

Dimensões estratégicas no ensino do desenho para a formação em design e artes visuais na contemporaneidade

Resumo: Através duma abordagem reflexiva da prática pedagógica, interpela-se o desenho no conjunto das práticas artísticas contemporâneas, nas concepções e métodos de ensino atual, bem como nas necessidades sociais e pessoais fundamentais ao exercício profissional no campo das artes, através do enfoque em dimensões estratégicas do desenho aqui nomeadas como: perceptiva, concetual, experimental e processual. Estas dimensões funcionam interativamente e o desenho nesta concetualização é entendido no “campo expandido”, interagindo com diferentes áreas, em cruzamentos interdisciplinares.

Exemplos da prática documentam esta abordagem relevante no ensino do desenho hoje, por ter em conta as características das sociedades pósmodernas e as próprias potencialidades do desenho na produção cultural contemporânea. Pretende-se que a atividade educativa desenvolvida no âmbito do desenho e formação artística, seja mediadora e facilitadora de aprendizagens e estratégias, promovendo, acima de tudo, experiências de compreensão, interpretação, expressão e comunicação na área da produção visual.

Palavras chave: desenho contemporâneo, dimensões estratégicas, educação artística, campo expandido, prática reflexiva

Strategic dimensions of drawing practice in contemporary visual arts and design

Abstract: Through a reflective approach drawing is challenged in the contemporary artistic practices, in current teaching methods, as well as in social and personal needs that seem relevant today to the professional exercise in the arts. This is done through a focus on drawing strategic dimensions here named as: perceptual, conceptual, experimental and procedural. Those dimensions work interactively and drawing is conceptualized in an “expanded field” interacting with several areas.

Examples from the practice document this teaching approach to drawing, considering the characteristics of postmodern societies and the very drawing potential in contemporary cultural production. It is intended that drawing in artistic education should work as a facilitator and mediator of learning strategies, promoting, above all, experiences of understanding, interpretation, expression and communication in the area of visual production.

Key words: *contemporary drawing; strategic dimensions; design education; expanded field; reflective practice*

Campo expandido

Campo expandido



Campo expandido

Campo expandido

Dimensões estratégicas no ensino do desenho para a formação em design e artes visuais na contemporaneidade

Constança Pignateli de Sousa Vasconcelos¹

Introdução – lugares do desenho

A prática reflexiva e constante avaliação de processos e produtos no ensino das artes visuais revela-se fundamental face às mudanças, incertezas e desafios que em termos sociais, culturais e econômicos caracterizam as sociedades contemporâneas. O paradigma do professor investigador ganha cada vez maior relevância, pois é o professor quem na prática enfrenta, em primeiro lugar, os desafios e questões que interpelam o mundo de hoje. Por outro lado e referindo especificamente o ensino das artes, sabemos que as grandes alterações no domínio da produção artística e cultural se refletem de um modo crucial no ensino, não só porque este deve andar a par do que se passa na sociedade, como também, porque muitos professores de artes são igualmente artistas encontrando-se no meio de todas as mudanças e contribuindo para elas. Por outro lado, as novas tecnologias permitem um acesso, cada vez maior e mais rápido, ao mundo da informação e comunicação, expandindo, potenciando e influenciando as práticas artísticas. Assim as razões para a atitude investigativa no domínio das artes prendem-se com o facto da pesquisa ser a melhor estratégia para obter uma fundamentação de decisões que se têm que tomar, imprescindível para resolver incertezas que mostram a complexidade social e o forte desenvolvimento tecnológico sobre a aprendizagem das artes, traduzindo-se numa exigência de passagem de consumidores passivos de conhecimento a produtores ativos (MARÍN 2003).

A topografia do fazer em artes alargou-se, pois não há só uma disciplina, estilo, género ou artista e como diz Madoff (2009, p. x): “It is now more than obvious that preparing young artists to live in a landscape of infinitely elastic production will demand some new requirements”. Riley (2008) adianta que uma cultura de pesquisa exige dos professores de desenho um alto grau de articulação de assuntos teóricos, bem como a fluência na grande complexidade dos meios, materiais e métodos usados na prática do desenho contemporâneo, afirmando ainda que, no sentido de facilitar aos alunos uma inteligência do ver, “intelligent seeing”, os professores precisam de uma consciência e compreensão de bases filosóficas alternativas, a partir das quais uma pedagogia do desenho pode ser formada. Tudo isto nos leva a situar e questionar o desenho e seu ensino no contexto de incertezas e perplexidades que caracterizam a contemporaneidade.

Um olhar atento diz-nos que o desenho se tornou hoje aceite como prática por direito próprio, alargando o seu campo com novas formas e materiais, mas, sobretudo, com o reconhecimento das suas qualidades concetuais. Vemos aparecer, cada vez com maior frequência, novas associações, galerias, movimentos, concursos, revistas, conferências, simpósios e publicações tanto em termos de livros de preceitos, técnicas e métodos, como em termos de investigação, em que o desenho é o tema central. Contudo, Garner (2008), reconhecendo a vitalidade da pesquisa em desenho, refere a falta de um campo definido ou metodologias bem assentes, com infraestruturas suportadas por um discurso crítico que atraia e apoie uma comunidade de interesses.

Se o desenho sempre foi considerado atividade fundamental no processo de pensamento, manteve-se muito tempo atrás do palco, reservando para a pintura, escultura e arquitetura o papel de atores principais. Com um percurso velado ao longo dos tempos, irrompe a partir dos anos 60, assumindo-se como foco da arte contemporânea: “Its position has been promoted to become a mode of expression so inherent and important to artists practice to deserve its own status and institutions” (ISOBAR, 2007, p. 16) ou, como reforça Dexter (2005), agora e pela primeira vez, os artistas podem optar pelo desenho como seu principal e primeiro meio, confiantes de que o seu trabalho não sofrerá com esse estatuto. Considerando que há uma mudança de perceção sobre o desenho da parte dos artistas, mas, sobretudo, da parte dos museus, galerias e críticos, Macfarlane (2007, p. 14) afirma: “The key shift that has occurred is that drawing as an activity is now believed to be acceptable for public presentation rather than only suitable for private research or study”.

Razões para este percurso dos bastidores à ribalta têm na sua base a desmaterialização da obra de arte nos anos 60 e 70, em que o desenho se assumiu como meio de gravar uma acção ou afirmação intelectual, tornando-se o meio escolhido, tal como a escrita, para expressar arte como ideia (MACFARLANE, 2007). Assim, a valorização do desenho nas últimas décadas é bem expressa por Richard Serra quando o considera o pensamento do artista no ato da criação ou por Bruce Nauman, referindo que toda a sua obra pode ser vista como uma forma de desenho quer os resultados apareçam em video, filme ou escultura (DEXTER, 2005). Constata-se uma inversão nos critérios de apreciação do desenho, pois o que hoje é mais valorizado é exactamente o que durante muito tempo permaneceu afastado dos olhos do grande público e separado da obra de arte, para a qual contribuiu concetualmente: a sua espontaneidade, vitalidade como elemento central da criação, instrumento de pensamento e ideias e as suas características potenciadoras da experimentação, o carácter de incompletude e a economia de meios (VASCONCELOS e ELIAS, 2006a; 2006b).

Reinventando-se continuamente para os seus propósitos e acompanhando a linguagem do seu tempo o desenho oferece um leque infinito de possibilidades e é entendido agora como uma

disciplina que abrange uma variedade de práticas interactivas e multidisciplinares que interpelam e questionam o seu ensino. O ecletismo do desenho atual permite-lhe, assim, incorporar os modos clássicos (desenho figurativo, gestual, abstrato, geométrico) e integrar-se em multilinguagens (instalações multimédia, net art etc.) continuando a ter uma presença fundamental em variadas manifestações do mundo da arte, design, ilustração, publicidade, banda desenhada, arquitetura, moda, imagens virtuais etc. (MAESO e ROLDAN, 2003).

O ensino do desenho, paradigmas e práticas

A situación pos moderna con su crítica de los valores modernos ha colocado a occidente y su cultura en una situación de apertura e mestizaje que por supuesto afecta a las corrientes más actuales de la educación. Ésta se encuentra nuevos retos culturales tan relevantes como: a) la revolución cognitiva y su influencia en las ciencias sociales e las ciencias de la educación; b) la intrusión de las nuevas tecnologías en el sistema de vida humano de forma integral e generalizada; c) los nuevos avances en la investigación pedagógica principalmente en didáctica e currículo (AGUIRRE, 2000)

Pensar em currículos para o ensino das artes e do desenho implica ter em consideração as mudanças socioculturais e epistemológicas do mundo contemporâneo. As ideias que os enformam têm de responder às transformações no âmbito das artes e cultura visual, bem como na área educativa e também a novas conceções e ideais de melhoria das sociedades (MARÍN, 2003). Rodriguez (2005) faz notar que sendo essencial essa reflexão em qualquer área do conhecimento é imprescindível no campo da educação artística, pois esta lida com apresentações e representações dos mundos reais, dos mundos possíveis e dos mundos idealizados, dos olhares e dos intérpretes.

A pluralidade caracteriza o conhecimento artístico atual em abandono de visões unilaterais, elitistas ou puramente formalistas e esse ecletismo pósmoderno supõe inter e multidisciplinaridade. A caracterização do que se passa no mundo atual das artes, complexo e em constante mutação, é sintetizada por Marín (2003) como interconexão, cruzamentos e mestiçagens entre as diferentes especialidades artísticas a par do uso das tecnologias da informação e comunicação, que fazem com que o uso exclusivo das tradicionais práticas no ensino, deixe incompreensíveis a maioria das obras mais interessantes das últimas décadas. Efland, Freedman e Sthur (1996) analisando o contexto pósmoderno e o ensino das artes apontam para uma teia sociocultural fragmentada, diversificada, multigénero, multidirecional e intercultural. Como reflexões prioritárias na educação artística pósmoderna, encontramos em Escaño (2003) um glossário muito completo que resumimos como:

- Problemática cognitiva que decorre da incapacidade da epistemologia moderna para contemplar o individual e o diferente

- A desvalorização da representação como correspondência isomórfica entre modelo e imagem, realidade e relato, mas com distorções de conceitos ou ações que operam de várias formas para transformar o significado do que se representa
- Nova conceção espaciotemporal multidimensional
- A multiculturalidade face à uniculturalidade
- O papel fundamental das linguagens e imagens na elaboração das identidades individuais e coletivas e suas interações
- As tarefas intelectuais artísticas e educativas centradas na resolução de problemas
- Revalorização de temáticas face a conteúdos, em que as características de cada meio adquirem um sentido essencial na comunicação de conceitos
- A interdisciplinaridade torna-se relevante admitindo-se a sua importância em diferentes áreas do ensino
- A emergência de visões múltiplas, pela consideração da diferença como valor chave das relações humanas e sua consciencialização como princípio educativo básico

Numa incursão pelos modelos mais representativos do ensino artístico (EISNER, 2002; RODRIGUEZ, 2005; MARÍN, 2003) mapeamos, como marcos fundamentais na sua história: a visão *academicista*, tradição maior da arte ocidental, com o desenvolvimento de destrezas instrumentais, e com o desenho eleito como representação do mundo visível e meio de projeção; a visão da *auto expressão criativa* que resgata a subjetividade na arte, o mundo emocional e a identidade do sujeito, fortemente influenciada pelas teorias da psicanálise e correntes humanistas; O modelo *da linguagem visual*, ligado à expansão das novas tecnologias de informação e comunicação, ao aparecimento da semiótica, tendo como referentes teóricos as teorias da percepção, as leis da gestalt e os elementos básicos da linguagem plástica; *A educação artística como disciplina*, (DBAE) teorizada por Elliot Eisner e Howard Gardner, propondo um currículo para o ensino das artes estruturado e planificado, sequenciando os conteúdos artísticos endossados a obras de arte e organizados nas áreas de estética, crítica, história e produção de arte. Com inspiração em John Dewey, resgata-se a ideia do interesse educativo da arte como experiência relevante no desenvolvimento do indivíduo; a *cultura visual ou educação artística pósmoderna*, teorizada por Arthur Efland, Kerry Freedman, Sthur, Fernando Hernandez, Paul Duncan. Desafiando os valores da modernidade, os grandes objetivos do ensino artístico passam a centrar-se na análise crítica dos significados sociais e culturais que se transmitem em relação ao contexto real. O território da arte alarga-se para além dos objetos reconhecidos tradicionalmente como tal, acabando com a distinção entre alta cultura e cultura popular, estendendo-se à moda, artesanato, design, cultura digital, street art, etc. que devem ser interpretados e compreendidos no contexto histórico e sócio político. Se bem

que se considere que o modelo da cultura visual ainda não tenha sido posto em prática de modo organizado e sistematizado nos objetivos, competências e conteúdos, nem tenha havido ainda uma avaliação da sua aplicação fragmentada, é comumente aceite que as suas propostas metodológicas e atitudes críticas devem ser tidas em conta e que poderão iluminar caminhos significativos para o ensino das artes visuais.

Articulados com estes paradigmas ou visões do ensino das artes, encontramos em Riley (2008) uma focagem específica no ensino do desenho. Referindo que há uma relação dialética entre a resposta a uma necessidade educativa e a atitude filosófica tomada, identifica quatro bases filosóficas (racionalista, empiricista, pragmatista e construtivista) a que faz corresponder atitudes ontológicas e epistemológicas para com o desenho e abordagens metodológicas ao seu ensino. As abordagens *racionalista e empiricista* apresentam como atitude ontológica face ao desenho, a objectividade analítica ou da observação - o desenho objetivo. A abordagem *racionalista*, de origem renascentista, baseia-se no desenvolvimento da geometria euclidiana e na codificação perspéctica com características de construção egocêntrica. A qualidade do desenho é avaliada por critérios racionalistas de mensuração matemática, aplicação de conhecimento anatómico e técnicas de perspectiva. A objectividade da representação mantem-se na abordagem *empiricista*, mas com base na ideia iluminista de que o conhecimento está ao alcance de todos, através de técnicas científicas e empíricas. A qualidade do desenho mede-se pela correlação entre a imagem retiniana e o desenho produzido. Riley (2008) exemplifica com as teorias e métodos de John Ruskin e de Betty Edwards que teorizou esta posição, com base nas funções diferenciadas dos hemisférios cerebrais. Moholo-Nagy e Joseph Albers com os estudos visuais dos cursos da Bauhaus, são também apresentados como refletindo esta influência.

A abordagem *subjéctiva* tem uma base filosófica pragmatista que se traduz em termos do ensino do desenho, na exploração de respostas emocionais, na necessidade de expressar a identidade individual, na noção de distorção para indução de respostas emotivas, que são desafios à objectividade analítica académica. Nas abordagens metodológicas ao ensino do desenho, exploram-se respostas emocionais, coloca-se ênfase no olho individual e distorção dos elementos para induzir respostas emotivas. Foram também protagonizadas por Itten e Kandinsky, na Bauhaus a que se podem acrescentar os nomes de Lowenfeld e Read, com o modelo da autoexpressão criativa.

Riley (2008) lembra-nos que muitas abordagens ao ensino do desenho são articulações e amálgamas de bases filosóficas racionalistas, empiricistas e pragmáticas, combinação de observação empírica com subjéctividade pragmatista, explicando que a longa duração destes modelos se deve à

resolução da divisão entre belas artes e design que perturbou a educação artística na Europa desde o Renascimento e que a revolução digital e tecnológica tornou desadequadas.

A 4ª e última abordagem, a *construtivista* parte da ideia de que para compreender o mundo precisamos de o interpretar, de acordo com as necessidades de pessoas concretas que participam do processo educativo. O conhecimento é socialmente construído e interpretado por alunos e professores, não aceite como verdade única universal e os conteúdos devem ser histórica e culturalmente situados. Acompanhando Riley (2008), reconhecer a existência das três bases filosóficas apontadas, permite aos alunos serem cada vez mais conscientes do seu eu e das formações sociais dos outros e estar cientes de como as suas práticas do desenho afetam ou são afetadas pelos seus hábitos de perceção e suas convenções de representação visual. As abordagens metodológicas ao seu ensino ligam-se aos estudos interculturais, relações ecológicas, experimentação explícita e representações centradas tanto no observador como no objeto. Riley, a par de grandes teóricos do ensino das artes como Elliot Eisner, Arthur Efland, Fernando Hernandez e tantos outros, consideram as teorias construtivistas e reconstrutivistas como a base filosófica de maior potencial para construir uma pedagogia do Séc. XXI em que as finalidades educativas se organizam, como refere Hernandez (2002), em torno da ideia de:

“ayudar a comprender la realidad” a proseguir el processo de examinar los fenómenos que nos rodean de una manera cuestionadora y construir visiones y versiones alternativas no sólo ante las experiencias cotidianas, sino ante otros problemas y realidades alejados en el espacio y en el tiempo del nuestro: el de los adultos y el de los niños las niñas y los adolescentes (HERNANDEZ 2002, p 22).

Dimensões estratégicas do ensino do desenho no “campo expandido”

A reconfiguração da prática pedagógica e didática do desenho face à enorme alteração produzida nas práticas artísticas e culturais, a partir de meados do século passado, sendo imprescindível, é seguramente polémica na procura de caminhos.

“As any other human activity drawing is dynamic reflecting conditions and costumes of its own time. Each time has its own language. Apparently, nowadays, it seems to be an eclectic one, privileging diversity where classical barriers in specific domains are being blurred, where low and high technology can coexist”. (VASCONCELOS e ELIAS 2006b, p 6).

Que conceitos, objetivos e competências devem ser privilegiados, para que o desenho hoje tenha sentido e fundamente uma prática inovadora, crítica e responsável nas artes e design?

Com a dificuldade inerente à complexidade de fragmentar e isolar as partes, (cuja soma é reducionista) dum todo complexo, mas, no sentido de facilitar a operacionalização de conceitos, dentro da panóplia de potencialidades que o desenho oferece, consideram-se aqui como dimensões

estratégicas no ensino do desenho na contemporaneidade e numa abordagem construtivista ao conhecimento e ensino, as seguintes dimensões que só podem ser vistas, articuladas e trabalhando interativamente: *Perceptual, Concetual, Experimental e Processual*

Estas dimensões funcionam num contexto que se nomeia de “campo expandido” (VASCONCELOS e ELIAS, 2005; 2006a), convocando o famoso conceito de Rosalind Krauss em 1978, para a área do desenho. O conceito de desmaterialização do objecto artístico possibilitou a coexistência de inúmeras disciplinas artísticas associadas a uma obra e o desenho contemporâneo alargou as suas potencialidades e o seu campo de intervenção. As propostas artísticas interdisciplinares, onde diferentes áreas se cruzam e complementam, fertilizando-se mutuamente, tornaram obsoletas as taxonomias tradicionais (VASCONCELOS e ELIAS, 2005; 2006). Sendo definido como um processo de fazer marcas “mark-making” usado para produzir composição, o desenho de hoje vai do monumental ao micro, do conceptual ao 3D, do preto e branco à cor, alargando os seus limites a novas direcções (DEXTER 2005).

O “campo expandido” ilustra assim as capacidades inter/multidisciplinares do desenho e o seu potencial para incorporar linguagens provenientes de outros domínios artísticos, bem como iluminar outras áreas de conhecimento (ciência, computação, história, psicologia, qualquer domínio das artes). Neste contexto o desenho sai beneficiado, já que se constitui, para além de uma disciplina com resultados, como um domínio de experimentação e ideação, transversal a muitas práticas profissionais (ELIAS e VASCONCELOS 2012). Esta abordagem privilegia a investigação de diferentes linguagens artísticas, que ajudem o aluno a compreender a representação sob muitas perspectivas artísticas e contextos culturais e, conseqüentemente, fundamente a procura duma linguagem pessoal. Trata-se de fomentar a autonomia e a capacidade inteligente de saber organizar dados, provenientes de áreas diversas de modo a estabelecer novas hipóteses de sentido, tal como referia Molina (2001) quando sublinhava que o desenho contemporâneo não se esgotava na facilidade dos meios. Neste enquadramento definem-se as dimensões consideradas estratégicas:

Dimensão perceptiva

Riley (2008) servindo-se do conceito hegeliano de que a arte é a apresentação sensorial duma ideia, refere que em termos práticos e numa obra de arte, isto se traduz por um equilíbrio entre o perceptual e o concetual. A intriga concetual, “conceptual intrigue” (RILEY 2008, p.153) significaria o grau através do qual o trabalho pode produzir *insights* mentais no observador sobre o tema/conceito em questão e a intriga perceptual “perceptual intrigue”, o grau através do qual a manipulação das qualidades do material pode estimular experiências perceptuais significativas para o observador.

A dimensão perceptual tem a ver com a percepção visual, tátil e cinestésica, ligando-se a um domínio de técnicas e materiais de desenho que permitem tornar presentes ideias e transformar conceitos em objetos tangíveis. Dominando o ensino do desenho na cultura ocidental, a correlação entre o ato de desenhar e o treino do olhar continua a ser um aspeto significativo, permanecendo como uma das poucas noções sobre desenho vistas ainda hoje como irrefutáveis (PETHERBRIDGE, 2008). O desenvolvimento desta dimensão permite aos alunos o domínio e a competência dos meios, pelo conhecimento dos principais conceitos formais e de linguagens de representação.

As artes visuais usam uma linguagem própria, que exige o conhecimento dos seus elementos e o seu manuseio de forma consistente – linha, forma, espaço, textura, cor, profundidade, disposição e organização da composição e das suas qualidades, como variedade, ritmo, equilíbrio, harmonia, proporção, movimento. A dimensão perceptiva implica, assim, o domínio dos esquemas de representação, conhecimento e utilização dos seus códigos. Incentiva-se através de exercícios que focam a atenção perceptual como domínio da inteligência do ver, no desenho ou trabalho de arte e é fundamental para os alunos manipularem e controlarem o grau de “intriga perceptual”. Esta literacia ou fluência da linguagem visual, como refere Taylor (2008), precisa de ser assegurada, desenvolvida, alimentada, realçada ou desafiada como um meio de comunicação tão importante no nosso sistema educativo como a comunicação oral ou escrita. A sua importância no produto final é relevante, nomeadamente no design, em que se dá corpo à ideia através das mais variadas formas de combinação/recombinação, estruturação/desestruturação e composição, de elementos da linguagem visual, na criação de sentido (VASCONCELOS; ELIAS e MARQUES 2012).

Dimensão concetual

Desenhar é pensar, tendo o desenho sido apelidado no período renascentista de *primo pensieri*. A dimensão concetual liga-se ao facto do desenho ser o instrumento ideal para a manipulação de informação e ideias e uma linguagem que satisfaz as necessidades dum conceito particular, pois o desenho suporta os processos cognitivos e a própria emergência de ideias. Para além de um meio é um propósito, ou seja, o desenho é ferramenta de pensar, de investigação, transformação e geração para a realização e transferência de ideias. Esta dimensão concetual refere-se à qualidade do desenho que provém mais da reflexão do que da observação, levantando hipóteses, criando propostas e apresentando soluções.

Ferramenta essencial no processo projetual e de primordial importância no processo criativo, o desenho desempenha um papel relevante na concetualização, mediador que é entre o desejo e a

expressão. Como refere Cabau (2011, pg 12), considerando o seu alargamento a outras áreas artísticas: “Na verdade as práticas criativas do design parecem inconcebíveis sem o desenho, pois uma das funções no projeto é precisamente promover e estimular ciclos interativos e dialéticos entre os esboços e o próprio desenhador”.

O conhecimento da língua não é suficiente e o domínio da gramática não chega para escrever uma boa história, pois o mais importante é o interesse e a complexidade da narrativa. Molina (2001) refere que o novo desenho não se esgota nos meios que usa, mas na capacidade inteligente de organizar os seus dados com a finalidade de criar uma hipótese de sentido ou, como diz Taylor (2008) o desenho produz-se no seu melhor, quando os meios do fazer são condicionados à realização de ideias e conceitos.

Considera-se como Whale (2002) que a verdadeira originalidade do desenho, o factor “x” que separa os melhores artistas dos outros, continua a ser do domínio da imaginação. Deal (2003), acentuando o quebrar de barreiras entre disciplinas nas artes e na necessidade de equipas interdisciplinares na vida profissional, refere que os materiais usados e os meios de produção são muitas vezes secundarizados, face às questões conceituais e contextuais movendo-se os artistas livremente dum meio para outro.

Num processo seriado que Petherbridge (2008) enuncia como procura, refinamento, reformulação e questionamento, defende-se que o desenho ao serviço de futuros designers e artistas deve ser usado, sobretudo, para motivar e desafiar à mudança criando e desenvolvendo novas visões.

Dimensão experimental – valorização do processo criativo e meio de investigação

“Drawing is discovery” (Berger 1972). O desenho é aqui visto como uma ferramenta de exploração criativa e estímulo à imaginação que informa a descoberta visual permitindo o desenvolvimento de perceções e ideias. Pela sua incompletude e ambiguidade, o desenho oferece um vasto potencial que pode suportar o pensamento criativo. Como Cabau (2011) refere, o desenho é “experimentação em movimento”, traduzida em “o que aconteceria se”? É a visão da arte como experiência estética (EISNER, 2002; AGUIRRE, 2000; RODRIGUEZ, 2005), resgatando as ideias de John Dewey e que requer o agudizar dos sentidos e da sensibilidade, usando a experimentação para simbolizar a linguagem verbal, para criar e transmitir significados. O paralelismo entre a investigação e o processo de criação artística tem sido referido por muitos autores como Garner (2008); Garcia-Sípido (2005) e outros. Nesta linha de pensamento, Gisbert (2005) acentua a dualidade do trabalho artístico: o uso de códigos, para que cumpra as exigências de expressão e

comunicação necessárias ao seu entendimento e a própria subversão desses códigos de modo inovador, para superar soluções já conhecidas.

Os alunos devem ser treinados no sentido de procurarem novas soluções para os problemas que se vão colocando nas práticas artísticas, procurando linguagens pessoais, apoiadas no domínio de materiais e técnicas, correndo riscos, explorando a potencialidade das ideias e dos meios, abraçando o desconhecido, ou como diz Garner (2008) rejeitando deliberada e controladamente o confortável, e, no fundo, trabalhando para aquilo que Eisner (2002) denomina criação duma visão pessoal.

A exploração desta dimensão estratégica que tanto tem a ver com o processo criativo, passa por uma sensibilização dos alunos para a experimentação, familiarizando-os com o desenho contemporâneo e o uso de métodos de ensino que através de projetos e exercícios específicos propondo o uso intencional de metáforas, metonímias, analogias e oxímoros, auxiliem os alunos no desenvolvimento da imaginação. A criatividade não nasce no vácuo necessitando ser estimulada e alimentada. Considerando a metáfora como elemento essencial da imaginação, Efland (2002, p.153) diz-nos que é na arte que ela se torna o principal objeto de estudo: “The arts are places where metaphorical leaps of imagination are prized for their power and aesthetic excellence”. Sendo as metáforas processos de seleção e combinação através dos quais a função poética da comunicação opera, compreender o seu poder como veículos para fazer equivalências visuais de ideias concetuais dão poder à prática do aluno (RILEY 2008). Por outro lado, a serendipidade como revelação, ocorre em processos criativos que fomentam a experimentação, o risco, o acaso ou mesmo o erro, a expressão de atos espontâneos que projetam estados do subconsciente, embora exijam mentes preparadas.

Dimensão processual - resolução de problemas

A dimensão apelidada de processual relaciona-se com questões do foro metodológico. É aqui proposto o uso do próprio processo de design - a resolução de problemas - através do trabalho de projecto aplicado ao desenho. O trabalho de projecto é entendido como uma estratégia que desloca a atenção do resultado final para focar e realçar a dinâmica que envolve o processo que está na base dos resultados conseguidos (VASCONCELOS e ELIAS, 2006a; 2012) proporcionando ao aluno, futuro designer ou artista plástico um guião metodológico e processual para práticas futuras. Funciona como uma estratégia que pode dar um propósito ao desenho, enriquecer e alargar a sua capacidade de ferramenta do pensamento, investigação, criatividade, resolução de problemas, expressão do eu e como uma plataforma/interface das artes e do design. Pretende-se que o aluno conheça e elabore estratégias para o desenvolvimento de experiências artísticas e de produção

cultural, tanto de criação, como de apreciação e interpretação. Na base do trabalho de projecto e pesquisa envolvida, defende-se também a ideia de que a arte do design pode ser desmistificada e que as capacidades imaginativas podem ser desenvolvidas, estimuladas e agilizadas, não dependendo exclusivamente de qualidades vocacionais.

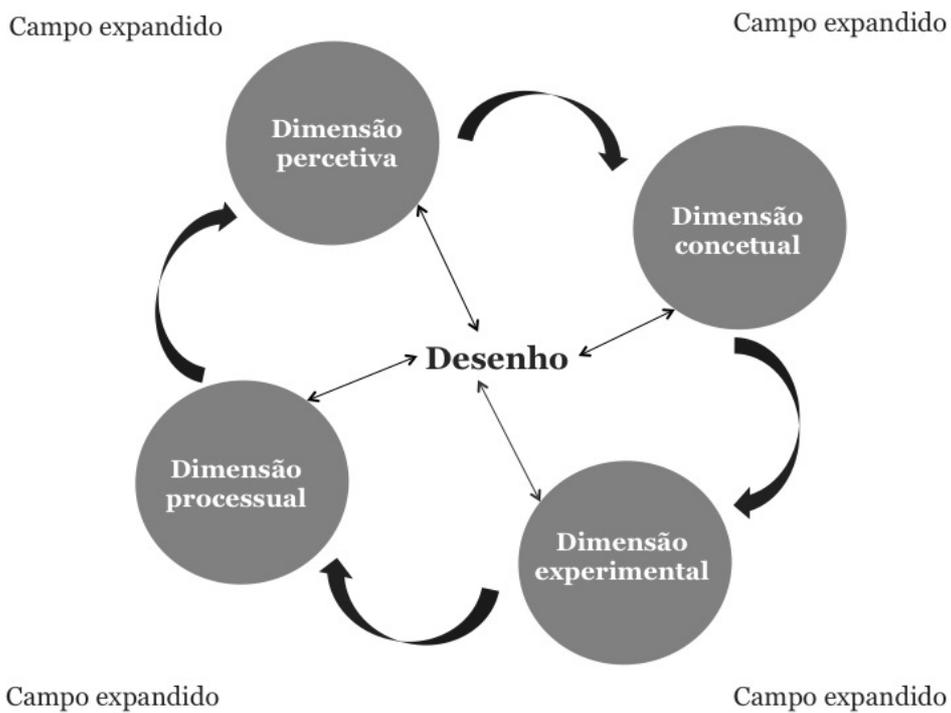


FIG.1: Dimensões estratégicas no ensino do desenho

Exemplos da prática

A partir da literatura na área, cruzando as potencialidades do desenho com as práticas artísticas contemporâneas, as competências exigidas aos designers na sociedade global e com os novos paradigmas da educação, elegemos como objectivos para o ensino do desenho no curso de design (VASCONCELOS e ELIAS, 2006a):

- Apetrechar os alunos de técnicas e meios que lhes permitam a expressão e comunicação através da linguagem visual
- Considerar a pesquisa uma atitude na base de escolhas fundamentais, explorando um vasto conjunto de ideias, conceitos e técnicas que ajudem a fomentar visões pessoais

- Desenvolver as capacidades criativas e a imaginação – expandindo o campo do desenho para beneficiar de outras áreas como cinema, vídeo, fotografia, literatura, ciências, etc. e encorajar a coexistência de tecnologia a par de técnicas tradicionais
- Usar o próprio processo de design através do trabalho de projecto aplicado ao desenho com enfoque na resolução de problemas
- Proporcionar o contacto com o mundo das artes e com a realidade, questionando-a, pelo desenvolvimento do sentido crítico e da reflexão pessoal
- Fomentar o desenvolvimento da personalidade e estilo próprio, inspirando pensadores autónomos, inculcando confiança e capacidades para desafiar o *status quo*, através de ideias criativas

Apresentam-se de seguida, dois exemplos relacionados com a pesquisa, criação e produção do trabalho de projecto na disciplina de desenho. Propõe-se uma progressão estruturada de objetivos e competências a adquirir que vão do domínio da linguagem plástica (forma, estrutura, proporções, volumes) dimensão perceptiva, para pôr a tónica na concretização, incentivando a experimentação. Se qualquer aprendizagem pressupõe uma mudança substancial de conhecimento e conduta, a aprendizagem plástica é aqui definida mais como processo investigador do que como resultado, uma experiência construída por parte de cada aluno, criando situações que tornem possível ter experiências significativas e memoráveis no desenho.

Um dos temas presentes nos conteúdos programáticos do 3º ano de desenho é o estudo do espaço e da sua relação com o homem e as atividades humanas. Tanto o design de produto como o de comunicação, envolve uma componente de compreensão do espaço a ser desenvolvida, analisada e sintetizada pelo uso da imagem. As relações espaciais e as qualidades dos diferentes espaços podem ser experienciadas no sentido de alargar a compreensão do espaço e criação e utilização da linguagem visual. Propõe-se o estudo de espaços diferenciados como o Jardim e o Bairro, através de projetos distintos.

Projeto Jardim - Na 1ª fase, de desenho especulativo, pede-se aos alunos que criem um percurso num jardim a partir duma planta dada dum jardim existente, funcionando como um referente abstrato. Para a criação desse percurso através do desenho convoca-se a metáfora **fuga/permanência**, como catalizadora do projeto por representar duas atitudes sensoriais, mentais e poéticas distintas no uso do espaço. Palavras chaves dadas aos alunos foram para **fuga**: confusão, perda, labirinto, transitoriedade, desequilíbrio, drama, amplificação dos sentidos, distorção, fragmentação, stress, perda de referências, reação por instinto em oposição a **permanência**: encontro, estabilidade, calma, paz, equilíbrio, fruição, concentração, zoom, detalhe, unificação, apuramento dos sentidos. Pediu-se no enunciado para a consecução do desenho final do percurso (5

vistas de fuga e 5 de permanência), um atlas visual e um story board, incentivando a investigação e documentando todo o processo de criação.

Foi utilizada a metodologia projetual: investigação, experimentação, criação de propostas, avaliação. A investigação exigiu o estudo de jardins, suas diferentes concepções em diferentes contextos, tipos de vegetação, atmosferas, uso pelas pessoas etc., produzindo os alunos um atlas visual, uma espécie de dicionário pessoal de imagens relacionadas com jardins e com conceitos de fuga e permanência. Foram apresentados nas aulas, slides e vídeos com a história dos jardins ao longo do tempo, suas representações na arte, (em diversos movimentos e correntes artísticas até à arte contemporânea), extratos de filmes e textos que traduzissem sensações de fuga e permanência, incorporando ideias abstratas de outros campos, como cinema, literatura, fotografia. Foram propostos exercícios de agilização do pensamento criativo, realçando a percepção sensorial e encorajando os alunos a ver sob diferentes perspetivas.

O projeto do jardim foi, no entanto, iniciado com a tónica posta na dimensão perceptual, com uma revisão dos conceitos de representação do espaço pictórico, através de exercícios vários de perspetiva, escala, planos, distanciamentos e profundidades, cor etc. A dimensão exploratória do desenho foi trabalhada na procura duma linguagem visual pessoal que representasse os conceitos fuga e permanência, pela experimentação de um vasto conjunto de técnicas e materiais, e exploração de ideias e conceitos, procurando mapear sensações relacionadas com fuga e permanência na representação do espaço e distintas formas de o sentir. Os alunos foram encorajados a procurar nas suas memórias, sensações na base das suas experiências de vida.

Na 2ª fase deste projeto Jardim, os alunos foram confrontados com o jardim real que eles imaginaram e sobre o qual especularam na criação do percurso. Pede-se agora a realização do percurso em desenho objetivo, o registo do que realmente existe, com a tónica posta no desenvolvimento das capacidades perceptivas.

A 3ª fase do projeto é predominantemente concetual. Propõe-se uma intervenção no jardim que agora tão bem conhecem (através da especulação e da observação *in loco*), apelando às suas capacidades de futuros designers para encontrarem problemas e proporem soluções no contexto real. As intervenções propostas poderiam ser bi ou tridimensionais, propostas realistas para a resolução de qualquer problema detetado e valorização do jardim real (equipamento, merchandising etc.) ou simplesmente projetos de cariz utópico, refletindo a ligação homem natureza (desenhos de ilustração, de instalações *site specific*, esculturas, vídeo).

Neste projeto reflete-se com pertinência a observação de Tracey (2008, p. xii) sobre desenho, como movimento entre observação, estudo do visível (tempo presente), referência (passado e memória) e projeção (futuro e o que ainda está ausente).

O autorretrato em espelho preparado – Este projeto de mais curta duração e mais recente (VASCONCELOS; ELIAS e MARQUES, 2012) destina-se ao 2º ano do curso de design, em que o estudo do corpo humano é tema central. Tem como ponto de partida uma ideia e uma personalidade inspiradora na arte do século XX: o piano “preparado” de John Cage. Manejando com à vontade recursos sonoros e visuais, Cage personifica o espírito de rutura, contaminação disciplinar e experimentação que marca a modernidade do século XX. Pela alteração do próprio piano através da colocação de elementos vários, entre as suas cordas, produz-se a alteração radical dos sons do instrumento que o próprio Cage comparava depois ao de uma “*orquestra de percussão, controlada por uma só pessoa*”. Do conceito de piano “preparado”, reteve-se para o presente projeto a atitude (neo) dadaísta de manipulação de um objeto convencional e de “não controlo” do resultado (VASCONCELOS; ELIAS, e MARQUES, 2012).

O enunciado pede ao aluno que assuma esta postura de Cage, agora no contexto do autorretrato e do instrumento convencional e neutro a partir do qual ele tradicionalmente se realiza - o espelho.

Intervir, manipular e modificar o espelho, pintar parte da sua área ou acrescentar-lhe novos elementos (objetos, fragmentos vários de imagens) explorando a *assemblage* ou a colagem, são atitudes pedidas aos alunos. “O espelho transforma-se assim num novo objeto, único, diferenciado, informado de novos significados. Este novo objeto é simultaneamente o interface para produção do autorretrato e ponto de partida para um novo itinerário de desenho, retomando procedimentos analógicos ou novas tecnologias, mas é também em si um autorretrato objetual não fotográfico, que tem por referente primeiro, o sujeito que o produziu” (VASCONCELOS; ELIAS e MARQUES, 2012) O trabalho final consiste na apresentação de desenhos do autorretrato, usando o *espelho* agora *preparado* e do próprio *espelho preparado*.

Como no projeto do jardim, há várias fases intermédias de exercícios, desde a realização de autorretratos, desenho sobre acetatos colocados no espelho, à experimentação e especulação, explorando sobreposições, estudos compositivos, eleição de cores preferidas, elementos da imagística visual, palavras (adjetivos, substantivos, advérbios) através de colagem, *assemblage* e exploração gráfica. A identidade pessoal é o grande referente, procurando-se que o retrato transcenda a mera visão retiniana, tornando-se também psicológico, subjetivo e introspetivo.

Pretendeu-se exemplificar com os projetos apresentados, as dimensões consideradas estratégicas no ensino do desenho contemporâneo e seu modo de funcionamento como sistema, dentro duma conceção da atividade educativa desenvolvida no âmbito do desenho e formação artística que é, acima de tudo, mediadora e facilitadora de aprendizagens e estratégias através de experiências de compreensão, interpretação, expressão e comunicação na área da produção visual. No conceito de “campo expandido do desenho” tomou-se de empréstimo o grande repositório de experiências libertadoras da arte moderna, não apenas no design, ou nas artes visuais, mas noutras áreas afins, como a música, ou o cinema, que se crêem particularmente enriquecedoras nos processos criativos.

Todo este processo contribui para que os futuros designers e artistas plásticos possam responder de forma criativa e inovadora às solicitações profissionais.

Referências Bibliográficas

AGUIRRE, *Teorías y prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Universidade Pública de Navarra, 2000.

ARAÑO, J. G. Estructura del conocimiento artístico. In: MARÍN, R. V. (ed). *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada e Sevilla, 2005, p. 19-42.

BERGER, J. *Ways of seeing*. London: Penguin Books, 1972.

CABAU, P. *Design pelo desenho: exercícios, jogos, problemas e simulação*. Lisboa: Lidel, 2011.

DEAL, J. Tradition and Change – Conflict and Opportunity. In: PROCEEDINGS FROM THE OECD SEMINAR MANAGING ARTS SCHOOL TODAY, 2003, Paris 28 -29 August.

DEXTER, E. Intoduction. In: *Vitamine D: New Perspectives in Drawing*. London: Phaidon Press Limited, 2005, p. 4-10.

DOWNS, S. *et al. Drawing between the lines of now contemporary art*. New York: B. Tauris & Co Ld, 2007.

EFLAND, A. *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. N. Y: Teachers College Press, 2002.

EFLAND, A.; FRIEDMAN, K.; STURR, P. *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston: NAEA, 1996.

EISNER, E. *The arts and the creation of mind*. Yale & London: Yale University Press, 2002.

ELIAS, H.; VASCONCELOS, M. C. Approaching urban space through drawing: the garden and the neighbourhood. In *Sensory Urbanism Proocedings*. Glasgow: The Flâneur Press, 2008.

ESCAÑO, C. G. Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la Educación artística y la posmodernidad. In MARÍN, V. (coord) *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación, 2003, p. 395-444.

GARCIA-SÍPIDO, A. La investigación plástica y visual como método paradigmático de conocimiento. In MARÍN, R. V. (ed) *Investigación en educación artística*, Granada: Universidad de Granada e Sevilla, 2005, p. 81-98.

GARNER, S. (ed). *Writing on drawing: Essays on drawing practice and research*. UK: Intellect books, 2008.

HERNANDEZ F. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.

HERNANDEZ F. La investigación sobre la cultura visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales. In MARÍN, V. (ed) *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada e Sevilla, 2005, p. 87-98.

ISOBAR exhibition catalogue. *Isobar* (ed.) Gaia Persico, (Surrey: ARTTRA, 2007) p.7.

MADOFF, S. (2009) (ed). *Art School (Propositions for the 21st century)*. Cambridge: MIT Press.

MACFARLANE, K. *The Drawing book* (ed.) Tania Kovats. London: Black Dog Publishing, 2007.

MAESO, F. R.; ROLDAN, J. R. Este es el color de mis sueños. In Marin, R. V. (coord) *Didáctica de la educación artística para primaria*, pp 275/316. Madrid: Pearson Educación, 2003.

MOLINA J.; CABEZAS L.; BORDES, J. *El Manual de dibujo: Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Catedra, 2001.

PETHERBRIDGE, D. Nailing the liminal: The difficulties of defining drawing. In Garner, S. (ed). *Writing on drawing: Essays on drawing practice and research*. UK: Intellect books, 2008, p. 27-42.

RILEY, H. Towards an intelligence of seeing. In Garner, S. (ed). *Writing on drawing: Essays on drawing practice and research*. UK: Intellect Books, 2008, p. 138-167

RODRIGUEZ, J. Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. In MARÍN, R. V. (ed) *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada e Sevilla, 2005, p.43-86.

TAYLOR, A. Re: Positioning drawing. In Garner, S. (ed). *Writing on drawing: Essays on drawing practice and research*. UK: Intellect Books, 2008, p. 9-11.

VASCONCELOS, M. C.; ELIAS, H. O campo expandido do desenho e suas práticas criativas. In *Caleidoscópio*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n. 7, p. 67-79, 2006.

VASCONCELOS, M. C.; ELIAS, H. Questioning drawing for designers: Project work as a strategy and examples from the practice. Wonderground Conference, IADE, November 2006B. Disponível em: http://www.iade.pt/drs2006/wonderground/proceedings/fullpapers/DRS2006_0035.pdf

VASCONCELOS, M. C.; ELIAS, H. Desafios ao desenho face às novas tecnologias. In *Caleidoscópio*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, n. 11/12, p. 313-328, 2012.

VASCONCELOS, M. C.; ELIAS, H.; MARQUES, I. Autorretrato em espelho preparado: reflexões sobre práticas do desenho na contemporaneidade. In *O corpo – Memória e Identidade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2013, p.89-101. ISBN: 978-989-8512-68-0.

WHALE, G. (2nd ed). Why use computers to make drawings?. In: MEALING, S. (Org.) *Computers & art*. UK: Intellect Ltd., 2002, p. 17-33.

ⁱ PhD Salford- Reino Unido . Professora Associada da ULHT (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias), ECATI (Escola de Comunicação, Artes, Arquitetura e Tecnologias de Informação), Design Diretora do Mestrados em Ensino das Artes Investigadora do CICANT.