisões conscientes, envidando esforços para atingir determinado objectivo, focando totalmente a atenção em determinada tarefa, abstraindo-se de tudo o resto. Por outro lado, para a obtenção do máximo prazer no desenvolvimento de determinada tarefa teremos de ter em conta aquilo que ele denomina como *condições da experiência de fluxo* (Csikszentmihalyi, 2002) e que correspondem a actividades propiciadoras da experiência óptima, cujas características consistem em «regras que requerem a aprendizagem de técnicas, definem objectivos, dão respostas, tornam possível o controlo». Constituem-se tais actividades em auxiliares da concentração e do envolvimento, mormente, se se afastam do comezinho quotidiano, através, por exemplo, de cenários e adereços especiais, como é o caso de certos desportos ou, certas artes performativas ou, ainda, certos rituais. A construção de uma

¹⁷³ Csikszentmihalyi, Mihaly. *Fluir*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

¹⁷⁴ *Idem*

ambiência peculiar leva, quer os participantes, quer os espectadores, a um estado de espírito pleno de prazer, mas sistematizado.

Citado por Csikszentmihalyi o antropólogo e psicólogo Roger Caillois, estudou os jogos e, função das quatro formas diferentes como superam a experiência trivial, classificou as actividades lúdicas do seguinte modo: i) *Agon* – jogos baseados na competição, em que o participante tem de incrementar o seu nível pericial, afinal, o seu virtuosismo técnico, para superar os seus adversários, dando forma ao próprio potencial, com a assistência dos que com ele procuram – “*con petire*” – para melhorar a experiência e a concentração naquela actividade específica; ii) *Alea* – jogos de azar, o cerne do divertimento destes jogos consiste na virtualidade do controlo de um futuro que sabemos ser insondável, tendo, por isso, as suas raízes mais remotas, nas diversas técnicas de adivinhação desenvolvidas por todas as culturas ancestrais do planeta, na tentativa de divisar o nosso destino; iii) *Linx* – actividades em que se cria uma percepção disruptiva, ainda que temporária, associada à *vertigo* – a vertigem, de um carrossel, ou queda livre, mas também dos videojogos, cujo rigor da definição da imagem nos pode acometer para sensações semelhantes de fácil alteração da consciência, aliás, ainda que num outro âmbito, tal como a *vertigo* associada a rituais dionisiacos, através da superação da própria condição humana, “saindo de si”, promovida pelo *Ekstasis* – êxtase, naturalmente, através da ingestão de bebidas alcoólicas usadas nas intermináveis libações comemorativas de qualquer acontecimento social, tão alienantes na Grécia antiga, como na actualidade, cujo prazer assenta na modificação da forma como capturamos o mundo que nos cerca, dando-nos a ilusão de «expansão da consciência» (Csikszentmihalyi, 2002), sendo todavia, reduzida à expressão máxima de confusão e falta de controlo; iv) *mimese* – actividades relacionadas com a criação de realidades – outras, alternativas à própria realidade e “re-apresentadas”, em várias formas de expressão como a dança, o teatro, ou nas artes “visuais”, que procuram fazer-nos «sentir, através da fantasia, do fingimento e do disfarce, como se fôssemos mais do que realmente somos» (Csikszentmihalyi, 2002), levando-nos a superar, mesmo por breves instantes e ilusoriamente, os limites da nossa experiência banal.

De acordo com os estudos que temos vindo a referir sobre as actividades de fluxo, o seu autor relewa que, independentemente do carácter da experiência, competição, acaso, vertigem ou *mimese*, proporcionam sempre «uma sensação de descoberta, um sentimento criativo de transporte para uma nova realidade» (Csikszentmihalyi, 2002), projectando-nos para desempenhos mais elevados, bem como, para estados de consciência inconcebíveis anteriormente, levando ao crescimento do eu – «chave das

actividades de fluxo» (Csikszentmihalyi, 2002.). Não se verifica, no entanto, uma relação automática entre o envolvimento numa actividade propiciadora de fluxo e o conseqüente desfrute da experiência de fluxo, uma vez que tal depende, sobretudo da avaliação da consciência de cada um e do significado que verdadeiramente atribuímos a determinada experiência. Mesmo perante tarefas intrinsecamente agradáveis, importa ter em conta o princípio já anteriormente enunciado por Arnheim (vide ponto 6.2) demonstrando que o nosso organismo não está preparado para dar resposta a ambientes constantes, aborrecendo-nos ou frustrando-nos se persistimos na execução de determinada tarefa durante muito tempo e sem que haja evolução no grau do desempenho, somos catapultados, pela necessidade de voltar a sentir prazer, para níveis de realização mais elevados, desenvolvendo habilidades e competências, procurando através desta dinâmica de fluxo alcançar o crescimento e a descoberta, dando corpo, também, à defesa de Nietzsche do conhecimento de si próprio para a transformação naquilo que somos, e em que, muito particularmente, «a arte abre ao homem o infinito do poder e da exaltação de si»¹⁷⁵(Abbagnano, 1979).

Para Bret Waller, no prólogo à obra de Csikszentmihalyi – *The Art of Seeing* (p. viii)¹⁷⁶, existem evidências da relação entre a experiência de fluxo e a experiência estética, e tal analogia vincula-se ao desenvolvimento de competências que conduzem ao domínio técnico inerente à mestria, à perícia ou ao virtuosismo, ou conhecimento do campo, que cada um tem obrigatoriamente de desenvolver, ora com mais dificuldade, ora com mais facilidade, dependendo das capacidades individuais para a aprendizagem da tal mestria, conducente ao estado de experiência óptima.

Como realça Csikszentmihalyi, qualquer experiência constitui-se como facto subjectivo, sem possibilidade de verificação objectiva externa e, no caso particular da experiência estética, à subjectividade há, ainda, que somar os pressupostos culturais passíveis de variar no tempo e no espaço. O corpo humano relaciona-se com o seu ambiente circundante através de ligações sensoriais, cada uma delas passível de transmitir experiências agradáveis. No entanto, como reforça este investigador, para que se verifique na actualidade a expressão mais refinada do potencial sensorial, cada um dos sentidos precisou de ser instruído disciplinadamente ao longo de gerações e gerações, numa cadeia evolutiva inequívoca, capaz de nos transportar para experiências sensitivas marcadamente ligadas ao prazer, em que a capacidade para pensar, como

¹⁷⁵ Abbagnano, Nicola. História da filosofia. Volume XI. Lisboa: Efditorial Presença, 1979

¹⁷⁶ Csikszentmihalyi, Mihaly e Robinson, Rick Emery–The Art of Seeing. Los Angeles: J. Paul Getty Museum, 1990

um processo regado e ordenado, pode constituir o topo da pirâmide sensitiva, proporcionando enorme prazer, já a um nível abstracto, intelectualizado, profundamente subjectivo, distante de preocupações mais concretas, mais materializáveis, ou mais físicas, como a saúde, o poder, a garantia de subsistência, a necessidade de segurança, ou a própria perpetuação da espécie. Tanto quanto, insiste o autor¹⁷⁷, se o valor de uma vida humana depender mais do somatório de experiências ao longo do tempo, do que do número de propriedades adquiridas ou dos grandes feitos realizados, então a experiência estética é realmente importante.

De todos os sentidos que contribuem para a realização da experiência humana, aquele que melhor justifica um salto evolutivo significativo, é o sentido da visão, projectado na capacidade de ver sem interferência material com o mundo que nos rodeia, recolhendo a informação necessária para a construção do conhecimento, mas também, permitindo uma possibilidade única de desfrute, no cômputo das múltiplas capacidades humanas, e explorada ao longo da história em todas as culturas, encontrando prazer e significado na produção de objectos belos, para deleite, também, de quem os observe.

A argumentação de Csikszentmihalyi vai no sentido de enfatizar alguns instrumentos conceptuais que o modelo do fluxo utiliza para facilitar a compreensão da natureza e das condições da experiência estética – a natureza claramente dialéctica entre dois componentes fundamentais da experiência estética tal como devem ser entendidos à luz do conceito de fluxo a fusão da atenção e do conhecimento relativas ao objecto artístico e o apelo ao despertar das capacidades de descodificação do trabalho pelo espectador. Esta experiência constitui um apoio perceptual capaz de induzir apreciações intelectuais mais profundas que transportam o espectador para uma compreensão mais intensa da obra em causa, ou seja, começa-se por reter e concentrar a atenção, desencadeando vários reptos na consciência do observador, permitindo o encontro com todas as capacidades que ele já possui à partida, o despertar de tal processo é inerente ao trabalho artístico, diz-nos o autor (Csikszentmihalyi, 1990), acrescentando que a relação entre reptos, aptidões e atenção, no fluxo, não pressupõem uma sequência estritamente temporal, podendo, antes, ser definida como relação dialéctica, mais precisamente como se se desenvolvesse em espiral: novas aptidões desencadeiam novos patamares de desafio, fazendo ressurgir novos níveis de atenção e de percepção. Do encontro com o objecto estético, a atenção do espectador só estará inteiramente desperta enquanto se verificar o equilíbrio entre os reptos que o objecto coloca e

¹⁷⁷ Csikszentmihalyi. The art of seeing. 1990

as aptidões inerentes ao próprio observador. Para completar novo ciclo, mas num patamar mais acima da referida espiral, nova fase de elevada convergência da atenção favorece o desenvolvimento de novas capacidades ou aptidões.

Podemos, seguindo o pensamento de Csikszentmihalyi subdividir a questão da convergência da atenção no encontro estético em três aspectos:

- a convergência da atenção dirigida para um objecto pode-se apresentar, ou como uma experiência absorvente cuja duração pode ir do mero instante a vários minutos de intensíssima concentração, ou caracterizar-se pela intermitência da atenção sobre determinado objecto apelativo, mas que nada tem a ver com a actividade que se está a desenvolver;
- outra vertente corresponde ao que alguns autores denominam “sensação de liberdade” (felt freedom) e Csikszentmihalyi interpreta como “limitação do campo de estímulo”, em que o campo da consciência se restringe a um conjunto limitado de preocupações relevantes que releva a experiência estética;
- a última e mais elevada e, por ventura, a mais rara forma de concentração da atenção na experiência estética é a transcendência ou perda (da consciência) do ego.

Como reitera Csikszentmihalyi (1990), estas três dimensões da atenção são centrais para a experiência estética. A concentração da atenção é o processo fundamental através do qual a experiência estética é atingida, em que a principal vertente é ocupada pela possibilidade de incremento das aptidões através dos sucessivos desafios que a própria experiência provoca, indo, assim, ao encontro dos pressupostos da experiência óptima ou experiência de fluxo que é possível atingir, quer enquanto espectadores, quer como produtores do objecto de arte - as duas faces da moeda que se designa experiência estética.

Como faz questão de notar Edwards (1999)¹⁷⁸ a chave do mistério da magia que é a aptidão para desenhar, está, pelo menos em parte, na capacidade de provocar uma mudança no cérebro de tal ordem que promova uma forma diferente de ver e perceber o mundo envolvente. É esta forma especial de ver que caracteriza a visão dos artistas experimentados. E, para esta autora, quando qualquer comum mortal conseguir

¹⁷⁸ Edwards, Betty – The new drawing on the right side of the brain. 1999

desenvolver capacidades perceptivas, a nível da visão, mais propriamente, a nível do modo de ver semelhante ao modo de ver “artístico”, então, nessa altura poderá desenhar, mas poderá, também, apreciar de forma ainda mais eloquente o trabalho dos génios artísticos ao longo da história da arte, pois, como também dizemos acima, o espectador pode mais facilmente descodificar o trabalho de determinado artista, conhecendo, mas sobretudo, compreendendo, a maneira de ver e o seu “*modus operandi*” de determinado artista para levar a bom termo a resolução de determinado problema técnico, estético ou de exteriorização de estados emocionais. Edwards, já o relatámos, coloca a tónica do acto de desenhar na forma especial como vemos. A aptidão para conseguir ver de uma “nova maneira” tem uma dupla vantagem:

- abrir as portas da vontade, consciente, ao pensamento visual e perceptual, no intuito de experienciar uma convergência da percepção;
- ver de modo diferente.

Com estes dois instrumentos relacionados com a visão, garante-nos esta autora, podemos desenhar bem, retomando, aliás, de alguma forma, a tese de Pestalozzi que não estabelece qualquer diferença entre o acto de desenhar e o acto de medir, senão a que distingue o primeiro de um segundo passo da mesma operação: conhecer o mundo – medir é a “arte de apreender e desenhar a de representar correctamente os limites de um objecto” (Biber, 1831)¹⁷⁹. Quando Edwards refere¹⁸⁰ relatos de artistas que dizem conseguir ver as coisas de modo diferente enquanto desenhavam e o acto de desenhar os coloca num estado de alteração de consciência, então, aproxima-se daquilo que no início do capítulo já tínhamos indicado constituir uma das facetas da experiência de fluxo, tal como concebida por Csikszentmihalyi, encontrando, identicamente, eco no estado subjectivo inusitado, da sensação de ascensão conjunta com o trabalho, alcançando relações não alcançáveis usualmente, ou a perda da percepção da passagem do tempo, ou a diminuição da capacidade de expressão oral consciente. A descrição que Edwards atribui aos artistas que descrevem uma certa duplicidade de sentimentos enquanto desenhavam, por um lado despertos e conscientes, por outro, relaxados e sem ansiedade, experimentando uma agradável, quase mística, activação da mente, não corresponderá, afinal, ao desfrutar da experiência óptima? Não será o desenho uma das muitas actividades que facilitará a experiência de fluxo?

¹⁷⁹ Biber, E. Henri Pestalozzi and his plan of education. London, 1831

¹⁸⁰ Edwards, Betty. The new drawing on the right side of the brain.1999.

Betty Edwards (1999) fala-nos de uma ligeira alteração do estado de consciência, sentindo-nos como que transportados, quando desenhamos, esculpimos ou pintamos e, provavelmente, em muitas outras actividades muito mais comezinhas; muitas vezes damos por nós, em plena luz do dia, enredados numa espécie de sonho acordado, correspondente a uma ligeira alteração da consciência, sentindo-nos como que “fora de nós”; de outro modo, como quando conduzimos despreocupadamente, na auto-estrada, actividade que Edwards compara ao acto de desenhar¹⁸¹, pois lidamos com imagens “visuais”, tendo em conta o percurso através da informação espacial e das respectivas conexões, ajuizando da complexidade dos componentes do trânsito. Há mesmo quem afirme, diz Edwards, que consegue ter imensos pensamentos criativos enquanto conduz, perdendo a noção de tempo, e experimentando uma agradável falta de ansiedade, correspondendo, continua a autora, às operações mentais que podem activar as mesmas zonas do cérebro que o acto de desenhar. Partindo deste pressuposto, então, ainda para Edwards, a chave para aprender a desenhar, consiste em criar as condições mentais propícias para uma mudança no modo de processar a informação, através da ligeira alteração do estado de consciência e que nos permitirá ver “bem”. Edwards acredita, também, que é possível alguém desenhar, a partir das próprias percepções, mesmo sem nunca ter estudado esta tecnologia e, uma vez que o dispositivo mental para desenhar nos seja familiar, então poderemos conscientemente controlar esse “interceptor” mental.

Montessori, no seu método preconiza uma optimização do horário lectivo, aproveitando o tempo em que as crianças se ocupam da cópia ou decoração de desenhos simples e, portanto, um tempo de silêncio e intrinsecamente favorável à concentração, para que o professor possa fazer em voz alta determinado tipo de leituras que deste modo são mais eficazmente assimiladas (Montessori, 2004).¹⁸²

Arnheim expressa, claramente, que a arte contribui para a felicidade, a maturidade e a plenitude das pessoas (Arnheim, 1997), não sendo já um privilégio de uma minoria, constitui-se como uma actividade natural de todos os seres humanos que contribui de forma mais efectiva para a cultura da sociedade através da vida criativa do cidadão médio, mais do que das prestações esporádicas e pontuais de genialidade. Tal constitui um repto para os professores de artes pois mais que transmitir a necessidade do domínio de determinadas técnicas específicas, requer também, a sensibilização para

¹⁸¹ Edwards, Betty. The new drawing on the right side of the brain. 1999.

¹⁸² Arnheim, Rudolf - Para uma psicologia da arte. 1997

o conhecimento de outras aptidões e de outras necessidades de acordo com a evolução da mente humana, em harmonização com a emergência de paradigmas sócio-culturais que vão caracterizando esta sociedade em evolução.

5.4. ALFABETIZAÇÃO VISUAL ATRAVÉS DO DESENHO

Como sustenta Dondis (1974)¹⁸³, se a invenção da prensa móvel por Johannes Guttenberg, no século XV, teve como consequência a aquisição da literacia verbal, então a invenção da máquina fotográfica com o desenvolvimento contínuo e colateral nas mais diversas formas, conduz inevitavelmente à necessidade da literacia visual e à consequente necessidade educativa específica, que peca por atraso, no entender daquela autora. Com a mediatização massificada – mass media – sem pedir licença, nem através de qualquer sufragação, somos invadidos por imagens a que urge dar significação crítica. Naturalmente, tal significação e consequente descodificação apenas pode decorrer de conveniente cultura visual que por sua vez pode e deve ser outorgada no local reservado pela sociedade – a escola – uma escola suficientemente sensível para perceber que a sua razão de ser está, justamente, no desenvolvimento pró-ativo de competências que ajudem as crianças e os jovens a viver de modo mais pleno e integrado no mundo que habitam. E, se por hipótese na pré-história os jovens eram instruídos na melhor técnica para caçar bisontes e, deste modo, contribuir para a sobrevivência, própria e tribal, tal educação era, certamente, feita através dos melhores conceitos, das melhores experiências, do melhor conhecimento, à época, para que pudesse tornar-se significativamente efectivo. Então, nos nossos dias é indispensável apetrechar a geração futura com os melhores instrumentos visando, não apenas a mera sobrevivência, mas a vivência o mais plena possível, através de experiências tão gratificantes quanto possível e, ao serem adquiridas e testadas em meio escolar, mais fácil e seguramente serão implementadas ao longo da vida.

Os artistas, são, afinal, especialistas capazes de conceber e executar formas consideradas belas através do uso de meios visuais adequados e codificados através da atribuição de determinado significado simbólico em ocorrências estruturais complexas, fazendo apelo a certa subtileza emocional, cuja informação precisa de ser descodificada pelo espectador de modo a permitir a partilha de estados de alma entre autor e observador. Mas esta capacidade de saber ver e interpretar necessita de ser educada (Csikszentmihalyi, 1990). Culturalmente, no ocidente, não se dá, ainda, muita importância à riqueza de experiências agradáveis que se podem obter através da visão. À luz de uma visão economicista baseada na produtividade, a iliteracia visual não se constitui como um problema social e, no entanto, contribui para o manifesto empobrecimento cultural, com evidente redução da qualidade de vida numa sociedade mais e mais assente

¹⁸³ Dondis, Donis A. *A Primer of Visual Literacy*. Massachusetts: The MIT Press, 1974.

na utilização da imagem nas situações mais banais do seu dia-a-dia – «se o valor de uma sociedade se mede pela capacidade de desenvolver o total das potencialidades dos seus membros, então a produção da beleza visual e a aprendizagem da sua fruição devem tornar-se pontos cruciais para a sociedade como um todo» (Csikszentmihalyi, 1990).

Como também já vimos em item anterior deste capítulo, o benefício que a experiência estética traz depende da convicção de cada um sobre o que é o bem ou o bom. Se considerarmos o *summum bonum* que nos conduz à Cidade do Deus Supremo, então, a arte aproximará a nossa alma de Deus. Se a nossa inclinação for no sentido de acreditar que da sublimação das pulsões sexuais resultam actividades socialmente aceites e valorizadas, então a experiência estética é uma magnífica forma de sublimação (Csikszentmihalyi, 1990).

Já para Arnheim (1997), a eficácia do ensino artístico assenta no conhecimento do que é e para que serve a arte. E a actividade artística não é, nem uma fuga neurótica da vida, nem a substituição agradável de algo que desejamos, mas não podemos ter. A actividade artística é uma forma franca e saudável de enfrentar a vida, perscrutando e compreendendo o mundo interior e o mundo exterior do homem e, neste último caso, através dos sentidos e, fundamentalmente, através da visão. O pensamento quer da criança, quer do homem primitivo, permitido que seja estabelecer um certo paralelismo em termos de desenvolvimento humano, é um pensamento visual. E é neste pressuposto, seguindo este autor, que se baseia a arte e a educação artística, mesmo quando se recorre a concepções abstractas mais elaboradas há a procura da revelação sensorial.

Considera, aliás, Arnheim, que existindo, embora, duas formas de expressão visual: as figurações ligadas à representação do mundo que nos rodeia, como paisagens, objectos ou, pessoas e as formas não representativas ligadas às varias abstracções, alguns investigadores do campo da psicologia e mesmo alguns artistas defendiam ser através das formas abstractas que se atingia a realização da auto-expressão. Tal suposição partia do princípio que a forma mais fiel e directa de representar o inconsciente era através da abstracção. Em primeiro lugar Arnheim responde contrapondo que tal como assinala Freud, «o inconsciente só se pode manifestar indirectamente, tanto por acção exterior como por experiência consciente» (Arnheim, 1997). Conclui o psicólogo, ainda no mesmo parágrafo, que «as experiências conscientes no sonho, no pensamento, na recordação ou na observação» correspondem a conteúdos relacionados com o mundo em que vivemos: pessoas, árvores, animais e não «registos mecânicos

dos estímulos externos», respondendo, então, à percepção dos objectos externos através de reacções que incorporam características indissociáveis do próprio eu: «sentimentos, necessidades e atitudes pessoais», reconhecendo-se, concomitantemente, a si e ao mundo que o rodeia, na forma singular como apreende esse mesmo mundo e como, singularmente, se vê e expressa, ou usando abstracções, ou figurações, ambas dignas de credibilidade e reconhecimento artístico e intelectual. Devendo, por isso, o papel do professor de arte ser no sentido de promover o desenvolvimento da sensibilidade de cada aluno no sentido de perceber qual o seu papel na vida, mais do que fazer a aprendizagem de técnicas artísticas e da sucessão dos acontecimentos ao longo da história da arte, importa ter a noção da diferença «entre ser mero espectador e desempenhar coisas, ser afectado por elas, comovido por elas, modificado pelas forças inerentes a tudo o que damos ou recebemos» (Arnheim, 1997). É, por outras palavras, a tal dupla vantagem referida, anteriormente, por Edwards (1999) fazendo jus à vontade de ver de forma consciente despertando os sentidos, em especial a visão, para níveis mais elevados de sensibilidade, a que se acrescentam novas formas de ver – passos incontornáveis da alfabetização visual através do desenho – que passam pelo desenvolvimento de aptidões para ver e desenhar função da relação que se estabelece com os objectos através da visão e que comporta a perspectiva e a proporção. Este “aprender a ver”, na opinião desta autora, é uma aptidão que se adquire, em termos de aprendizagem, tal como as regras da gramática de uma língua, aplicadas à leitura e à escrita (Edwards, 1999).

Assim, esta alfabetização visual através do desenho, encontra eco, como nos diz Renaud d'Enfert¹⁸⁴, sobretudo, nos métodos de aprendizagem do desenho linear, cuja prática remonta às experiências pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi, descritas em várias das suas obras e inscrevendo-se numa visão de educação global, em que o conhecimento se adquire a partir da percepção sensitiva da natureza, com especial ênfase para as sensações visuais, apreendendo a identificação e denominação dos objectos através da ligação forma – nome. Mas, como reconhece d'Enfert, servindo-se do saber repetidamente transmitido por Pestalozzi ao longo de toda a sua obra publicada, como por exemplo “*Como Gertrudes educava os seus filhos*”, o conhecimento dos objectos não pode resultar apenas das impressões sensoriais, pois pode ser pouco disciplinada e, eventualmente, confusa, produzindo efeitos cognitivos limitados e lentos. Desta feita, o estudo da forma deve assentar na “arte de medir”, através da comparação de tamanhos entre formas, e posterior representação no desenho, partindo sempre do rigor da medição, por meio de divisões específicas, das figuras geométricas elementa-

¹⁸⁴ D'Enfert, Renaud . L'enseignement du dessin en France

res. Tal método, através do exercício de medir permitiria o fácil reconhecimento das formas, transformando uma aptidão perceptiva frágil, naquilo que o próprio Pestalozzi designa por “*l’art de la perception sensible*”, pela elevação das competências sensoriais baseadas em regras de observação precisas, conducentes a julgamentos mais rectos por força da recolha de informação das diferentes formas. Através da observação visual dos comprimentos e inclinações, os alunos deste pedagogo de referência, eram instados a traçar conjuntos de figuras elementares, enquadradas no chamado desenho linear – “*Linearzeichnungkunst*” e que tinham como objectivo servir como medida de referência, mas também, a perceber a informação adquirida pela observação e identificação dos objectos pela respectiva denominação e pela própria forma. Esta exercitação progressiva, das formas geométricas aos motivos ornamentais, mais que um fim em si de ensino do desenho, constituía-se como um meio, distinto do ensino académico tradicional, de levar as crianças, também, a aprenderem a escrever. Esta abordagem foi tão longe quanto, por força da repetição exaustiva, alunos da escola pestalozziana conseguiam chegar ao virtuosismo supremo da execução rigorosa/perfeita de traçados de figuras geométricas sem o auxílio de régua ou compasso.

O método advogado por Montessori herda, na sua essência, os princípios também defendidos por Pestalozzi, quando preconiza o desenvolvimento de aptidões manuais através da execução de desenho geométrico apetrechando o olhar para a apreciação da «proporção harmónica das figuras geométricas» (Montessori, 2004)¹⁸⁵, a que se juntam, entre outras, as incontáveis observações de desenhos, ou o hábito da observação (de um minuto) de objectos naturais. Nesta metodologia global de educação concomitante do olho e da mão e do treino de observação e execução intensas, pretende-se chegar a um ponto de mestria mecânica que deixará a mente livre para produzir criativamente, como consagração da manifestação arrebatadora da inteligência humana que o acto de desenhar constitui. Ainda dentro desta lógica, a capacidade para ver a realidade na forma, na cor, na proporção, cultivando a mestria do movimento manual, desenvolvendo um tecnicismo mecanizado será a única forma de atingir a liberdade mental propiciadora da criação artística (Montessori, 2004). A filosofia que preside a esta escola, aliás, assenta na consideração do desenho como forma de satisfazer a expressão, tal como acontece com a linguagem e qualquer esforço de aperfeiçoamento, quer num caso, quer no outro, resultarão da necessidade de dar corpo ao pensamento.

¹⁸⁵ Montessori, Maria. *The Advanced Montessori Method – II. The Clio Montessori Series volume 13.* Oxford: Clio Press, 2004

Tal como o caminho para a literacia verbal tem sido longo e sinuoso, outro resultado não poderia ser esperado para a literacia visual (Dondis, 1974, p. 182). No entanto, encontramos aqui perante um paradoxo cuja solução não é fácil, pois, parte-se, numa primeira instância, que todos, à excepção dos cegos, podem ver, podendo parecer abstruso querer ensinar aquilo que já sabemos. No entanto, a literacia visual, ou se quisermos, a alfabetização visual, vai mais longe que o simples acto de ver ou produzir mensagens visuais. A alfabetização visual pressupõe a compreensão dos modos de ver e o estabelecimento de um significado cuja abrangência e previsibilidade correspondam a determinada convenção tão universal quanto possível. Para se chegar a este ponto é preciso, de acordo com Dondis, contornar três aspectos fundamentais:

- o inatismo das faculdades visuais do organismo humano;
- a programação das aptidões intuitivas para tomar decisões visuais dentro do que se possa considerar o bom senso (senso comum);
- as preferências pessoais e o próprio sentido estético.

5.5. UTILIDADE PEDAGÓGICA DO DESENHO

Num tempo em que as “Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação” se apropriam transversalmente dos currículos a um ritmo verdadeiramente avassalador, pode-se questionar a pertinência da utilidade do ensino do Desenho, aliás, tal como se poderá questionar a pertinência da utilidade do cálculo, da escrita ou da leitura, como formas prevalentes de ensino e, portanto, como instrumentos privilegiados de desenvolvimento cognitivo das nossas crianças e jovens.

Não queremos, de todo em todo, adoptar uma atitude de rejeição da emergência de novas formas de conhecimento, como descreve Platão no seu *Fedro*, quando Theuth, inventor da escrita, descreve o seu invento ao rei Ammon e este argumenta que tal invenção reprimirá a memória de quem fizer confiança em caracteres exteriores a eles próprios, constituindo-se num elixir não de memória, mas de recordações, oferecendo a aparência da sabedoria, pois, sem qualquer instrução poderão ler muito, ficando com a sensação de muito saberem, quando na sua maioria continuarão ignorantes e rudes (Molina, 2002,).¹⁸⁶

Tentaremos, antes, perceber até que ponto, na sucessiva e veloz emergência de paradigmas sócio-culturais, continua actual o ensino desta tecnologia artística, quer no processo educativo global, quer no âmbito mais restrito do ensino artístico, mas também, como factor de desenvolvimento das capacidades estético-visuais, ou ainda, como catalisador da criatividade e de novas formas de ver, perceber e lidar com o mundo que nos rodeia.

Norman (2002)¹⁸⁷ observa que se a tecnologia avança rapidamente, as pessoas mudam muito devagar. Naturalmente que a tecnologia existe para servir as pessoas e importa enfatizar a forma como o ser humano interage com os objectos, condicionada pela biologia, pela psicologia, pela sociedade e pela cultura. Como reconhece o autor, se a biologia e a psicologia, à escala histórica, quase que mantêm a imutabilidade, a sociedade e a cultura mudam muito lentamente, os objectos do nosso dia-a-dia, têm um tempo de vida bastante razoável, ao passo que a tecnologia de ponta muda a uma velocidade vertiginosa. Será, talvez, nesta diferença de velocidade das mudanças

¹⁸⁶ Molina, Juan José Gómez (Coord.). Máquinas e Herramientas de Dibujo. Madrid: Cátedra, 2002.

¹⁸⁷ Norman, Donald A. The Design of everyday things. Illinois: Basic Books, 2002

dos diversos factores que fazem o nosso quotidiano que podemos encontrar, também, a pertinência da actualidade do ensino do desenho.

Num outro ponto desta obra, (Norman, 2002.), adverte-nos para a falta de previsão do ser humano face aos avanços tecnológicos. O que não pode diminuir a necessidade de sensibilidade para a mudança. Assim, as mudanças de estilo da escrita, função dos instrumentos usados para o efeito ao longo do tempo e estudadas pelo autor, concluindo que nos tempos em que se usava a pena de ganso sobre pergaminho, impunha-se que as frases fossem pensadas antes da escrita, de que resultava uma retórica de longas e belas frases; com o advento de meios mais acessíveis a escrita tornou-se mais rápida, pois também era mais fácil qualquer correcção, passando a praticar-se um estilo mais próximo do discurso falado, perdendo em beleza literária, mas ganhando em eficácia comunicacional.

A evolução tecnológica dos instrumentos de escrita à mão, exigindo mais à memória e levando o pensamento a antecipar-se ao registo, permitiu uma escrita mais elaborada. Na fase do uso das máquinas de escrever e com o recurso ao chamado ditado, estabelece-se um equilíbrio entre pensamento e escrita, ainda que o autor do ditado sem outro apoio senão a sua memória, pudesse incorrer num estilo epistolar um tanto errante, mais coloquial e menos estruturado, próximo do discurso falado. A generalização dos editores de texto nos computadores pessoais introduz novas mudanças estilísticas: ajuda do corrector ortográfico, poupança de tempo no planeamento e estruturação da tarefa. Mas, o campo de visão do monitor limita a quantidade de texto que é possível ler, ao contrário do que acontece com um manuscrito ou outro texto impresso que permite uma leitura mais global, no monitor apenas podemos ler pouco mais de vinte linhas de cada vez, trazendo consequências, em particular, ao nível da reorganização e estruturação do texto e, como refere o autor, a correcção incide tendencialmente apenas sobre a parte visível do texto, permitindo a ocorrência de repetições ou outros lapsos que num texto manuscrito dificilmente ocorreriam.

Embora possa parecer presunçoso no âmbito desta dissertação, estamos convencidos que as questões levantadas por Norman, para o texto escrito, podem ser extrapoladas para a arte, em geral, e para o desenho, em particular.

Como referem Edmond Couchot e Norbert Hillaire em *L'Art Numerique*¹⁸⁸, o papel da arte sempre foi mais do que o de se deixar, simplesmente, sustentar pela evo-

¹⁸⁸ Couchot, Edmond e Hillaire, Norbert. *L'Art Numerique*. Paris: Éditions Flammarion, 2003

lução tecnológica. Ainda que *technae* tenha sido, como já referimos, o primeiro significado para arte, a relação entre arte e tecnologia nem sempre tem sido pacífica, sobretudo, no que ao papel do Desenho diz respeito, disciplina que acaba, de um modo, ou de outro, por ser a que primeiro é colocada em questão e, por mais contraditório que possa parecer, eventualmente devido à sua própria especificidade apoiada, por um lado, na versatilidade relacionada com a utilização dos meios mais diversos – dos mais simples aos mais sofisticados e, por outro lado, a ligação imanente com o uso da mão, resultado da postura erecta possibilitadora da libertação dos membros anteriores para a manipulação de objectos e o conseqüente desenvolvimento das aptidões ligadas à manualidade e que constituem uma das características que melhor podem distinguir o ser humano.

Se é verdade que o advento da fotografia teve como principal consequência a autonomização da pintura no universo da arte, não é menos verdade que a invenção da televisão e conseqüente disseminação massiva de imagens, transformou a generalidade da humanidade numa sociedade rendida à força da imagem. A melhor forma de caracterizar o século vinte será, talvez, dizer que foi o século da imagem. Com particular destaque a partir da segunda metade do século passado, com a difusão exponencial da difusão de imagens televisivas, cinematográficas e informatizadas, fomos assistindo a uma progressiva e concomitante transformação dos universos sociológicos.

Betty Edwards dá uma resposta directa à questão da utilidade pedagógica do desenho, em particular, quando reforça a ideia defendida por outros autores, da ligação entre o desenho e a visão, dando destaque, por exemplo, à opinião de Maurice Grosser em “The Painter’s Eye”, 1951, assegurando que o pintor desenha com os olhos, não com as mãos, podendo desenhá-lo tudo o que consiga ver claramente. Este ver claro para poder desenhá-lo é o que verdadeiramente importa, na opinião de Grosser. A reiteração da ligação íntima entre o ver e o desenhá-lo passa a ser ilustrada por Edwards, a partir do texto de Frederick Franck em “The Zen of Seeing” de 1973, que refere a necessidade de desenhá-lo, evocando a sabedoria chinesa: “as dez mil coisas” que o rodeiam, de modo a verdadeiramente ver, sentindo-se plenamente desperto para a vida. O desenho é a disciplina através da qual consegue redescobrir o mundo. Franck confessa ter aprendido não ter verdadeiramente visto o que ainda não desenhá-lo e quando começa a desenhá-lo, como que por milagre, qualquer motivo vulgar, transforma-se, ao seu olhar, numa coisa extraordinária.

Socorrendo-nos, ainda, de Edwards e da sua descrição da possibilidade de atingir uma ligeira alteração do estado de consciência que transporta os artistas, mas que pode ser apreendida por qualquer um e, uma vez adquirida tal competência que

permite desenhar é sempre possível, conscientemente, fazer o controlo da mudança mental requerida para atingir o modo intuitivo, subjectivo, apaixonado, holístico, calmo, sem pressão do tempo, embora, à luz da nossa cultura, alvo de desdém, considerado fraco, também negligenciado pelo sistema de ensino que privilegia, muito particularmente, as prestações verbais, racionais, temporais (Edwards, 1999):

Tempos houve em que se considerava importante na apreciação do bom exercício de qualquer actividade artística ou mesmo de qualquer ofício, a presença concomitante da genialidade e do bom gosto, da força e da elegância, do esforço e da precisão, da correcção e da liberdade, qualidades, como enfatiza Enfert, estão particularmente adaptadas ao ensino do desenho, educando o gesto dos operários, tal como era concebido nas chamadas escolas centrais da França Pós-Revolução, aliando o olhar à mão e desenvolvendo o juízo crítico do ponto de vista estético. O ensino do desenho desde a fundação da Academia Real de Pintura e Escultura em Paris, em 1648, até aos nossos dias, tem tido um papel, inexoravelmente, ideológico e filosófico, seja em França, como nos ensina Enfert (2003)¹⁸⁹, em que a discussão se colocava por exemplo, entre o ensino da figura ou da geometria, de acordo com a correlação da ideologia social vigente, quer em qualquer outro local, independentemente do tipo de organização social ou cultural, como também nos diz Gombrich. O maior ou menor relevo, o maior ou menor interesse por esta ou aquela vertente, desde a educação do gesto e do gosto, à autodisciplina, ao auto-governo, ou ao desenvolvimento da criatividade, dependerão, tão-somente das forças ideológicas prevalentes na sociedade em causa, tal como o reconhecimento implícito ou explícito decorrerão da aceitação das virtudes, que o ensino do desenho possa trazer para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, ou ao contrário, do receio, tal como acontecia em Platão, que o ensino de tal disciplina pudessem concorrer para uma qualquer derrocada da ordem social.

Partindo do princípio da justeza da necessidade do ensino do desenho, Mossi (1999)¹⁹⁰ aponta sete pressupostos que tornam pertinente e demonstram a utilidade do ensino desta tecnologia: i) desenvolvimento da percepção, implicando o processo metodológico-afectivo; ii) aprender a ver, implicando o processo sensitivo; iii) aprender a observar, implicando o processo cognitivo; iv) aprender a representar, implicando o processo experimental; v) aprender o reforço do representado, implicando o processo proactivo; vi) desenvolver a criatividade, implicando o processo criativo; vii) aprender a ser, implicando o processo ontológico-integral.

¹⁸⁹ Enfert, Renaud D'. L'enseignement du dessin en France. Paris : Belin, 2003

¹⁹⁰ Mossi, Alberto Facundo. El dibujo, enseñanza aprendizaje. Valencia: SPUPV, 1999

Molina¹⁹¹ faz notar que, nomeadamente, para a aprendizagem, do desenho, cada um dos elementos que tornam possível a leitura e a compreensão da forma no seu todo decorre da necessidade de sentido que a informação deve apresentar. Socorre-se do filósofo Savater para reforçar a ideia de atribuição de significação à informação que se recolhe da interacção com a realidade que nos envolve, sendo de considerar três níveis de compreensão:

«a) a informação que nos é apresentada pelos acontecimentos e pelos mecanismos primários do que acontece;

b) O conhecimento ponderado da informação recebida hierarquiza a importância significativa procurando princípios gerais para a sua ordenação;

c) A sabedoria que vincula o conhecimento com as opções vitais ou valores que podemos escolher, procurando instituir uma vida melhor, de acordo com o que sabemos» (Molina, 2003).

A relação entre a informação recolhida do mundo envolvente e a representação, em particular, pelo desenho, deve ser como reafirma Molina (2003), «comprometido com o acto de viver, capaz de imaginar o acto de ver através das determinações precisas das formas, num sistema de referenciais mutáveis, dando corpo àqueles outros desenhos através de cujas leis reconstruíram pacientemente um mundo ilusório feito de verdades e aparências.»

Widlöcher¹⁹² reforça a ideia da importância pedagógica do desenho enquanto actividade desenvolvida espontaneamente desde os primeiros anos de vida do ser humano, apontando duas questões primordiais: a utilização do desenho integrada na metodologia geral da educação e o papel da educação no desenvolvimento da actividade gráfica dos alunos, que o autor sintetiza do seguinte modo: a pedagogia pelo desenho e a pedagogia do desenho.

¹⁹¹ Molina, J. J. G. El Manual de Dibujo. Madrid: Cátedra, 2003

¹⁹² Widlöcher, Daniel. L'interprétation des dessins d'enfants. Wabre : Mardaga, 1998, p 234 – 250

5.5.1 O Processo Educativo Global

A questão da pedagogia pelo desenho levantada por Widlöcher centra-se em tentar perceber se o desenho pode ajudar no desenvolvimento de aptidões e na aquisição de conhecimento, ou se deverá, apenas, ser englobado na chamada pedagogia lúdica e desempenhando um papel semelhante à improvisação dramática, evocando, neste campo, as reservas que Luquet manifesta sobre o “ensino agradável”. Como já vimos anteriormente, reforça a ideia que uma das funções do ensino compreende o desenvolvimento do sentido de observação e de ajudar na recolha de novos conhecimentos a partir de dados experimentais, orais ou escritos.

Widlöcher corrobora a opinião de Luquet¹⁹³ sobre a vantagem do desenho para desenvolver a capacidade de observação, desde tenra idade, pois desperta a atenção para pormenores que de outro modo escapariam à criança, perspectivando a supremacia do realismo intelectual sobre a perspectiva visual, correspondendo a uma dissecação da realidade, através do desenho, produtora do conhecimento da realidade que cerca a criança e que pode ser comparável ao uso da linguagem nos adultos. Nesta fase precoce do desenvolvimento humano o papel do registo gráfico está mais próximo da descrição escrita e, por isso, mais própria do trabalho do escritor do que da descrição pictórica característica do trabalho do pintor, longe, portanto, das preocupações de efeitos visuais e de questões de claro-escuro, ou afins. Antes de desenvolver capacidades narrativas e descritivas verbais, a criança encontra no desenho uma forma de expressão e registo da descoberta do mundo, actividade que a criança continuará no jardim-de-infância para ilustrar as histórias que ouve, ou os passeios que faça.

No 1º Ciclo do Ensino Básico o desenho poderia servir, não apenas como ilustração, mas como expressão de determinadas matérias. Embora, como consequência natural do desenvolvimento humano, também já referenciado anteriormente, a propósito da questão levantada por Gardner e da chamada curva de desenvolvimento em U, em que se dá a primazia à narrativa literária através da utilização preferencial da leitura e da escrita, não se pode descurar a utilidade do esquema explicativo e do desenho narrativo, num ensino que se socorre cada vez mais da imagem para se tornar efectivo, indo, aliás, ao encontro da própria sociedade da imagem em que mais e mais mergulhamos. Contraditoriamente, o ensino académico ao invés de incentivar o desenho de observação propiciador da descoberta, das realidades, dos sentidos, das funções, socorre-se de fórmulas que evitam ver a realidade objectual circundante, fazendo uso de

¹⁹³ Luquet, G. H. *Le Dessin Enfantin*, Paris : Alcan, 1927.

artifícios que dispensam a observação intercessora do conhecimento Este paradigma pedagógico não dá, assim, crédito, à opinião de Arno Stern sobre o assunto, que Widlöcher cita: “o desenho de observação deveria ser praticado tão profusamente quanto as outras técnicas da educação artística”

Widlöcher estabelece uma relação estreita entre o desenho de observação e a composição escrita, cabendo ao educador encorajar a expressão gráfica, tal como o fará para a expressão oral ou escrita. Acrescenta que para que se verifique o desenvolvimento global através do ensino, importa realçar o desenvolvimento da expressão pela imagem que antecipa, impele e incrementa a expressão plumativa. O autor acusa como principal responsável pela indigência da expressão que denomina literária, o desenvolvimento passivo da recolha de imagem e texto, em prejuízo da expressão activa, pois a criança que não desenha não aprende a ver, diminuindo, também, a possibilidade de desenvolvimento do processo criativo estendido às expressões oral e escrita, mas a todo o conjunto curricular oferta de escola.

Thomas e Silk (1990)¹⁹⁴ reafirmam, com base em vários estudos sobre o desenho infantil, que tal tarefa corresponde a uma realização complexa que compreende uso cognitivo considerável, levando ao reconhecimento que o desenho enquanto manifestação intelectual facilita a produção do pensamento. Como conferem as autoras, e nós também já o referimos, Arnheim, reconhece a imagem como um meio facilitador do pensamento, uma vez que a natureza deste é fundamentalmente perceptual, aceitando que a maior parte do pensamento envolve imagens. Tal facto implica para que se verifique uma boa experiência visual, que seja fundamental a intervenção educativa, como reitera Arnheim (1997).

Thomas e Silk (1990) pretendem ir um pouco mais longe quando defendem que ao benefício da experiência visual resultante da fruição de imagens feitas por terceiros, há um acréscimo de benefícios para a criança quando é ela própria a desenhar. Esses benefícios são de duas ordens, por um lado, verifica-se um efeito de ajuda no desenvolvimento cognitivo geral e, por outro lado, ajuda a resolver problemas específicos, que é o mesmo que dizer que ajuda a pensar. De acordo com as investigadoras aqui citadas, embora reconheçam a dificuldade no estabelecimento de uma relação inequívoca causa-efeito, acreditam ser possível determinar a verificação do primeiro benefício ao nível dos desempenhos escolares em crianças, com conseqüente incremento da

¹⁹⁴ Thomas, Glyn V. e Silk, Angèle M. J. . An Introduction to the Psychology of Children's Drawings. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1990

inteligência. A possibilidade de ocorrência do segundo benefício será semelhante à sugestão que a escrita ajuda a sedimentar o pensamento, nomeadamente, em adultos. Partindo do pressuposto, que a escrita é mais que a simples expressão de significados verbais, à luz do próprio estruturalismo e, de forma ainda mais acentuada, no pós-estruturalismo, podendo-se constituir como uma parte importante do processo de elaboração do pensamento, facilitando a codificação verbal de ideias e informação, então o desenho pode facilitar o pensamento que resulte de ideias codificadas através de imagens.

Como lembram aquelas autoras, quem se dedique às engenharias ou às artes, socorre-se, frequentemente, de esboços, esboços ou mesmo desenhos para planearem e projectarem as suas obras, aliás, recorrendo a S. Y. Edgerton Jr, reafirmam a evidência histórica, que muitas descobertas científicas e invenções técnicas se socorrem das aptidões para o desenho dos seus autores.

Howard Gardner ao relacionar a arte com o desenvolvimento humano, refere que «o estudo sistemático do desenvolvimento humano começou há, aproximadamente, dois séculos», destacando nessa pesquisa publicações de investigadores como Charles Darwin, no século XIX, culminando no início do século XX com estudos de Gesell «em que foram criados cronogramas para o aparecimento de uma ampla variedade de capacidades humanas» (Gardner, 1997)¹⁹⁵. Apesar de Gardner, à luz da psicologia do desenvolvimento, apontar algumas lacunas na teoria psicanalítica desenvolvida por Freud, reconhece a importância do seu contributo «para elucidar o desenvolvimento da vida “afectiva”, “emocional” ou de “sentimento” do indivíduo, particularmente, a relação entre a experiência inicial e o carácter posterior e a relação entre a experiência psicosexual e os processos cognitivos». (Gardner, 1997).

Ainda de acordo com este autor, Piaget, também psicólogo do desenvolvimento, apresenta já uma opinião diversa de Freud, em cujos escritos sobre as mudanças da concepção infantil nas mais diversas áreas, alterna preocupações epistemológicas – relacionadas com o espaço e a causalidade, «com preocupações metafísicas – moralidade e sonhos», mas tendo sempre como pano de fundo o seu interesse pelos processos mentais relacionados com o pensamento científico, numa *abordagem cognitiva do desenvolvimento*, consignada numa série de estádios cronologicamente diferenciados (Gardner, 1997). Muitos outros investigadores da área da psicologia do desenvolvimento procuraram a conciliação da cognição com a afectividade. «Essas tentativas

¹⁹⁵ Gardner, Howard. As Artes e o Desenvolvimento Humano, 1994.

sugerem que é mais provável conseguirmos a integração do afecto e da cognição se buscarmos as actividades em que o sentir e o saber são reconhecidos como estando entrelaçados, como as artes. Na minha opinião, qualquer análise psicológica das artes e do artista pressupõe uma visão integrada do desenvolvimento humano.» (Gardner, 1994). Os estudos psicológicos sobre as questões estéticas realçam ora a obra em si, ora a temática, ora o artista criador, ora, ainda, a audiência. No âmbito deste trabalho, interessa-nos, sobretudo, discutir a vertente humana intrínseca à educação artística e estética, também encarada como educação de comunicação e, por conseguinte, envolvendo o emissor e o receptor... a ênfase do emissor de acordo com uma orientação psicológica centrada no artista, relacionada, especialmente, na prolixidade imaginativa. Investigações recentes e significativas, próximas desta visão definem a criação artística “como a capacidade humana de pensar divergentemente, de gerar novos usos para os objectos, de combinar ou justapor duas noções, imagens ou habilidades previamente existentes” (Gardner, 1997).

Seguindo a tese de Gardner, que concorda com Guilford, se é verdade que todas as pessoas têm, pelo menos, traços desta capacidade, não é menos verdade que os génios criativos a possuem em muito maior grau. Este autor levanta a questão da confusão que se pode estabelecer em relação à criatividade artística e à científica, insistindo na necessidade de reconhecer as diferenças e semelhanças dos produtos dos artistas e dos produtos dos cientistas, nomeadamente através de processos que permitam medir o potencial criativo. Howard Gardner aponta, ainda, o filósofo Cassirer e, em especial, a sua seguidora Susanne Langer, que dão destaque a uma outra capacidade mental, exclusivamente humana, e que consiste no emprego de formas simbólicas. Defendem que o conhecimento humano não pode ser separado da capacidade de abstracção, capturando e transmitindo o seu conteúdo através de sistemas simbólicos expressos através de estruturas de linguagens formais ou naturais, ou da música, ou da pintura.

Assim, as artes, têm a sua génese e evolução na construção da primeira categorização generalizada que o homem primitivo faz a partir da sua experiência e consegue, deste modo, transformar nos alicerces da sua linguagem, enriquecida com mitos e rituais, numa tentativa de controlar os elementos presentes em cada nova experiência, dando significado à vida privada e social, a partir da relação da consciência colectiva com os objectos materiais. Também a ciência nasce da capacidade de conhecer e simbolizar, mas procura modelos explicativos passíveis de serem expressos em linguagens traduzíveis, segundo Langer, simbolismo “discursivo”, comparável ao sim-

bolismo “apresentacional” próprio dos produtos artísticos, que não pode ser traduzido em termos de outros símbolos, devendo ser apreendida no seu todo, na sua forma original. “As formas de arte tendem a ser apresentacionais, transmitindo o conhecimento do artista da vida e do sentimento, ou, mais precisamente, a sua compreensão das formas de sentimentos”. (Gardner, 1997)

Como observa Betty Edwards, corroborando, aliás, outros estudos, na fase da vida correspondente ao fim da infância e início da adolescência, de um modo geral, os alunos não aprendem a desenhar, face a uma forte relutância e auto-exigência que não conseguem contornar, a que se acrescenta a acção dos professores com o intuito de diminuir a angústia que esta atitude de resistência provoca, dificilmente voltarão a tentar aprender a desenhar em fases subsequentes da vida.

De acordo com Edwards¹⁹⁶, uma forma de contornar este desconforto para o desenho e que se prolonga ao longo da vida, consiste em perceber as etapas do desenvolvimento gráfico-visual desde a infância à adolescência, dando particular relevo ao sistema simbólico patente no desenho infantil e que se repercute nas aptidões artísticas na adultícia e que a autora destaca do seguinte modo:

- Fase das garatujas/rabiscos – em que provavelmente a forma circular será a mais comum correspondendo ao movimento resultante da conjugação: ombro, braço, pulso, mão e dedos.
- Fase simbólica – resulta da aprendizagem construída através dos rabiscos, a que a criança acrescenta a carga simbólica do ambiente que a rodeia e a impressiona, correspondendo à primeira experiência/descoberta estético-artística, usando quase invariavelmente a forma circular básica, a que acrescenta elementos complementares.
- Desenhos que contam histórias – os desenhos contam histórias e as formas básicas sofrem ajustamentos para a adequação ao significado que a criança quer expressar, nomeadamente, através da diferenciação de medidas e proporções de acordo com o grau de importância intrínseca. Expressão de sentimentos através do desenho, dando forma a emoções imateriais.
- A paisagem – apetrechada com o conhecimento de um conjunto suficiente para construir uma paisagem, por tentativa e erro, repetem incessantemente a mesma paisagem. Céu e chão limitam o papel,

¹⁹⁶ Edwards, Betty. The New Drawing on the Right Side of the Brain

mais que o próprio horizonte, e uma certa versão estereotipada de casa, são alguns dos exemplos de realização gráfica deste período.

- Fase da complexidade – procura de maior pormenorização, tentando alcançar maior realismo, em detrimento das preocupações composições da fase anterior, as preocupações de similitude sobrepõem-se às da organização espacial; nos países de cultura ocidental é possível observar uma diferenciação temática de acordo com o género.
- Fase do realismo – exigência passional pelo realismo, representando tal como a imagem é sugerida pela impressão na retina, devendo ser feito um esforço para ultrapassar o paradoxo entre o que parece e o que é, o conflito entre este processo ilógico e o conhecimento conceptual e verbal. Faz aqui sentido a célebre frase de Picasso sobre a mentira da pintura que nos diz a verdade. Edwards estabelece esta necessidade de representar realisticamente, pois há uma tentativa de aprender a ver e é neste esforço de aprendizagem que tem cabimento, voltamos a referi-lo, o papel da educação dando resposta aos anseios da criança para ver e desenvolver as suas aptidões para o desenho.

Esta abordagem das diferentes fases do desenvolvimento gráfico, desde a infância aos primeiros anos da adolescência, segundo o ponto de vista de Edwards, procura ser uma forma de resposta à questão que ela própria lança sobre qual a razão que leva alguém a ver tão claramente algo que seja capaz de o desenhar.

No processo de aquisição de um sistema simbólico, resultante da experiência, ou do conhecimento, e que vamos incorporando na memória, porque memorizado e imanente ao próprio ser humano, pode, em qualquer momento, ser utilizado, para desenhar ora paisagens que guardamos da nossa infância, ora rostos, ora quaisquer outros motivos caros à pessoa, numa premissa dicotómica que de acordo, ainda, com Edwards, se refere à crença ou não crença naquilo que se pensa ver, pois, nomeadamente, para esta autora, uma das questões relacionadas com a visão advém da capacidade do cérebro para alterar a informação visual com o intuito de estabelecer um paralelismo entre a informação recebida e as concepções prévias (pré-conceitos), ou as crenças individuais: componentes a que damos importância tendemos a vê-las maiores do que na realidade são e, o inverso, para componentes a que damos pouco relevo, tendemos a vê-los menores do que na realidade são. Um outro efeito “perverso” entre o

que sabemos e o que vemos da realidade envolvente resulta da avaliação da proporção em função da distância.

Considerando o que a experiência e os conceitos verbais memorizados transformados em percepções visuais nos ensinaram em relação à aparente diminuição das formas com a distância, tal como se constitui num dos princípios básicos da perspectiva cónica ou central, se por ventura, alterarmos os pressupostos da relação entre proporção e distância, mantendo, por exemplo, o mesmo tamanho a distâncias diferentes, o nosso cérebro tende a ler a forma mais distante como muito maior que a mais próxima, mesmo quando o observador tenha procedido a uma medida de verificação da igualdade dos tamanhos. Este será, entre tantos, um dos exemplos em que a acção educativa fará todo o sentido, em particular para advertir os estudantes menos avisados para os “enganos perceptivos”, ou ilusões ópticas contidos, também, em certas representações (Edwards, 1999, figs, pp. 164 e 165), à semelhança do que acontece com a nossa própria imagem num espelho, aparentando uma escala de 1:1, quando na realidade nos diz que a escala será 2:1.

Nas sociedades ocidentais tem vindo a cair em desuso o valor artístico da caligrafia, valor assente em métodos de ensino específicos e muito próximos de alguns métodos de ensino do próprio desenho, levando Edwards (1999) a questionar se a bela caligrafia não será uma forma de arte que se foi perdendo em favor de formas de escrita mais expeditas e mecânicas. Ao conteúdo e riqueza estilística da mensagem, passível de suscitar emoções muito belas, acrescia a beleza material da própria escrita, que em conjugação com a natureza do próprio suporte, da sua textura, quiçá, odor, ofereciam toda uma envolvimento sensitiva, que as novas tecnologias se têm encarregado, também, de fazer decair a par de outras tradições, não apenas vitorianas.

Aliás, outra coisa não desejando que não seja a evolução do sistema educativo, acompanhando as rápidas mudanças tecnológicas e, por arrastamento, as menos rápidas mudanças sociais, teremos de comungar do parecer de Ramos do Ó quando diz: «a sedimentação histórica de um discurso coerente quer sobre o estatuto científico da pedagogia quer sobre os fins do acto educativo moderno deve ser entendida no quadro geral da secularização da moral e da expansão do princípio político do *self-government*»¹⁹⁷, cuja quota-parte, acreditamos, possa ser desempenhada e desenvolvi-

¹⁹⁷ Ó, Jorge Ramos do (2006). Os terrenos disciplinares da alma e do self-government no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). *Sísifo. Revista de ciências da educação*, 1, pp. 127-138. <http://sisifo.fpce.ul.pt> (Consulta em 10 de Agosto de 2008),

da no seio do processo educativo global, através do exercício do desenho, enquanto tecnologia artística e educativa possibilitadora, como já vimos, entre outras, de aptidões facilitadoras de autonomia criativa e de cidadania plena.

5.5.2. O Desenho como factor de desenvolvimento das capacidades estético-visuais

Já vimos que a educação desempenha um papel fulcral no desenvolvimento do ser humano, contribuindo, entre outros aspectos, de forma decisiva para a sua autonomização, para o desenvolvimento do seu sentido crítico, para a mobilização do processo criativo propiciador da resolução de problemas nas mais diversas áreas da actividade humana e, assim, facilitador da integração social tão plena quanto possível.

Também já percebemos que a educação artística, nomeadamente, através do ensino do desenho, ajuda à concretização das metas educativas, tornando-as, ainda, mais efectivas e mais globais, ao apetrechar cada um de nós com aptidões que facilitam a nossa compreensão do mundo que nos rodeia, levando-nos a ver de um modo diferente, percebendo como se organiza cada um dos elementos constitutivos de determinada forma e, deste modo, sendo capazes de dar significação à informação recolhida, somos também capazes de incrementar e melhorar a qualidade do conhecimento e, num processo dialéctico, tornar a educação mais significativa.

No que ao desenho diz respeito compreendemos, até aqui, fundamentalmente, a sua importância no processo educativo global, interessa-nos, agora, perceber as suas implicações no desenvolvimento das capacidades estético-visuais.

No paradigma estético-artístico contemporâneo, como explica Edwards (1999)¹⁹⁸, nem sempre são requeridas competências de desenho e a sensibilidade estética pode ter sido desenvolvida por outros meios que não os tradicionalmente proporcionados pelos métodos básicos de ensino das escolas de arte. Reconhecendo que esta falta de aptidão para o desenho não será tão generalizada como por vezes a arte exposta parece fazer supor Edwards aconselha os seus jovens alunos a não recearem a aprendizagem do desenho representativo, pois, adquirindo competências em desenho, a aptidão básica para a arte, não sofrerão qualquer bloqueio criativo e não terão, neces-

¹⁹⁸ Edwards, Betty. The new drawing in the right side of the brain .

sariamente, que ser produtores de arte pedante ou enfadonha figurativa, tal como nada garante que, de modo inverso, não produzissem má arte abstracta. Para esta autora há uma certeza, desenvolver as aptidões para o desenho nunca se constituirá num empecilho, antes serão sempre uma mais-valia. Por outro lado, aprender a desenhar bem, repete a autora, ajuda a ver daquela forma especial - epifânica - própria dos artistas, independentemente do estilo que se escolha para expressar as emoções propiciadas pela experiência do ver mais clara e profundamente, intensificando a sensibilidade estética. Se os meios de expressão visual, em particular, o desenho, intensificam o sentido da visão, então para que tal propriedade se não perca, convém que nos dediquemos continuamente, como qualquer atleta, à prática do desenho, exercitando, concomitantemente, a visão de um modo cada vez mais aprofundado e sensível.

Há indícios da ligação da linguagem com o desenho, expostos por Edwards (1986)¹⁹⁹ do seguinte modo: a experiência da visão através do desenho pode ser utilizada para fazer a clarificação do conceito de insight – a lógica racional analítica depende do treino de competências verbais e numéricas, mas não das aptidões nem lógicas, nem analíticas, por isso, fará sentido o treino prévio das competências perceptivas com o intuito de desenvolver o processo criativo.

Esta exploração do paralelismo entre a linguagem e o desenho feita por Edwards, torna-se ainda mais explícita quando é dado o exemplo de alguém que nunca aprendeu a ler ou a escrever, mas que, no entanto, usa a linguagem na forma oral, para comunicar com os outros, expressando os seus sentimentos, mostrando ao falar «humor, flexibilidade e compreensão» (Edwards, 1987). Contudo, é-lhe vedado o acesso a textos escritos e à própria escrita, condicionando, por um lado, o acréscimo de conhecimento e por outro, limitando a produção e a estruturação do próprio pensamento. Do mesmo modo, alguém que não tenha educado a visão através do desenho, poderá ter um sentido da visão apuradíssimo, poderá ter uma percepção visual muito forte, mas nunca conseguirá ver do mesmo modo de alguém que aprendeu a ver através do desenho, para lá da fronteira do imediatamente visível e perceptível, tal como não conseguirá estruturar o pensamento da forma única que a percepção visual através do desenho permite.

Edwards na sua tese sublinha, também, tal como a aprendizagem e o uso da leitura e da escrita não se destinam apenas à produção de peças de fino recorte literário, a educação da visão e a aprendizagem do desenho não têm, necessariamente, de

¹⁹⁹ Edwards, Betty. *Drawing on the Artist Within*. 1987

ser exclusivas da produção artística. As aptidões perceptivas e verbais, antes de mais, são importantes porque ajudam, repete-se, a estruturar o pensamento.

A autora questiona-se, portanto, sobre o modo como as aptidões verbais e perceptivas se inter-relacionam de forma a participarem no processo criativo.

Como hipótese de trabalho, começa por fazer a separação de duas das fases menos “misteriosas” do processo criativo: a saturação e a verificação. A saturação correspondendo à recolha de informação, familiar aos estudantes que ao longo dos anos vão procedendo a tal tarefa de modo tendencialmente mais proficiente sobre os pormenores, factos e procedimentos alvo dos seus estudos. A verificação, também é sobejamente conhecida, em particular, nos sistemas de ensino ocidentais, orientados para o estabelecimento da demonstração conclusiva sobre as mais variadas matérias. Além disso, estas duas fases ocorrem num ambiente de pensamento consciente, plenamente desperto, lógico e analítico, relacionado com a observação e a denominação dos objectos e da realidade.

O pomo da discórdia pode estar contido nas fases da criatividade que para Edwards encerram algum mistério (Edwards, 1987), pois, podem escapar ao entendimento humano – o primeiro *insight* (ou revelação), incubação e iluminação – que poderão ocorrer no inconsciente ou subconsciente, mais próximos dos conceitos de imaginação e intuição e da forma de observar as coisas que Edwards apelida de maneira de ver dos artistas e que, como já referimos anteriormente, passa pela passagem para um estado de ligeira alteração da consciência, propiciador de uma forma de ver única, caracterizado pela perda da noção do tempo, pela sensação de prazer, desempenhando a tarefa sem enfado, atingindo um estado próximo da revelação mística e que mais não são, como também já vimos, alguns dos aspectos que constituem a chamada experiência óptima ou experiência de fluxo, e que pode ser atingida/ facilitada pelo desenho, entre muitas outras actividades desenvolvidas pelo ser humano.

Nesta experiência de fluxo estará a chave “heurística” da gramática lógico-visual que permitirá compreender a estrutura das formas que compreendem a realidade que nos circunscreve e onde se inclui a representação artística, mormente, através do desenho. O papel da educação e dos educadores tem de passar pelo desenvolvimento da globalidade das potencialidades do aluno, de acordo com as suas características,

integrando as competências verbais, simbólicas, lógicas, espaciais, relacionais e holísticas (Edwards, 1999).²⁰⁰

A aprendizagem do desenho deve permitir ao aluno desenvolver todas as capacidades que lhe permitam responder ao seu projecto, sobretudo, em correlação com o seu projecto de vida, os seus pontos de vista e as suas convicções adquiridas e pertinentes para a sua fase de desenvolvimento. A aprendizagem não poderá ser reduzida, para Molina²⁰¹, à simples reprodução de modelos formais dominantes, antes importa incutir a necessidade de novas pesquisas construtoras de conhecimento e conducentes, inclusivamente, à inovação técnica pessoal. Molina baseia a sua ideia do que seja o desenho na definição de Bruce Nauman, que segundo ele acompanha toda a teoria do desenho desde o Renascimento aos nossos dias: “desenhar corresponde a pensar”. Racionalização que adquire corpo na conjugação da excelência perceptiva com o virtuosismo manual, face à atribuição de significação estética da fracção espacio-temporal em que se encontra o executante, condicionado, necessariamente, pelo modelo de ensino a que esteja sujeito. Se o método de ensino pode ser significativo no tipo de aprendizagem que se faça, parece que todos confinam, afinal, na necessidade da educação do olhar, independentemente do pendor mais emotivo ou mais objectivo do modo de desenhar, «desenhando-se o que se observa e observa-se da mesma maneira que se desenha» (Molina, 2003)²⁰².

Releve-se que as capacidades estético-visuais desenvolvidas pelo desenho, são o porto seguro onde chegam, como vimos, todos os autores que teorizaram sobre o desenho. No entanto, os modos de ver diferem de geração para geração, de cultura para cultura, de modelo para modelo, de acordo com a prevalência estético-cultural de cada sociedade e do próprio momento que a mesma sociedade atravesse.

Molina, cita Harold Speed a respeito da relação entre o mundo visual e a beleza, (Molina, 2003), «o mundo visível é como uma maravilhosa peça de roupa que, de vez em quando, deixa ver um pouco mais, a verdade íntima que reside em todas as coisas».

Concluimos com a afirmação do próprio Speed: «devemos deplorar a cegueira visual da maioria da população, quando a natureza se encarrega de oferecer

²⁰⁰ Edwards, Betty. The new drawing in the right side of the brain, 1999

²⁰¹ Molina. Las lecciones del dibujo. 2003,

²⁰² Molina, El Manual del Dibujo. 2003

às suas retinas, mesmo na pior das espeluncas, um festival de cor e forma, fonte constante de prazer para quem o souber ver», adiantando que «é privilégio do artista mostrar quão maravilhoso e belo é este festival de cores e formas, levando as pessoas à comoção perante o seu trabalho e encorajando-as a poderem ver de igual modo o mundo à sua volta. Este é o melhor argumento a favor da integração da arte na educação: ensinar as pessoas a ver» (Speed, 1917).²⁰³

5.5.3. O desenvolvimento das potencialidades criativas em domínios não artísticos

Aprendemos ao longo deste trabalho, com vários autores, mas sobretudo, com Enfert que o papel do ensino do Desenho, para além da formação artística, tout court, de arquitectos, pintores e escultores, tem correspondido à necessidade de resposta de formação de operários especializados a quem lhes eram ministradas algumas bases de educação estética, a educação do gosto, a par de princípios técnico-artísticos relacionados com o desenvolvimento de aptidões manuais, intimamente ligadas a aptidões perceptivo-visuais, servindo as necessidades das mais diversas indústrias, desde a área da ornamentação até ao mobiliário.

Com o fim da revolução industrial e conseqüente mudança de paradigma, particularmente, sociocultural, mas também, com a incorporação das novas tecnologias da comunicação no nosso quotidiano, parece fazer sentido que um novo olhar se detenha sobre o papel do desenho na nossa vida, independentemente do relevo que tem como tecnologia artística autónoma, com reconhecimento crescente na sociedade ocidental, bem como forma de estruturação e sedimentação do pensamento projectivo para a substantivação de obra artística nas mais variadas tecnologias.

O relevo do ensino-aprendizagem do desenho nos nossos dias, para além do supra-citado campo artístico, deve focar-se, dado o seu carácter único, na contribuição para o desenvolvimento de competências do processo criativo em domínios não artísticos. Tal contributo deve, em primeira instância, ser ministrado, no quadro do sistema de ensino, nas aulas das áreas da arte-educação, como diz Arnheim, local privilegiado para, com o bom senso de um bom e fiel «jardineiro, observar, ajuizar/avaliar e

²⁰³ Speed, Harold. The Practice & Science of Drawing. 1917

ajudar sempre que haja necessidade de ajuda»²⁰⁴, tirando partido do equipamento biológico que nos integra – a visão – que à luz da evolução tem o propósito de nos orientar no ambiente que nos rodeia, facilitando a nossa própria sobrevivência. A visão não se pode limitar à mera reprodução mecânica, pressupõe a ligação íntima à implantação mental da memória e à formação dos conceitos.

Concordando, em certa medida, com Arnheim está, como verificámos, a tese de Edwards²⁰⁵ que reitera a necessidade de aprendizagem do desenho como parte da educação da visão, em igualdade de importância com o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, como factores de estruturação do pensamento. Aliás, nesta linha de pensamento, e também já o fizemos notar no ponto antecedente, Edwards, faz o levantamento do modo como as aptidões verbais e perceptivas, no todo que constitui o ser humano, se organizam de maneira a participarem no processo criativo.

Assim, a demonstração da autora, passa pela divisão das fases do processo criativo em duas categorias: uma que corresponde ao pensamento consciente, lógico e analítico, relacionado com a observação e a conceptualização, correspondendo às fases mais objectivas do processo criativo: a saturação e a verificação; a segunda categoria, mais próxima da subjectividade do pensamento subconsciente ou mesmo inconsciente, envolvendo a imaginação e a intuição, englobando as fases da revelação, incubação e culminando na iluminação, apesar de encerrarem uma certa aura de mistério, são a chave da conclusão feliz do processo criativo e pela sua natureza e com o devido treino pode ser conseguida, como também já estudámos, quer deliberadamente, quer serendipicamente, constituindo a tal ligeira alteração do estado de consciência, conducente a uma percepção visual peculiar, um dedicação tão profunda, entusiasmada e gozosa na tarefa, que leva à perda da noção de tempo, ausência de cansaço ou enfado, características da experiência de fluxo e caminho para a felicidade tangível como objectivo primeiro da humanidade.

A descoberta do mundo que nos rodeia e a aquisição do conhecimento que nos permite lidar com ele tão proficientemente quanto possível, pluralizando a frequência das experiências óptimas poderá ser acometido à educação e aos educadores que terão como um dos papéis a desempenhar junto dos jovens alunos, ajudar a descobrir a heurística da globalidade lógico-visual, integrando no desenvolvimento do processo cria-

²⁰⁴ Arnheim, Rudolf. *Thoughts on Art Education*. 1991

²⁰⁵ Edwards, Betty. *Drawing on the artists within*. 1987

tivo, as competências verbais, simbólicas, lógicas, espaciais, relacionais e holísticas (Edwards, 1999).²⁰⁶

Fryer²⁰⁷ revela, com base em várias pesquisas, que o ensino-aprendizagem da criatividade ajuda as pessoas a saírem de um estado de estagnação em direcção ao progresso e isto é tanto mais importante quanto, num mundo em constante e acelerada mudança a criatividade desempenha o papel único de fazer com que a realidade faça sentido e que possa ser estabelecido o «equilíbrio entre o caos e a estagnação» (Fryer, 1996). Esta necessidade de ordenação é um estado a que se aspira universalmente e que muitas vezes se alcança, como nota Arnheim²⁰⁸. São cada vez mais as organizações empresariais que pretendem manter um status de modernidade que levam muito a sério a investigação e o desenvolvimento da criatividade, como aptidão essencial para desenvolverem novos mercados, reestruturarem a resposta a novas exigências e procurarem novas oportunidades.

Ainda para Fryer, a preparação do futuro das crianças e jovens passa pela formação baseada na criatividade, vista na sua globalidade, como um amplo espectro de resolução de problemas, competências de práticas comunicacionais, competências para aceder à informação, bem como aquisição de experiências que ajudem a pensar com base em analogias, ou o encorajamento para a realização de actividades de imaginação, entre outras. Existem, segundo Fryer, alguns facilitadores das capacidades de resolução criativa de problemas, como sejam: as aptidões para trabalhar em equipa; qualidades pessoais como sinceridade, entusiasmo, optimismo, flexibilidade e espontaneidade; características cognitivas relacionadas com a abertura a ideias inovadoras.

Em suma, e socorrendo-nos, em particular, da abordagem de Edwards (Edwards, 1987) ao defender a visibilidade dos pensamentos, em especial através do desenho - forma de linguagem, imbuída de uma gramática simbólica - é passível de intervir, no processo criativo, com a mesma respeitabilidade da linguagem escrita, ou da linguagem oral, possibilitando o desenvolvimento das aptidões necessárias para a feliz e proficiente intervenção nos mais diversos domínios das actividades humanas contribuindo, incontornavelmente, para o desejável acréscimo de qualidade de vida da humanidade, nesta Terra que nos suporta e abriga, como resultado, por ventura, da capacidade de cada um de nós descobrir, ou ser levado a descobrir a verdade possível do caminho

²⁰⁶ Edwards, Betty. *The new drawing in the right side of the brain*, 1999

²⁰⁷ Fryer, Marilyn. *Creative teaching and learning*. 1996

²⁰⁸ Arnheim, Rudolf. *Para uma psicologia da arte*. 1997

que pretende trilhar, num desígnio a que não nos podemos furtar, mas com vantagem manifesta em relação às gerações que nos antecederam, levando na bagagem instrumentos/aptidões que nos capacitam a compreender e viver melhor no mundo que nos cerca.

REFLEXÕES FINAIS

Segundo Janson²⁰⁹, a utilização das mãos e o pensamento – para fazer utensílios, associando a forma com a função, poderão marcar o início da história da arte. Mas, marcarão, sobretudo, o processo cognitivo que preside à elaboração artística, particularmente sob a forma de registos gráficos, como será o caso das gravuras e pinturas rupestres.

A origem mítica do desenho retomada por Alberti a partir de Plínio, remete-nos para o desenho do contorno do apaixonado, feito pela filha do ceramista Butades de Sicyone, que ao preservar a memória do amado, ilustra o papel do desenho como abstracção da realidade percebida pelos sentidos, em que o cérebro humano permite a identificação da representação bidimensional como substituto do modelo tridimensional.

Importa aqui considerar que a palavra Desenho *lato-sensu*, comporta e delimita o próprio conceito, essência e existência, manifestando-se, usualmente, através de um objecto. Não um objecto qualquer, capaz de ser explicado pelas quatro causas aristotélicas próprias da objectualidade – a causa motora, a causa formal, a causa material e a causa final ou teleológica. Trata-se, antes de um objecto artístico, ou, se quisermos, de um objecto estético, ou, ainda, de um objecto de comunicação, a que acrescem, em concomitância:

- o sujeito emissor, o sujeito receptor, ligados por um sistema de codificação simbólico-linguístico;
- os materiais/utensílios utilizados em consonância com a metodologia escolhida;
- o suporte,
- o registo;
- o tema.

O objecto artístico é um objecto de comunicação - Enquanto objecto de comunicação poético-artística reflecte e é reflexo do mundo interior de quem o produz, mas também, do mundo exterior que os circunscreve e, onde se incluem, obviamente, os lei-

²⁰⁹ Janson, H. W. – História da Arte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

tores/receptores que os sabem saborear. O objecto artístico é uma janela aberta à excitação dos sentidos, no prazer da plena fruição ao encontro de silhuetas, de cores, de tons e de matizes em registos-motores ronronando sílabas doces em cada marca libertada no acto criativo.

Uma vez que todo o processo de comunicação se fundamenta num sistema de significação, é necessário identificar a estrutura elementar da comunicação. Mesmo que a relação de significação represente uma convenção cultural, podem, no entanto, haver processos de comunicação, aparentemente desprovidos de qualquer convenção significativa, nos quais ocorrem, apenas, passagens ou estímulos de sinais. Quando um índice se torna um ponto de partida de um processo de significação, ele deixa de ser, apenas, o resultado final de um processo comunicativo. Associado ao código, ocorrem pelo menos quatro fenómenos diferentes: i) uma série de sinais, regulados por leis combinatórias, que constituem um sistema sintáctico; ii) uma série de conteúdos de uma possível comunicação, que constituem um sistema semântico; iii) uma série de possíveis respostas comportamentais por parte do destinatário, independentes do sistema semântico; iv) uma regra que associa alguns elementos do sistema sintáctico a alguns elementos do sistema semântico ou às respostas comportamentais. Essa regra estabelece que uma dada série de sinais sintácticos se refere a uma dada segmentação do sistema semântico; ou que tanto a unidade do sistema semântico quanto à do sistema sintáctico, uma vez associadas, correspondem a uma dada resposta; ou que uma dada série de sinais corresponde a uma dada resposta mesmo não se supondo que seja assinalada alguma unidade do sistema semântico.

Se o desenho enquanto forma de conhecimento, é afectividade, isto é, depende do significado que lhe atribuímos, importa gerar em quem produz objectos de carácter artístico, quer nos próprios artistas, quer nos alunos que frequentam disciplinas de âmbito artístico nos diversos níveis de ensino, quer em qualquer outra pessoa que não esteja ligada à actividade artística e já não frequente a educação formal, a ideia da construção dos significados, mas também, da simbologia, que lhes permitam desenvolver instrumentos de avaliação consciente da realidade que os envolve na sociedade em que se situam. As razões substantivas que levam a pessoa a produzir um objecto de arte, à semelhança do que se passa com todas as acções levadas a cabo pelo homem, resultam, tal como refere Miranda dos Santos, de quatro níveis de actividade relacionados com a afectividade. Assim, após a recepção da informação, actividade eminentemente cognitiva, o indivíduo faz a respectiva apreciação, isto é, a atribuição de significação, selecciona, decide e, finalmente, age em consciência plena, justamente, fundamen-

tado na atribuição de uma determinada significação. A Informação possui dois sentidos fundamentais: a quantidade de informação que pode ser transmitida e a quantidade precisa de informação seleccionada que de facto foi transmitida. Nesse sentido, ela pode ser conotada como a passagem, através de um canal, tanto de sinais que não possuem função comunicativa, constituem apenas estímulos, como de sinais com função comunicativa, isto é, que foram codificados como veículos de algumas unidades de conteúdo, sendo assim, objecto de estudo da engenharia da transmissão da informação relativos a processos pelos quais são transmitidos unidades de informação, não significantes (puros sinais ou estímulos) e significantes (com finalidades comunicativas).

Importa, por isso, considerar o desenho, nas suas várias vertentes, como aquisição técnica a par da aquisição intelectual, enquanto forma de conhecimento, enquanto manifestação de actividade humana, forma de expressão, representação peculiar do mundo que nos cerca, do mundo que, eventualmente, nos “impressiona”; o porquê, o como e o para quê em tempos, culturas e lugares distintos. Interessa, também, perceber que a afectividade é uma das mais importantes manifestações da mente humana e, por conseguinte, condicionador da actividade humana; que o cérebro é a fonte do conhecimento; que este resulta da percepção do mundo de sensações em que vivemos, e que tais sensações resultam das emoções. O que nos pode levar a pensar que a afectividade é, também, racional, isto é, um acto cognitivo. Assim, podemos estabelecer a relação entre o desenho e a afectividade: o desenho, pertencendo, também, então, ao domínio do afectivo, é uma actividade racional, é consciente e não feita de acasos e, por isso, é uma actividade passível de ser aprendida e ensina como qualquer outro domínio da vida humana. Como em qualquer outro processo educativo, o ensino do desenho sedimenta-se e organiza-se de acordo com princípios e metodologias validadas ao longo dos tempos, em particular a partir do aparecimento das academias e assunção social do desenho como actividade intelectual diversa do fazer mecânico.

Num tempo em que surgem com toda a pertinência investigações inequívocas no sentido da valorização da emoção como contributo fulcral, como aliada inalienável do pensamento racionalizado, a escola parece, ainda, na prática, entorpecida na sua actuação junto dos jovens alunos que a frequentam, parecendo não encontrar resposta positiva e efectiva para o dictat legislativo, inovador é certo, mas sem reformulação consentânea das estruturas edificadas, dos espaços lectivos e envolventes, mas também, dos próprios curricula respondendo ao pós-modernismo psicossociocultural emergente, em que, a par das competências cognitivas baseadas na inteligência formal, lógico-matemática e linguística, de conformação social, importa apetrechar os futuros cidadãos com ferramentas apropriadas ao bom desempenho pessoal e social, favorecendo a

auto-motivação para o desenvolvimento contínuo, para a auto-estima, para a criatividade, para a autonomia, para a necessidade de um despertar sensorial que faça apelo às pulsões e às necessidades profundas do ser e que favoreça um conhecimento e reconhecimento de si mesmo, para a auto-satisfação, enfim para o sucesso pessoal e social conducente a uma sociedade mais justa, mais equilibrada, mais digna, livre e democrática.

Será, talvez, pelo recurso à prática do desenho, como linguagem, como conhecimento e como meio de expressão que o ser humano poderá realizar a conquista de si próprio. O objectivo continuará a ser o desenvolvimento da criatividade mais do que a criação, o homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista. A expressividade estará em íntima relação com o completo desenvolvimento do indivíduo, causa e consequência da criatividade, da fantasia, da imaginação e da inventividade. A relação íntima entre o pensado e o feito.

Na escola não se ensina, ainda, a gerir as emoções. Na escola a criatividade ocupa, ainda, um lugar de somenos importância. E, no entanto, há autores que defendem ser os artistas, entre outros grupos sociais, aqueles que, de um modo geral, conseguem manter um nível de auto-satisfação e auto-estima, porquanto ao substantivarem na pedra, ou na tela as suas emoções, em criatividade, imaginação e fantasia, ganham alento para produzir mais e mais, sobretudo, na busca do prazer anteriormente experimentado, num processo de “bola de neve”.

Parece, pois, premente, aproveitar o legado das disciplinas da área das expressões, em particular o desenho, para permitir incutir nos nossos alunos a auto-motivação, a auto-estima, trazidas pela criatividade e que conduzam a situações de aprendizagem que levem ao sucesso educativo real. Considerando que somos indivíduos em desenvolvimento permanente, baseados, é certo, nomeadamente, na carga genética de que, também, somos feitos e nos diferencia dos demais, e do percurso que escolhemos em cada momento, fruto mais da representação que fazemos do mundo que nos cerca do que da própria realidade – “os meus olhos são uns olhos e é com esses olhos uns que eu vejo no mundo escolhos, onde outros com outros olhos não vêem escolhos nenhuns...” como tão bem diz António Gedeão.

Nesta ordem de ideias, facilmente se perceberá que alguém que se dedique à produção de objectos artísticos, mas também, alguém que se dedique a fomentar a produção de objectos de expressão, que se dedique a activar o desenvolvimento cognitivo, a activar o desenvolvimento psicológico, a activar o desenvolvimento integral dos nossos jovens concidadãos, através das mais diversas formas de expressividade, não poderá deixar de ter em linha de conta que, com muito maior peso que a actividade cognitiva baseada no registo da informação, urge, buscar a resposta no mundo da afec-

tividade. Afectividade em sentido amplo, naturalmente, não, apenas, na empatia desejável entre quem coabita um espaço comum, entre quem urde convivências, cumplicidades... afectividade, mais no sentido de deixar que os olhos vejam, aprendam, que o coração se sobressalte, se excite, pelo prazer, pela beleza que nos envolve, enfim, pela sensação, o tal “facto psicofisiológico provocado pela excitação dos sentidos”... e depois, porque viu, porque sentiu, então que faça, deixando-se docemente guiar pelo cavalo alado que dá pelo nome de Fantasia, montado na sela da Criatividade e segurando as rédeas da Inventividade, voando ligeiro pelos campos da Imaginação.

E, deste modo, a partir do manancial imenso que o desenho nos permite, alcançarmos tão frequente e intensamente, quanto possível, experiências de fluxo, que nos ajudem a melhor lidar com o mundo exterior, repleto de sinais e símbolos que precisamos de saber decodificar, mas também, e não menos importante, a lidar melhor com o mundo interior, por vezes intrincado e contraditório, que nos caracteriza.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Leon Battista – De Pictura (1435), De la Peinture. Paris: Macula, Dédale, 1992.
- ALMEIDA, António Betâmio – A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar. Lisboa: Livros Horizonte Lda., 1976.
- ALMEIDA, Leandro S. et al – Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilíbrios, 2000.
- ANDRÉ, João Maria – Pensamento e Afectividade. Coimbra: Quarteto Editora, 1999.
- APPLE, Michael W.– Os Professores e o Currículo. Lisboa: Educa, 1997.
- ARGAN, Giulio Carlo – Arte e Crítica de Arte. Lisboa: Editorial Estampa Lda., 1988.
- ARMSTRONG, Thomas – Inteligências Múltiplas na Sala de Aula. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.
- ARNHEIM, Rudolf – Arte e Percepção Visual. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1997.
- ARNHEIM, Rudolf – Intuição e Intelecto na Arte. São Paulo: Martins Fontes Editora Lda., 1989.
- ARNHEIM, Rudolf – New Essays on the Psychology of Art. Los Angeles: University of California Press, 1986.
- ARNHEIM, Rudolf – O Poder do Centro. Lisboa: Edições 70, 1990.
- ARNHEIM, Rudolf – Para uma Psicologia da Arte, Arte e Entropia. Lisboa: Dinalivro, 1997.

- ARNHEIM, Rudolf – Thoughts on Art Education. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts, 1991.
- AZÚA, Félix – Diccionario de las Artes. Barcelona: Planeta, 1995.
- BAMBACH, Cármen (ed.) et al – Leonardo da Vinci Master Draftsman. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2003.
- BARNARD, M. - Approaches to Understanding Visual Culture. New York: Palgrave, 2001.
- BRANCO, Rosa Alice. A percepção visual em Berkeley como operação interpretativa. Porto: Fundação Eng^o António de Almeida, 1998.
- BELL, Judith – Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BELLEMIN-NOËL, Jean – Psicanálise e literatura. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1983.
- BENVENISTE, Émile - Problemes de linguistique generale. Paris: Galimard. 1976.
- BERGER, John – Albrecht Dürer, Desenhos e Aguarelas. Lisboa: Taschen, 1998.
- BERGER, John – Ways of Seeing. London: Penguin Books, 1977.
- BEST, David – A Racionalidade do Sentimento, o Papel das Artes na Educação. Porto: Edições Asa, 1996.
- BIBER, Edward and PESTALOZZI, Johann H. – Henry Pestalozzi And His Plan Of Education: Being An Account Of His Life And Writings; With Extracts From His Work, And Extensive Details Illustrative Of The Practical Parts Of His Method. London: John Souter, School Library, 1831.
- BOURDIEU, Pierre - "Modos de produção e modos de percepção artísticos". In: a economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva. 1974.

- BOURDIEU, Pierre. As regras da arte - Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.
- BOURDIEU, Pierre - Ce que parler veut dire. l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard. 1982.
- BOURDIEU, Pierre - La distinction. critique sociale du judgement. Paris: Minuit. 1979.
- BOWLBY, John – Attachment and Loss (Vol. I). London : Pimlico, 1997.
- BRIDGMAN, George B. – Bridgman's complete guide to Drawing from Life. New York : Sterling Publishing Co., Inc., 2009.
- BROOKES, Mona – Drawing For Older Children & Teens, A Creative Method for Adult Beginners, too. New York: The Putnam Publishing Group, 1991.
- BRUN, Jean – A Mão e o Espírito. Lisboa: Edições 70, 1991.
- CABANNE, Pierre – Duchamp & Cie. Paris: Éditions Pierre Terrail, 1997.
- CALADO, Margarida - "Academia do Nu", "Academia de Portugal em Roma", "Desenho", "Ensino" in *Dicionário da Arte Barroca em Portugal*, Lisboa, 1989.
- CAMPOS, Bartolo Paiva – Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza – O Teste do Desenho como Instrumento de Diagnóstico da Personalidade. Petrópolis: Editora Vozes, Lda., 1982.
- CARBONETTI, Jeanne – The Yoga of Drawing. New York: Watson-Guption Publications, 1999.
- CARNEIRO, Roberto – Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Lisboa: Fundação Manuel Leão, 2001.
- CARVALHO, Lima e MARQUES, António Pedro Ferreira– Léxico de Desenho. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2003.

- CARVALHO, Rómulo – História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2001.
- CHOMSKY, Noam - STRUCTURES SYNTAXIQUES. Paris: Mouton de Gruyter. 2002.
- CLERO, Robert Gloton Claude – A Actividade Criadora na Criança. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.
- COLLIER, Graham, *Form, Space and Vision, An Introduction to Drawing and Design*, New Jersey, Prentice Hall, 1985.
- CORREIA, Carlos João - Ricoeur e a expressão simbólica do sentido, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. 1999.
- COUCHOT, Edmond et HILLAIRE, Norbert – L'Art Numérique. Comment la technologie vient au monde de l'art. Paris : Éditions Flammarion, 2003.
- COZENS, Alexander – A New Method of Assisting the Invention in Drawing Original Compositions of Landscape (1785) (introd. de Michael Marqusee). London: Paddington Press, 1977.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly e ROBINSON, Rick E.. The Art of Seeing, An Interpretation of the Aesthetic Encounter. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Fluir – A Psicologia da Experiência Ótima – Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.
- CUNHA, Brigitte Cardoso – Psicanálise e Estruturalismo. Lisboa: Assírio e Alvim, 1981.
- D'ENFERT, Renaud - L'Enseignement du Dessin en France – Figure Humaine et Dessin Géométrique (1750-1850), Paris : Edicion Belin, 2003.

- D'ENFERT, Renaud e LAGOUTTE, Daniel - Un Art Pour Tous: le Dessin à l'École de 1800 à nos Jours. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2004.
- DAMAS, José Alberto – A Educação como Comunicação Normativa. Penafiel: Instituto Superior Politécnico Portucalense, 1997.
- DAMÁSIO, António – Ao Encontro de Espinosa, as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.
- DAMÁSIO, António – O Erro de Descartes, Lisboa: Publicações Europa-América, 1998.
- DAMÁSIO, António – O Sentimento de Si. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.
- DELABORD, Le Vicomte Henri – Ingres, sa Vie, ses Travaux, sa Doctrine. Brionne : Gérard Monfort, 1984.
- DELACROIX, *Sur l'enseignement du dessin*, Paris, 1923.
- DELON, F., *Exercices et travaux pour les enfants, selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, Paris, Librairie Hachette, 1879.
- DODSON, Bert – Keys to Drawing. Cincinnati: Noth light, 1990.
- DONDIS, Donis A. – A Primer of Visual Literacy. Massachusetts: The MIT Press, 1974.
- DUBORGEL, Bruno – Imaginário e Pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- DÜRER, Albrecht - Dresden Sketchbook. New York: Dover Publications, 1972.
- DÜRER, Albrecht - Hierinn sind begriffen vier Bücher von menschlicher Proportion (=Tratado das Proporções), Nuremberg, 1528.
- ECO, Umberto – Arte e Beleza na Estética Medieval. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- ECO, Umberto – Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas. Lisboa: Editorial Presença, 2005

- ECO, Umberto - Serendipities: Language and Lunacy. New York: A Harvest Book, 1999.
- EDWARDS, Betty - Drawing on the Artist Within. New York: Simon & Schuster. 1987.
- EDWARDS, Betty - New Drawing on the Right Side of the Brain Workbook: Guided Practice in the Five Basic Skills of Drawing. New York: Penguin Putnam Inc, 2002.
- EDWARDS, Betty - The New Drawing on the Right Side of the Brain. New York: Penguin Putnam Inc, 1999.
- EHRENZWEIG, Anton - A Ordem Oculta da Arte, a Psicologia da Imaginação Artística. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- FERRAZ, Heloísa C. T. et al – Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. De Rezende – Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FOCILLON, Henri – A Vida das Formas, Seguido do Elogio da Mão. Lisboa: Edições 70, 2001.
- FONTANEL-BRASSART, Simone et al - A Educação Artística na Acção Educativa. Coimbra, Livraria Almedina. 1977.
- FOUCAULT, Michel - L'archeologie du savoir. Paris : Galimard. 1969.
- FRANCASTEL, Pierre - A Imagem, a Visão e a Imaginação. Lisboa: Edições 70, 1998
- FREINET, Celestin, La Méthode Naturelle, II. L'Apprentissage du Dessin. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 2001.
- FREUD, Sigmund – Textos Essenciais Sobre Literatura, Arte e Psicanálise. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1994.
- FREUD, Sigmund – A interpretação dos sonhos. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

- FREUD, Sigmund – Uma recordação de Infância de Leonardo da Vinci. Lisboa: Relógio d'Água, 1990.
- FRÓIS, João Pedro et al – Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- FRYER, Marilyn – Creative Teaching and Learning. London: Paul Chapman Publishing, 1996.
- GAIR, Ângela – The Course of Drawing. Hong Kong: Abbeydale Press, 2003.
- GÂNDARA, Maria Isabel – Desenho Infantil, um Estudo Sobre Níveis do Símbolo, Lisboa: Texto Editora, 1994.
- GARDNER, Howard – Art Education and Human Development. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1990.
- GARDNER, Howard – Arte, Mente e Cérebro – uma Abordagem Cognitiva da Criatividade. Porto Alegre: Artemed Editora, 1999.
- GARDNER, Howard – As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Lda, 1994.
- GARDNER, Howard – Inteligências Múltiplas – a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, Howard – La Mente No Escolarizada. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997
- GARRONI, Emílio – Projecto de Semiótica. Lisboa: Edições 70, 1980.
- GLOTON, Robert et al – A Actividade Criadora na Criança. Lisboa. Editorial Estampa, 1997.
- GODFREY, Tony, *Drawing Today*, Oxford, Phaidon Press Limited, 1990.
- GOLDSTEIN, Carl - Teaching Art. Academies and Schools from Vasari to Albers. Cambridge: University Press, 1996.
- GOLDSTEIN, Nathan - *The Art of Responsive Drawing*, New Jersey: Prentice Hall, 1977.

- GOMBRICH, Ernest Hans - Art and Illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation. (1960). Oxford: Phaidon Press, 1986.
- GOMBRICH, Ernest Hans - Meditations on a Hobby Horse and other essays on the theory of art. Chicago: The University of Chicago Press, 1985.
- GOMBRICH, Ernest Hans – Para uma História Cultural. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 1994.
- GOMBRICH, Ernest Hans - The Story of Art. Oxford: Phaidon Press, Pocket Edition, 2006.
- GONÇALVES, Carla Alexandra – Psicologia da Arte. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- GONÇALVES, Rui Mário; FRÓIS, João Pedro; MARQUES, Elisa – Primeiro Olhar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000
- GOODSON, Ivor F. – A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.
- GUIRAUD, Pierre – A Semiologia. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- HERNANDEZ, F. - Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho. Porto Alegre: Artemed. 2000
- HANDBOOK OF RESEARCH ON TEACHING LITERACY THROUGH THE COMMUNICATIVE AND VISUAL ARTS. 1999.
- HEGEL, G. W. F. – Estética. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.
- HEIDEGGER, Martin – A Origem da Obra de Arte. Lisboa: Edições 70, 2008.
- HELLER, Eva – Psicologia del Color, como Actúan los Colores sobre los Sentimientos y la Razón. Barcelona: Editorial Gustavo Gili SA, 2005.
- HONNECOURT, Villard de - Cuaderno Siglo XIII (*Livre de portraiture*). Madrid: Akal, 1991.
- HOUSEN, Abigail. - Validating the measure of aesthetic: development for museums and schools. ILVS Review. Massachusetts: Massachusetts College of Art, 1992.

- HUYGHE, René – Diálogo com o Visível. Lisboa: Edições 70, 1994.
- HUYGHE, René – O Poder da Imagem. Lisboa: Edições 70, 1986.
- HUYGHE, René – Sentido e Destino da Arte (I e II). Lisboa: Edições 70, 1986.
- ITTEN, Johannes – Art de la Couleur. Berlin: Dessain et Tolra, 2003.
- ITTEN, Johannes - Le Dessin et la Forme, Paris : Dessain et Tolra, 1977.
- JAKOBSON, Roman - Linguística e Comunicação. S. Paulo: Cultrix. 1944.
- JOÃO DOS SANTOS et al. – A Educação Estética e o Ensino Escolar. Lisboa: Publicações Europa-América, 1966.
- JOLY, Martine – Introdução à Análise da Imagem. Lisboa: Edições 70, 1994.
- JUNG, C. G. – Os Arquétipos e o Inconsciente Colectivo. Rio de Janeiro: Editora Vozes Lda., 1971.
- JUNG, C.G. – A Vida Simbólica. Rio de Janeiro: Editora Vozes Lda., 1971.
- KANDINSKY, Wassily – Concerning the spiritual in Art. Whitefish, MT: Kessinger Publishing, 2007.
- KANDINSKY, Wassily - Curso da Bauhaus, Lisboa: Edições 70, 2002.
- KANDINSKY, Wassily – Do Espiritual na Arte. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2006.
- KANDINSKY, Wassily – Gramática da Criação. Lisboa: Edições 70, 1998.
- KANDINSKY, Wassily – O Futuro da Pintura. Lisboa: Edições 70, 1999.
- KANDINSKY, Wassily – Ponto, Linha, Plano. Lisboa: Edições 70, 1996.
- KANT, Immanuel – Crítica da Razão Pura, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian , 1997.
- KEPES, Gyorgy – Language of Vision. New York: Dover Publications, 1995.
- KRISTEVA, Julia - Semeiotike: recherches pour une semanalyse. Paris: Extraits. 1978.
- LACAN, Jacques. Écrits. Paris : Point. 1999.

- LAIRESSE, Gérard e VELOSO, Frei José Mariano da Conceição – Princípios do Desenho tirados do Grande Livro dos Pintores ou da Arte da Pintura de Gerardo Lairesse. Lisboa: Typographia Chalcographica, Typoplastica, e Litteraria do Arco do Cego, 1801.
- LATRE DAVID, V. - El Dibujo como Proceso de Conocimiento. Tesis Doctoral. Departamento de Dibujo de la Facultad de BBAA de Valencia, 1990.
- LÉVI-STRAUSS, C. - Anthropologie structurale. Paris: Agora. 2003.
- LILLARD, Angeline Stoll – Montessori, the science behind the Genius. New York: Oxford University Press, 2008.
- LILLARD, Paula Polk – Montessori Today, A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood. New York: Schocken Books, 1996.
- LISBOA, Maria Helena – As Academias e as Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836 – 1910). Lisboa : Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa, 2007.
- LORENT, Juan Francisco Esteban – Tratado de Iconografia. Madrid: Istmo, 1990.
- LOURENÇO, Orlando M.– Psicologia de desenvolvimento cognitivo, Teoria, Dados e Implicações. Coimbra: Livraria Almedina, 1997.
- LOURENÇO, Orlando M. – Psicologia do Desenvolvimento Moral. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.
- LOWENFELD, Victor et al – Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, Georges-Henri – Children's Drawings (Le Dessin Infantin). London : Free Association Books, 2001.
- MARCUSE, Herbert – A Dimensão Estética. Lisboa: Edições 70, 1986.
- MARINA, José António – Teoria da inteligência Criadora. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

- MARQUES, António Pedro Ferreira – Didáctica do Desenho, Apontamentos para os Alunos do Mestrado em Educação Artística. Lisboa: FBAUL, 2007.
- MARQUES, António Pedro Ferreira - Lição Síntese. Lisboa: FBAUL, 2005
- MARQUES, António Pedro Ferreira - “Desenho: Palavras-Chave” in *Boletim da Academia Nacional de Belas-Artes*, 2004.
- MARQUES, António Pedro Ferreira, “Desenhos do Desenho” in *Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas do Ensino Artístico*, FPCEUP, 2001.
- MARQUES, António Pedro Ferreira - “Lagoa Henriques. A Expressão Didáctica do Desenho” in *O Risco Inadiável. Caderno de Desenho*, ESBAL, 1988.
- MASSIRONI, Manfredo – Ver pelo Desenho. Lisboa: Edições 70, 1983.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco – El Árbol del conocimiento, las bases biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2003.
- MEEL- JANSEN, Annelies van - Points of view: the pentagram conception of art appreciation - Broadside 4. Birmingham: University of Central England – 2000.
- MICKLEWRIGHT, Keith – Drawing, Mastering the Language of Visual Expression. London: Laurence King Publishing Ltd, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica – Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, 2001.
- MITCHELL, W.J.T. - Que és la cultura visual. Princeton: Irving Lavin Institute. 1995.
- MIRZOEFF, N. - Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós. 2003.
- MOLINA, Juan José Gómez (Coord.) - Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo. Madrid: Cátedra, 1999.
- MOLINA, Juan José Gómez (Coord.) - Las Lecciones del Dibujo. Madrid: Cátedra, 1995.

- MOLINA, Juan José Gómez (Coord.) - Máquinas y Herramientas de Dibujo. Madrid: Cátedra, 2002.
- MOLINA, Juan José Gómez, CABEZAS, Lino e BORDES, Juan - El Manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX. Madrid: Cátedra, 2003.
- MOLINA, Juan José Gómez, CABEZAS, Lino e COPÓN, Miguel - *Los Nombres Del Dibujo*. Madrid: Cátedra, 2005.
- MONTESSORI, Maria -The Advanced Montessori Method - II. The Montessori Elementary Material. Oxford: ABC – Clio, 2004.
- MORACCHINI, Michel – O Fantástico Mundo da Grafologia, A Personalidade pela Escrita. Lisboa: Pergaminho, 1997.
- MOSSI, Alberto Facundo - El Dibujo Enseñanza Aprendizage, Valência: Univer-sitat Politècnica de Valencia, 1999.
- MUNARI, Bruno – Artista e Designer. Lisboa: Editorial Presença, 1990.
- MUNARI, Bruno – Das Coisas Nascem Coisas. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MUNARI, Bruno – Design e Comunicação Visual. Lisboa: Edições 70, 1991.
- MUNARI, Bruno – Design e Comunicação Visual. Lisboa: Edições 70, 2006.
- MUNARI, Bruno - Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual. Lisboa: Editorial Presença. 1987.
- MUNARI, Bruno – Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação nas Comunica-ções Visuais. Lisboa: Edições 70, 2007.
- NICOLAIDES, Kimon - The Natural Way to Draw. Boston: Houghton Mifflin Com-pany, 1961.
- NORMAN, Donald A. – The Psychology of Everyday things. (The Design of Eve-ryday Things). New york: Basic Books, 1988.
- NÓVOA, António – E vid ente mente, Histórias da Educação. Porto: Asa, 2005.
- OLIVEIRA, José H. Barros – Freud e Piaget, Afectividade e Inteligência. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1991.

- ORTEGA y GASSET, José – A Desumanização da Arte. Lisboa: Veja, 2000.
- PALMADE, Guy – Os métodos em pedagogia. Lisboa: Editorial Notícias, 1983.
- PANOFSKY, Erwin - Essais d'Iconologie, Les Thèmes Humanistes dans l'Art de la Renaissance. Paris: Éditions Gallimard, 1967.
- PANOFSKY, Erwin - La Perspective Comme Forme Symbolique et Autres Essais. Paris: Les Éditions De Minuit, 2006.
- PANOFSKY, Erwin – La Vie et l'Art d' Albrecht Dürer. Paris: Hazan, 2004.
- PARSONS, Michael – Compreender a Arte. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PESSOA, Fernando – Livro do Desassossego. Lisboa: Assírio e Alvim, 2006.
- PAIXÃO, Pedro A. H.- Desenho, a Transparência dos Signos. Estudos de Teoria do Desenho e de Práticas Disciplinares Sem Nome. Lisboa: Assírio e Alvim, 2008.
- PENEDA, João - Os paradoxos do sintoma e da sublimação, o contributo da teoria psicanalítica de Freud e de Lacan para a estética. Doutoramento em Ciências da Arte/Estética. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes, 2005.
- PESCH, Edgar – Para Compreender Freud. Lisboa: Edições 70, 2003
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. Cartas sobre educación infantil. Madrid: Tecnos, 2006.
- PEVSNER, Nikolaus - Les Académies d' Art. Paris: Gérard Monfort, Éditeur, 1999.
- PIAGET, J. e INHELDER, Bärbel, *A Imagem Mental na Criança*, Porto, Livraria Civilização Editora, 1977.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique – O processo de Criação. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIGNATTI, Terisio – Master Drawings, from Cave Art to Picasso. Verona : Arnoldo Mondadaori Editore, 1982..

- PLATÃO – A República, Diálogos I. Lisboa: publicações Europa – América, 1998.
- PORCHER, Louis – Educação Artística, Luxo ou Necessidade? São Paulo: Summus, 1982.
- PORFÍRIO, Manuel – Os Materiais e as Técnicas de Expressão. Expressão Plástica Bidimensional. DVD. Porto: Edições Asa, 2004.
- QUARESMA, José e GUADIX, Juan Carlos Ramos – Ensayos sobre Reproducibilidad, Ensaio sobre Reprodutibilidade. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2008.
- READ, Herbert - *A Educação pela Arte*, Lisboa, Edições 70, 2007.
- Revista de Comunicação e Linguagens. MODERNO/PÓS-MODERNO, 6/7, Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens. 1988.
- RHYNE, Janie – Arte e Gestalt, Padrões que Convergem. São Paulo: Summus, 1996.
- RIBEIRO, António Carrilho – Desenvolvimento curricular, Lisboa: Texto editora, 1995
- RIBEIRO, Carlos Tavares et al. – Desenho Técnico Moderno. Lisboa: Lidel, 2004.
- RITTO, Isabel – Antropometria. Medidas dos Ângulos e Inclinações do Perfil de uma População Portuguesa e Comparação com Alguns Cânones Artísticos. Tese de Doutoramento. FBAUL, 2001.
- RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira – O Desenho, Ordem Do Pensamento Arquitectónico. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.
- RODRIGUES, Dalila D'Alte – A Infância da Arte, a Arte da Infância. Porto: Asa, 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques - Emílio, Vol. I e II. Lisboa. Mem Martins : Publicações Europa-América, 1990.

- ROUSSEAU, René-Lucien – Le Langage des Couleurs. St Jean de Braye : Editions Dangles, 1980
- RUDEL, Jean - A Técnica do Desenho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- RUDEL, Jean - Technic du Dessin. Paris:: Presses Universitaires de France, 1979.
- RUSH, Michael – Les Nouveaux Médias dans l'art. Paris: Thames & Hudson, 2005.
- RUSKIN, John – The Elements of Drawing (1857). New York: Dover Publications, 1971.
- SACCO, François et al – O desenho no Trabalho Psicanalítico com a Criança. Lisboa: Climepsi, 2000.
- SALVADOR, Ana – Conhecer a Criança Através do Desenho. Porto: Porto Editora, 1994.
- SANTO AGOSTINHO – A cidade de Deus (vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- SANTO AGOSTINHO – Confissões. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1990.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres – O Curriculum Oculto, Porto: Porto Editora, 1995.
- SANTOS, Álvaro Miranda – Expressividade e Personalidade, um Século de Psicologia, Coimbra: Atlântida, 1989.
- SANTOS, Arquimedes da Silva – Estudos de Psicopedagogia e Arte. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.
- SANTOS, Arquimedes da Silva – Mediações Artístico-Pedagógicas. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.
- SARTRE, Jean-Paul – A Imaginação. Algés: Difel, 2002.
- SAUSMAREZ, Maurice – Desenho Básico, as dinâmicas da forma visual. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

- SCHOLLES, Robert - Structuralism in literature: an introduction. New Haven & London: Yale University Press. 1974.
- SILVA, Antunes et al – Áreas visuais e tecnológicas, Manual para Professores do 2º e 3º ciclos. Porto: Texto Editora, 1992.
- SIMPSON, Ian – Drawing seeing and observation. London: A & C Black, 2006.
- SMITH, Ray – Manual Prático do Artista. Porto: Editores Civilização, 2004.
- SOUSA, Rocha de – Didáctica da Educação Visual. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- SPEED, Harold – The Practice & Science Of Drawing. New York: Dover Publications, 1972.
- STERN, Arno – Aspectos E Técnicas Da Pintura Da Criança. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.
- STERNBERG, Robert J. – As Capacidades Intelectuais Humanas. Porto Alegre: Artmed Editora, 1992.
- STERNBERG, Robert J. – Metaphors of Mind. New York: Cambridge University Press, 1990.
- STERNBERG, Robert J. – Psicologia Cognitiva. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- STERNBERG, Robert J. et al – Como Desenvolver a Criatividade do Aluno. Lisboa: Edições Asa, 1999.
- TEISSIG, Karel – Les Techniques du Dessin. Paris: Grund, 1989.
- THOMAS, Glyn V. e tal – An Introduction To The Psychology Of Childrens Drawings. New York: Harvester Wheatsheaf, 1990.
- VALLIER, Dora – A arte Abstracta, Lisboa: Edições 70, 1986.
- VENTURI, Lionello – História da Crítica de Arte. Lisboa: Edições 70, 1984.
- VERSTRAETE, Larry – The Serendipity effect. Ontario : Scholastic – TAB Publication Ltd, 1989.

- VIGOTSKY, Lev Semenovitch – Psicologia da Arte. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editores Ltda., 1999.
- VITRÚVIO – Tratado de Arquitectura. Tradução de Manuel Justino Maciel. Lisboa : IST PRESS, 2006.
- WALKER, J. A. e Chaplin, S.- Una Introducción a la Cultura Visual. Barcelona: Octaedro, 2002.
- WIDLÖCHER, Daniel - L'Interprétation des dessins d'enfants. Wavre (Belgique): Mardaga, 1998.
- WILKINSON, Kathryn – Sinais e Símbolos. Guia Ilustrado das origens e dos significados. Porto : Civilização Editores, 2008.
- WINNER, Ellen – Invented Words. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- WOLF, Rachel Rubin – Strokes of Genius, the best of drawing. Cincinnati: FW Publications, Inc, 2007.

WEBGRAFIA

- ALMEIDA, Kátia Maria Pereira - Distinção e transcendência: a estética sociológica de Pierre Bordieu.
- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100006.html
- Portal Universia, S.A. 2005. (consulta em 16 de Abril de 2008).
- AUGUSTI, Valquíria Maria - Aspectos epistemológicos do estudo sobre os modelos de cognição e percepção visual. Tese de Doutorado. <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1302.htm> (consulta, 22 de Novembro de 2009).
- CARDOSO, Miguel – <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/epifania.htm>. (Consulta em 12 de Junho de 2008).
- DUNCUN, P. - Clarifying Visual Culture Art Education. <http://www.highbeam.com/doc/1P3-117889673.html> (consulta em 22 de Novembro de 2009).
- http://eugeniousbi.tripod.com/cap_002.html#arriba, (consultado em 17 de Outubro de 2008) MUSCHAMP, Peter. The Arts And Achievement, Seminar Creativity At Christchurch University College, 5 July 04.
- <http://opencreativity.open.ac.uk/assets/pdf> (consulta em 4 de Agosto de 2008).
- http://www.fba.ul.pt/portal/page?_pageid=401,821647&_dad=portal&_schema=PORTAL, (consulta em 4 de Setembro de 2009).
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Horace_Walpole. (consultado em 17 de Junho de 2008).
- Ó, Jorge Ramos do (2006). Os terrenos disciplinares da alma e do self-government no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911).

SÍSIFO. REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 1, pp. 127-138. Consultado em 10 de Agosto de 2008, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

- SARDELICH, Maria Emilia - Educ. Rev. nº.27 Curitiba jan./june 2006. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0104-40602006000100013. (consulta em 9 de março de 2008).
- VIEIRA, Padre António - Sermão da Terceira Domingo da Quaresma (1655). § IV). Sermoes. Lisboa: Biblioteca Nacional Digital, 1679. http://purl.pt/297/2/r-3608-v_PDF/r-3608-v_PDF_24-C-R0072/r-3608-v_0017_435-464_t24-C-R0072.pdf (consulta em 22 de Novembro de 2009).