MARIA JOÃO CAPELA TELO RATO

O PROPÓSITO DA PESQUISA NOS PROJETOS DE ARTES VISUAIS

Desenho e Fotografia no Ensino Secundário

Orientadora: Professora Doutora Maria João Castelbranco da Silveira

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Escola de Comunicação, Artes, Arquitetura e Tecnologias de Informação

LISBOA

2015

MARIA JOÃO TELO RATO

O PROPÓSITO DA PESQUISA NOS PROJETOS DE ARTES VISUAIS

Desenho e Fotografia no Ensino Secundário

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 14/07/2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 86/2015 de 20 de Fevereiro, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professor Doutor João Filipe Ribeiro Borges da Cunha

Orientador: : Professora Doutora Maria João Castelbranco da Silveira

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Escola de Comunicação, Artes, Arquitetura e Tecnologias de Informação

LISBOA

2015

Aos alunos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores e colegas do mestrado, pela constante valorização deste projeto, pela amizade e companheirismo.

Agradeço à professora cooperante Doutora Conceição Ramos, pelo exemplo e pela disponibilidade na partilha que não irei esquecer.

Um agradecimento muito especial à professora orientadora Doutora Maria João Silveira, pela confiança, pelo rigor subtil e pela inspiração.

RESUMO

Neste trabalho, no seguimento do estágio em ensino no ano letivo de 2012/13 procura-se partir do projeto artístico enquanto ferramenta de aprendizagem para alunos da disciplina de Desenho do Curso de Artes Visuais do Ensino Secundário, ressaltando a importância das interrogações iniciais, ou seja, dos pontos de partida de um percurso que se pretende educativo pela pesquisa.

Focando o pressuposto pedagógico de que a metodologia de projeto permite estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, o estudo considera criticamente o propósito inicial de um trabalho de projeto artístico.

Descrevem-se as atividades levadas a cabo com os alunos, tendo por base, por um lado, estratégias metacognitivas que têm como central a prática do desenho e da fotografia, orientadas por uma vontade de epistemologia visual. E por outro lado, estratégias metodológicas de acordo com as características das linguagens da arte, insistindo-se na concretização prática da significação de conceitos.

Os objetivos pretendidos com este trabalho foram alcançados, tendo-se demonstrado com os alunos a conexão a ter em conta entre as características das linguagens visuais e os temas a considerar em projetos ou unidades didáticas de Artes Visuais.

Palavras-Chave: artes visuais no ensino secundário; epistemologia visual; linguagens da arte; pedagogia de projeto artístico.

ABSTRACT

In this study, following the practice in school context with a 10th year Drawing class, in the academic year 2012/2013, the artistic project makes allowance for a learning process tool to Secondary Visual Arts students, emphasizing the importance of the starting points in a process aiming at education through research.

The pedagogical plan is focused on a methodology that allows to stimulate the active involvement of the students in their learning process once that the study considers the initial purpose of the artistic project work according to a critical review.

The activities carried out by the students are described as based, on one hand on metacognitive strategies centered on drawing and photography that are directed towards visual epistemology and on the other hand on methodological strategies in accordance with the languages of art characteristic traits.

The objectives set to this study were achieved through the demonstration with the students of the importance and validity of the aforementioned projects regarding critical connections between the visual languages and the topics to be considered in the Visual Arts school projects.

KEYWORDS: art school project pedagogy, languages of art, secondary visual arts, visual epistemology

INDICE

INTRODUÇÃO ……. **9**

I. **Pertinência do estudo** ……. **11**

II. Problema central …… **12**

III. Objetivos gerais e específicos ……. **13**

1. ARTES VISUAIS E PONTOS DE PARTIDA …… **16**

1.1. A busca das fontes ……... **16**

1.2. A busca da pureza …… **22**

1.3. O fundo do olho ……... **25**

2. ARTE E CONHECIMENTO ESCOLAR ……... **27**

3. POLÍTICA DA PRÁTICA …… **36**

3.1. Convocação do Aluno Cidadão …….. **38**

3.1.1. Roteiros de referências visuais …… **39**

3.1.2. Roteiros como estratégia metacognitiva ……. **41**

3.2. Convocação do Aluno Singular …….. **43**

3.2.1. Referências atuantes …… **44**

3.2.2. Conceitos atuantes …… **45**

3.2.3. Linguagens da arte ……... **47**

3.2.4. Concretização plástica ……. **49**

3.2.5. Simbolização do mundo ……... **51**

3.2.6. Projetos escolares por temas e projetos artísticos por sistemas …… **52**

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS …… **59**

5. BIBLIOGRAFIA …… **62**

6. ANEXOS …… **I**

ANEXO 1…… **II**

ANEXO 2 ……... **X**

ANEXO 3 ……... **XXX**

INTRODUÇÃO

Neste trabalho procurou-se argumentar que, no caso dos projetos artísticos, porque não pretendem comprovar uma hipótese, a fase inicial das pesquisas orienta decisivamente as transformações posteriores. O que questiona o *objetivo* de um projeto artístico. Ao contrário de uma pesquisa científica, que *explica* vários fenómenos em particular a partir de princípios gerais, a pesquisa artística parte de situações concretas e *relaciona-as* com a teoria. Como tal, em qualquer metodologia de projeto artístico, porque à partida não sabemos o que vai acontecer, o papel principal para o aluno é a cognição em si e para si, em nome da vontade individual de compreensão do mundo, numa dimensão psicológica. Por isso, igualmente pertinente, se considera o papel do pensamento pedagógico do professor e a aproximação a uma metodologia baseada numa epistemologia visual. Interrogarmo-nos sobre o propósito do ensino, mesmo sem uma resposta concreta, é sempre útil para gerações futuras de professores, e para a escola e a sociedade a que pertencem. E, no caso concreto do Curso de Artes Visuais do Ensino Secundário, com razões acrescidas, uma vez que o domínio visual passou a estar presente em todas as disciplinas.

O problema central é identificado como a dificuldade que os alunos sentem em iniciar uma pesquisa num projeto de Artes Visuais, e como essa confusão decorre da ainda aplicação, no ensino, da lógica tradicional que não considera as imagens como premissas verdadeiras, logo, não permitindo conclusões verdadeiras. Reconhecendo que, como objetivo geral, diferenciar o campo epistemológico das Artes Visuais ultrapassa o âmbito deste trabalho, e as competências de quem escreve, procurou-se encontrar, através dum leque alargado de autores, um pensamento filosófico e histórico que suporte uma metodologia didática que ponha em prática a premissa de "encontrar respostas visuais a problemas definidos visualmente" (Roldán&Viadel,2012,p.198). Nesse sentido, o objetivo do trabalho consiste em apresentar e comentar, no capítulo terceiro, desafios colocados aos alunos durante o estágio em ensino, em duas turmas de Desenho do 10ºano, que sublinhavam a pesquisa a partir das imagens. Por um lado, esses desafios convidavam os alunos a definirem visualmente as questões a explorar, retirando 'amostras' (Goodman, 2006) e por outro, com um dos exercícios iniciados na aula, a encontrarem um 'conceito visual' (Arnheim,1976) como iniciador das pesquisas. Em seguida os alunos eram levados a perceber que o significado em artes, não é de maneira

nenhuma universal e também não decorre de uma representação semântica, e que portanto uma pesquisa para um projeto em artes visuais precisa de ser integrado, à partida, em termos de 'sistema simbólico' (Goodman, 2006). Da exposição das premissas, práticas e resultados dessas atividades no presente relatório retiraram-se pistas de atuação futura, tanto para os alunos como para os professores, em particular no que diz respeito à escolha de temas de projetos e unidades didáticas.

O primeiro capítulo, numa muito breve consideração histórica, procura perceber como, principalmente a partir da época do renascimento, da imprensa e das academias, o olhar se organizou, como foram pensadas e concretizadas as pesquisas artísticas no âmbito das imagens visuais, e o que se procurou, ao transmiti-las, até hoje. Porque para fazer uma pesquisa, procuram-se referências, neste capítulo procura-se ir ao encontro das referências dominantes, e como as mudanças nos paradigmas culturais em que se basearam essas pesquisas, nas humanidades e nas ciências, mudaram a resposta dos professores-artistas.

O segundo capítulo situa-se a partir da institucionalização do ensino e refere o tipo de conhecimento das Artes Visuais na cultura escolar. Quando emergiu o estudo sistematizado do mundo natural e se procuraram as suas regularidades, também se procuraram padrões de comportamento humano aplicáveis ao ensino, que os programas de desenho ajudaram a reduzir e fixar e que, até hoje permanecem. A difícil resolução das artes visuais na escola, tem a ver com as tentativas frustradas em encaixá-las nestes padrões, por sua vez, 'desencaixados' da atualidade.

Por último, são expostas algumas considerações finais.

O presente relatório foi elaborado de acordo com os trabalhos e as Normas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, seguindo as regras bibliográficas APA (American Psychological Association).

I. Pertinência do estudo

O curso geral de artes visuais do ensino secundário, e em particular a disciplina central de Desenho, estende-se pelos 10º,11ºe 12ºanos com uma carga curricular e finalidades globais, estruturadoras de muitas áreas. Entre a geometria, o design, e a história da cultura e das artes, consideremos a área artística.

O que há de verdadeiro na aprendizagem artística? Na resposta, o professor procurará definir o que entende por ensino, e o aluno fará uma retrospetiva das suas experiências escolares, aproximando-se de uma teoria. É na defesa do desenvolvimento de uma teoria da arte por parte do aluno que este trabalho se posiciona.

Nessa iniciação, o aluno deverá ser levado a entender que a resolução das questões artísticas não pede a aplicação de fórmulas, mas o diferente *equacionar* exigido pelos diferentes desafios. Diferente equacionar que, defende-se, mais do que partir da lógica verbal ou numérica, deve considerar "o modo como as imagens se referem seja ao que for, seguindo uma lógica diferente" (Klinke, 2014,p. 1). Este campo de estudo, em expansão, atualmente com o nome de epistemologia visual, é "uma parte importante das pesquisas atuais em história da arte, estudos visuais e outras disciplinas das humanidades, mas está crescendo de importância nas ciências naturais" (Klinke, 2014,p.2), fazendo a ponte entre a perceção visual e os processos cognitivos, estudados pela neurologia e pela psicologia, e as teorias filosóficas da simbolização do mundo e seus domínios. No seu livro seminal *Visual Thinking* (1968), Rudolf Arnheim mostra como a perceção visual não tem sentido único, que ver também implica prever, implica pensamento portanto, sendo fundamental no aspeto crítico da cognição humana. No ensino, e em particular no ensino das Artes Visuais, onde talvez fosse de esperar uma maior atenção à investigação baseada em imagens, verifica-se que, por um lado, só recentemente essa metodologia "pode ser considerada investigação educativa"; e por outro, que essa metodologia ao assumir "posições epistemológicas básicas, sendo a primeira que as imagens visuais – sejam desenhos, pinturas, mapas, gráficos, fotografias, esculturas, construções, etc - são conhecimento humano"(Roldán&Viadel,2012,p.238), não é, à partida, tida em conta nos enunciados dos exercícios escolares como base de trabalho dos alunos.

II. Problema central

No início de um projeto em artes plásticas/visuais, que pede, por exemplo, representações bi e tri dimensionais, um tema é lançado e os alunos não sabem o que fazer para começar, como se as pesquisas iniciais fossem uma etapa necessariamente separada a ultrapassar, para então começarem a trabalhar, em vez de centrarem no sistema de representação a construção metodológica. O que se procura realçar com este trabalho, é que essa confusão dos alunos decorre quando à partida não é definido o domínio e o sistema simbólico envolvido, e os conceitos que ele permite. Ou seja, quando o *tema* é importado e não é definido em termos de linguagem visual. Os parâmetros para orientar essa busca não se podem limitar, em artes, à mera aplicação de um método que será sempre exterior e portanto facilmente recorrendo a procedimentos mecânicos, se esse método não partir do próprio objeto de estudo e seu contexto. E os objetos de estudo, em artes visuais, são sempre ambivalentes porque incidem sobre as imagens. Ao contrário dos objetos de estudo das ciências naturais, qualquer imagem é sempre uma projeção humana. Um produto cultural, feito com uma intenção, que além disso passa por uma interpretação pessoal. Por isso, se fazer uma pesquisa de conchas, pode passar, por exemplo, por fazer uma seleção de conchas pré existentes na praia, fazer uma pesquisa de imagens, não implica apenas uma 'captura', implica dar-lhes existência. Em si, as imagens não existem. As imagens pré existentes, foram sempre feitas por alguém. A mais pequena escolha implica uma intervenção pessoal, o atribuir, por nós, de um significado a uma minúscula parcela da realidade natural ou cultural, atribuição essa fabricada por nós, através de uma determinada técnica ou linguagem. Este é o problema que está no cerne de uma pesquisa em artes, e que, no Curso de Artes Visuais do Ensino Secundário, no início das pesquisas para os seus projetos escolares, se pretende que seja devidamente interiorizado e formulado pelos alunos, correndo o risco de, se não o for, comprometer o valor educativo de todo o trabalho.

III. Objetivos gerais e específicos

No centro dum trabalho de pesquisa com o objetivo da concretização plástica de imagens, está o problema de como transmitir um conceito. Problema que não é satisfeito, como todos os professores sabem, por uma simples frase enunciativa, por uma frase que não nos interpele. Lago esclarece-nos a partir da ontologia de H-G. Gadamer[1], que o compreender, e com ele a autoformação, efetiva-se como "um verdadeiro acontecer" (Lago, 2012,p. 23). Tal como o significado de um rosto ou de uma obra de arte não é conhecido, mas sim compreendido, um conceito visual surge da experiência. O tipo de experiência envolvida é o que se pretende averiguar no capítulo terceiro. A necessidade, observada em sala de aula e sentida pelos alunos, em interiorizar uma prática, uma experiência que possa conduzir a um conceito traduzível visualmente, é pouco aprofundada pelos professores, arriscando-me com esta afirmação a ser redutora. Essa prática, como nos diz Maria Acaso, pode passar por uma coisa tão simples como olhar demoradamente para algo, "alargar o tempo de contemplação" (Acaso, 2011,p.150). Não esquecer que não me refiro ao consumidor de imagens, mas ao aluno de Artes Visuais. "De entre todas as interpretações possíveis, há uma especialmente importante: a chamada *interpretação histórica*, que é aquela dada pelo autor ao produto visual no momento de fazê-lo" (Acaso, 2011,p.47). Ao *fazer*, ao intervir, o aluno percebe melhor o que outros, antes dele também fizeram, e começa a identificar as questões que o interessa explorar no futuro. Torna-se indispensável, nessa experiência, ter em conta o "funcionamento do mecanismo de referência" (Acaso, 2011,p.47), na compreensão e no fabrico de uma imagem. Caso contrário, esvaziam-se os conteúdos e limitam-se os alunos a manipularem imagens em segunda mão. Por um lado, a prática do desenho pode conduzir no combate a essa limitação. Por outro lado, o sentido crítico que resulta da tomada consciente de fotos e vídeos, das escolhas que se fazem, pode ser uma arma contra o estereótipo.

O campo epistemológico das artes visuais tende a ser evitado, porque demasiado avassalador, a não permitir operacionalidade, porque as referências são infinitas, assumindo as linguagens alfa- numéricas o papel de clarificadoras e legisladoras. Mas na defesa de uma epistemologia visual, não se trata de promover o 'vale tudo'. Antes pelo

[1] Gadamer, H-G., (2005). Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. S. Paulo: Edit. Univ. S. Francisco.

contrário. Se, pedagogicamente, se procura um resultado no âmbito das Artes Visuais, a pesquisa a iniciar deve reger-se por uma metodologia baseada no domínio visual. E este esforço passa por uma atenção aos "saberes profissionais das diferentes especialidades e disciplinas na criação de imagens" (Roldán&Viadel,2012,p.240). Ou seja, uma metodologia baseada nas diferentes linguagens das artes visuais, nos seus sistemas simbólicos, nas suas técnicas e nos materiais que utilizam. Temos tudo a aprender com os saberes e teorias dos mestres, professores e artistas e com o meio cultural alargado da Internet. A partir dessas estruturas, o modo como o problema é interiorizado pelo aluno, e que não é importado, é que define a qualidade da aprendizagem.

No âmbito do trabalho do estágio, as propostas apresentadas no terceiro capítulo, procuraram integrar metodologias de pesquisa a serem seguidas pelos alunos em que a clara definição conceptual do ponto de partida imagético, constitua o elemento crucial dos momentos a seguir no trabalho. O acaso e o improviso fazem parte inerente do gesto artístico e do pensamento criativo em geral, mas só se efetivam se enquadrados teoricamente, com um sentido crítico que estabeleça um critério. O aluno não pode ficar desamparado nesse equacionar, cabe ao professor a orientação conceptual e o desenvolvimento das formas de pensamento, e com estes exercícios procurou-se fornecer elementos nesse sentido.

Responder à pergunta 'o que há de verdadeiro na aprendizagem artística' na prática docente, pede portanto ao professor, no âmbito das Artes Visuais, atitudes estratégicas específicas em relação aos projetos, para que os alunos aprendam com elas a melhor maneira de abordarem uma proposta e prossigam um trabalho, aprendendo a *pensar visualmente.* Pede um "modelo centrado nas aprendizagens, em vez de um modelo centrado nos resultados" (Acaso, 2010, p.42). A essa aprendizagem específica chama-se aqui 'teoria da arte por parte do aluno'. No entanto, de acordo com o nível etário e segundo os requisitos dos programas oficiais, guiam-se muitas vezes os alunos através de meros procedimentos estandardizados a partir de qualquer pretexto. Pretextos que, muitas vezes transferidos de outras disciplinas, e de outras épocas escolares, acabam por transferir também lógicas alheias a uma epistemologia visual.

A arte não (sobre)vive de intenções, mas a 'melhor maneira' de abordar um projeto, e para o aluno a mais autêntica em termos de aprendizagem e nesse sentido a mais verdadeira, depende da vontade de cada um. Ao empregar a palavra *vontade* em vez de

motivação, sublinha-se o caráter interventivo dessa abordagem. A resposta artística é uma resposta única, singular e interventiva, e os alunos, através dela, geram conhecimento próprio. Como integrar esse conhecimento no ensino normalizado, sem cair no relativismo subjetivo ou na ilusão dos exercícios neutros e pretensamente de validade universal? A solução, tantas vezes adotada, fez da pedagogia de projeto um método de ensino privilegiado em Artes Visuais, espalhado pelas salas de aula, porque além de comprovadamente promover o desejável empenho dinâmico do aluno, aparentemente vai ao encontro da abertura a inúmeras possibilidades, próprias do campo artístico, potenciando o valor da descoberta. Mas nesse campo, tendo as descobertas necessariamente de ser coerentes com uma busca pessoal, a metodologia a ter em conta deve basear-se em 'dados' elaborados pelos próprios alunos, ou seja, em imagens próprias, de raiz, feitas de propósito para o trabalho, consistindo estas, no fundo, o corpo da pesquisa num projeto de Artes Visuais. Procura-se mostrar que a estratégia interdisciplinar por *temas*, do trabalho de projeto, quando aplicada aos projetos artísticos, transforma estes em apoios didáticos subalternos, em vez de buscar neles uma fonte de conhecimento.

1. ARTES VISUAIS E PONTOS DE PARTIDA

1.1. A busca das fontes

Tudo se mostra melhor porque digo
Digo para ver
Sophia de Mello Breyner

Na sala de Desenho, nas primeiras semanas de aulas do 10ºano, a questão latente a que todos os alunos esperam que o professor dê resposta, é formulada por alguns desses alunos na simples pergunta: 'Saber desenhar bem é importante, porquê? Serve para quê?' Sendo que, por 'desenhar bem', é aqui tomado no sentido de fiel representação do observado, independentemente do assunto. Eu própria, enquanto aluna do ensino secundário, na altura um curso profissional da área artística, não tive resposta a essa pergunta, que também eu fiz. E no meu caso, a resposta talvez fosse facilitada pelas características de um curso de artes decorativas, regido por uma estética de virtuosismo mimético. Mas desde o modernismo, e em Portugal especialmente a partir dos anos 80 do séc. XX, altura em que, tardiamente, a Escola de Belas Artes passou a Faculdade integrando-se na Universidade de Lisboa, teoricamente, tanto o crítico de arte como o professor, deixaram de identificar a excelência de um desenho com a exatidão fotográfica. No entanto, mesmo nos dias de hoje, no caso de disciplinas escolares como o Desenho em que, supostamente, o efeito da aprendizagem está patente nos trabalhos práticos, o professor tende continuamente a rodear a resposta a essa pergunta, transportando o aluno com ele, justificando a 'necessidade de desenhar bem' com a qualidade do resultado final, facilmente confundida com a tal fidelidade fotográfica, transmitindo a ideia de que essa qualidade só é possível de atingir após muitos esboços, após muitos estudos, após muitos desenhos. E após muitas fotografias. Como se, por um lado, a imagem fotográfica fosse neutra, isenta, e por outro lado, fosse a melhor ferramenta a partir da qual desenhar, devido ao seu alegado carácter objetivo. No nosso sistema de ensino, no que toca a trabalhos visuais, gráficos e plásticos - subsiste a crença de que a qualidade decorre de muitos trabalhos preparatórios, resultando portanto da quantidade , crença que vai desde as aulas de Educação Visual do ensino básico até, por

exemplo, às sessões de Pintura da Faculdade de Belas- Artes onde é comum pedirem-se 60 ou 80 estudos preliminares, confundindo produção com prática. A resposta à importância de desenhar muito para desenhar bem, passa por referir que 'desenhando aprende-se a ver', que 'apura a observação', o que não deixa de ser verdade e comprovadamente válido em termos pedagógicos, mas não responde à pergunta, porque desenhar bem não decorre necessariamente de fazer muitos desenhos, o que contradiz, portanto, essa suposta necessidade. A indicação compulsiva para fazer muitos desenhos dá uma falsa importância ao processo, e ao estatuto que a exposição das suas várias etapas adquire – e é ver os nossos alunos a fabricarem 'diários' gráficos feitos de véspera, ou fases intermédias de última hora, muitas vezes já depois de concluído o trabalho final, porque o professor pede um determinado número de 'estudos'.

Esse tornar visível as pesquisas, as buscas, o processo da criação artística que, no mundo cultural/ institucional das artes, tende a minimizar a obra, e, no ensino, pretende justificar o resultado final, tem o seu lugar longínquo na descrição do mundo, detalhada e universalista, que se desenvolveu nas academias do Renascimento italiano. Mas as academias de arte, de arquitetura e do desenho, só apareceram mais tarde. As primeiras começaram por ser centros de estudos literários – o estudo das humanidades, "que continham todas as grandes verdades da experiência humana" (Efland,1990,p.27), a partir da Bíblia e da antiguidade grega e romana, da sua literatura, da sua história, filosofia e poesia, e que passou a dominar os meios políticos e intelectuais a partir do séc. XV em Itália e daí para o resto da Europa. Segundo Efland, esses centros estão na origem dos 'gymnasium' alemães, das 'grammar schools' inglesas e do 'lycée' francês, ou seja, do que hoje consideramos ensino secundário. O estudo, nas academias humanistas , para ser considerado rigoroso, procurava uma *tradução* fiel dos documentos originais, fugindo aos desvios das versões em segunda ou terceira mão. A análise dos textos, que era uma interpretação, também incidiu sobre dois Tratados fundamentais para o ensino artístico, que, ao serem equiparados, pelos Humanistas, às obras de referência da antiguidade, colocavam as artes visuais como pertencendo, por direito próprio, à herança clássica: os 'Elementos' de Euclides (séc. III a. C.), escritos em grego, em cujos livros a geometria é apresentada como um sistema lógico. E o tratado 'De Architectura' de Vitrúvio (séc. I a.C.), escrito em latim, que explana, por exemplo, numa parte do livro dedicada à construção de templos, as consideradas corretas medidas e proporções do corpo humano, no caso, o masculino. Tratados fundamentais para as

artes visuais porque formalizam conceitos importantes, abstrações invariantes. A herança clássica dá a primazia à harmonia, à proporção. Como nos diz Michel Serres, nos 'Elementos' de Euclides, "a porção interessa menos que a proporção. O *logos* não refere o ser, mas sim a relação, inventando esse espaço de transporte que todos atravessam, mantendo-se invariante: o espaço puro da geometria" (Serres,1997,p.280).

O logos mantém, contudo, intrínseca a sua comunhão com a palavra. Nos 'Elementos' poucos são os desenhos, e muito esquemáticos. Quanto ao texto original de Vitrúvio não inclui imagens, aparentemente deixando esse trabalho como um exercício para outros. Sequeira diz-nos: "Um texto que aspira a descrever a totalidade dos aspetos na Arquitetura tem, naturalmente, um carácter menos efémero e por isso tem como preocupação a sua correta reprodutibilidade. Num sistema de cópias, onde um manuscrito é ditado para um número x de copistas, no fim do ditado, teremos x manuscritos diferenciados apenas pela caligrafia. Se ao nível dos conteúdos essa diferença pouca importância assume, o mesmo não podemos dizer da cópia de um desenho ilustrativo, pois este não pode sofrer alterações sob pena de se perder o seu conteúdo". (Sequeira, 2010,p.55). De igual modo, um autógrafo é sempre genuíno, infalsificável. Por isso, Nelson Goodman chama à pintura e ao desenho, artes "autográficas". (Goodman, 2006,p.136).

Os desenhos correm sempre o risco de serem mal interpretados, ou pior, corrompidos pelos copistas. A propósito de desenho e processo, Gómez Molina descreve-nos uma experiência levada a cabo com os seus alunos: "Numa experiência realizada com os nossos alunos, foi-lhes pedido desenhar sucessivamente um desenho de um desenho com a maior precisão possível, sem conhecerem o ponto de partida, o que nos esclareceu sobre a premissa de que apenas desenhamos o que compreendemos. Nos desenhos que fizeram, ficou patente como o erro se produz quando não se entende o desenho, a forma que evoca, mas também que é o 'erro' que conduz o sentido do desenho seguinte" (Molina, 2011,p.69).

O cuidado na tradução, a justa linguagem verbal e a referência certa, rigorosa portanto, procurada na *fonte*, sempre no domínio literário numa época de afirmação das línguas nacionais, permitiria *compreender* o que se desenha, porque se *conhecia* o ponto de partida. E quando compreendemos o que desenhamos, desenhamos bem, no sentido que a corrupção do mero copista fica afastada – *copista* entendido aqui como aquele que

não conhece a origem. Na impossibilidade de conhecermos o quadro referencial, como se mostrou, por exemplo, nas experiências surrealistas em meados do séc. XX dos 'cadáveres esquisitos' que punham em evidência a necessidade – e o hábito - de nos apoiarmos no texto verbal para ler uma imagem, somos forçados a ficcionar um quadro teórico, um ponto de partida imaginário para prosseguirmos.

Na primeira academia de arte, a Academia das Artes do Desenho, fundada em 1563 em Florença, os estudantes artistas, para terem "um bom olho e uma boa mão, precisavam de princípios teóricos, que incluíam perspetiva, proporção, harmonia e a geometria de Euclides" (Elkins,2001,p.14). A ideia era afastá-los do empírico, das 'artes mecânicas', do tipo de aprendizagem pouco rigoroso que se tinha nas oficinas das guildas medievais. Nas guildas também circulavam livros, de receitas e de desenhos, com ensinamentos de técnicas manuais, livros de "instruções pictóricas" (Gombrich,2012,p.233). Mas estes desenhos, embora com sequências de uma demonstração, continham uma análise que não era fundamentada por textos de referência. Ao passo que na Academia de Florença, eram lidos, decorados e comentados textos de 'Filosofia Natural' que até "ao final do séc. XIX se ocupava da Física e cujas teorias os estudantes aprendiam como relevantes para a produção de obras de arte" (Elkins, 2001,p.17), que os capacitavam para *traduzir* o conhecimento das 'formas ideais' a partir das particularidades do modelo vivo, que os capacitavam para fazer desenhos que eram *estudos*, tanto mais rigorosos quanto mais perto da perfeição que o texto literário transmitia, face à forma imperfeita do modelo. Este modo de pensar, em que a pesquisa das formas visuais tem como domínio de referência o texto literário, que a justifica e que só nesse caso é considerada uma pesquisa rigorosa, fundamenta as cópias dos desenhos dos mestres, porque estes, perto das verdades do texto, são desenhos *verdadeiros*, - iconograficamente verdadeiros – fazendo parte das artes *maiores* - e devem portanto servir de modelo ao estudo, e à cópia das artes *menores.*

No que diz respeito ao critério de conhecimento, que sempre se referia aos 'antigos' como certos, permitiu, por exemplo, a Leonardo da Vinci o célebre desenho das figuras sobrepostas de um homem inscrito num quadrado e num círculo, que ao mesmo tempo é um comentário ao texto e um bom exemplo de desenho de projeto, que procura antecipar o geral através da análise do real. Que procura, em particular na figura humana, mais do que a correspondência, a transcendência com as verdades do texto. É

um estudo visual que sintetiza e abstrai o logos verbal, e nesse sentido, significativo no que concerne a um "propósito epistemológico de compreensão, mais do que de conhecimento" (Briesen,2014,p.11). "As numerosas figuras presentes nos seus cadernos de notas são autónomas, não submetidas ao texto, não têm valor de exemplo. São informações de outro tipo, transmitem o que não se pode dizer" (Sicard,2006,p.23). Em Euclides as propriedades dos 'elementos' definem os exemplos gráficos, em Leonardo a "exemplificação pictórica é assim, com efeito, um sistema invertido de aferição ou medição" (Goodman, 2006,p.251).

Aquela mentalidade neo-platónica parece-nos muito distante, mas marca, numa época em que a linguagem matemática ainda não se tinha imposto, como o desenho inicia o registo científico do mundo natural ao se inscrever num quadro teórico, num sistema de referências literárias.

A referência ao texto escrito, e impresso, é o elo de ligação nas histórias das academias, que mantém ao longo dos anos as características de rigor da época anterior, com menos ou mais maneirismos, com menos ou mais centralização pelo Estado, de que a academia francesa do séc. XVII é o exemplo maior. Nos cursos de Belas Artes/Artes Visuais continuam em vigor disciplinas académicas descritivas e legisladoras como Modelos, Geometria e Anatomia. Uma das 'Sebentas' da cadeira de Anatomia, distribuídas, ainda hoje, aos alunos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, apontamentos coligidos por uma professora da escola, não contém mais do que poucos esquemas gráficos para as suas trezentas páginas de texto, defendendo que "representar as formas com conhecimento de causa é um dos numerosos exemplos da independência que só uma rigorosa disciplina científica pode dar e que pode ajudar a eclosão do talento do artista..."(Bastos, s/d,p.9).

Segundo o pensamento académico, essa referência verbal é o garante, para as artes visuais, do rigor do desenho, do rigor do traço, da linha, da definição do contorno, da verdade da forma. Sem essa referência não haveria rigor, porque sem ela o desenho não serviria como exemplo de nada. Nestes desenhos, o propósito da pesquisa consiste em procurar e confirmar o que é definido e postulado pelo texto. Desenhos, que, por sua vez, "instauram uma realidade, um sistema ordeiro, cristalizado ao longo de séculos, que, por ser seguro, não é abandonado pelos professores"(Molina, 2011,p.41). Mas ao se

esquecer que esse modelo foi estabelecido segundo outra lógica, não se promove, junto dos alunos, a formulação do problema.

"O facto de que durante anos o processo de construção do quadro se realizasse em etapas bem definidas e claramente identificáveis no projeto, e que o seu desenho fosse assumido através da capacidade de se articular linearmente(…) deu-lhe o valor enigmático do seu conhecimento, ultrapassando o momento histórico em que foi formulado" (Molina,2011,p.39).

É aí que tem origem o estatuto que adquirem os estudos de desenho no ensino artístico, e que perdura até hoje, como fases desejavelmente visíveis de um projeto, como páginas do livro da natureza. Entretanto, gradualmente a partir da invenção da fotografia, muitos desses estudos passaram a produções e a terem como referência a indústria e as suas séries e evoluções. A exposição do processo continuou a fazer-se, configurando outras academias.

1.2. A busca da pureza

A veneração dos textos antigos pelos humanistas fazia-se acompanhar de coleções de obras de arte, de objetos de outros tempos, ou de outros lugares, e cada vez mais, com as sucessivas descobertas arqueológicas e as descobertas geográficas. As viagens a Itália tornaram-se obrigatórias na preparação artística, não só porque era a terra dos humanistas, mas porque era a terra das construções dos antigos, das obras de arquitetura e escultura.

Como se viu anteriormente, o erro produz-se quando não se conhece a origem do desenho. Em Itália, a origem estava à vista, nas pedras do passado. Era preciso procurá-la. O domínio visual de referência começou a entrar em vigor e tornou-se imperativo encontrar sistemas rigorosos de representação dos novos modelos, que permitissem aos desenhos e às gravuras feitos por esses artistas-estudantes 'in loco', viajarem para os seus países de origem ou outros, como verdadeiros embaixadores, sem perderem o conteúdo, sem perderem as relações entre o volume, o peso, a medida – as proporções. Sistemas que, necessariamente, não eram só de representação, mas de correta replicação. E que permitissem a esses registos gráficos, sendo corretos, constituírem-se como referentes para trabalhos futuros. Representações que procuravam agora um reflexo fiel dos ambientes e das obras plásticas do passado, reflexo não só digno de ser reproduzido e difundido à escala, em perspetiva ou em maquete, mas como base de estudo para uma desejável boa prática de composição, de montagem, própria do trabalho de atelier. Vimos, portanto, que o rigor de um estudo literário procurava uma fiel *tradução*, enquanto o rigor de um estudo visual procurava um fiel *reflexo*. A consequência nefasta desta ideia, que perdura até hoje, e que limita a todos os níveis, o desenvolvimento das disciplinas de artes visuais, é a de tomar como reflexos da realidade as imagens que obedecem a um sistema rigoroso de representação, esquecendo que esse sistema também é um sistema simbólico.

Forçosamente, a busca por esse reflexo fiel, acompanhou-se pelos desenvolvimentos tecnológicos, a começar pelo fabrico de espelhos e lentes. E um reflexo é sempre aceite mecânicamente, o que, por um lado, dá aos instrumentos óticos o carácter de brinquedos, portanto não sendo levados muito a sério, - na linha da desvalorização das 'artes mecânicas'. Mas, por outro lado, credita o que através deles se vê, como factual e neutro,

constituindo objeto de estudo científico, com a agravante de um reflexo ter um certo caráter aterrador, de sentença – é sabido que um reflexo desvia o nosso olhar numa e numa só direção. Nunca mais vemos as coisas da mesma maneira. Os próprios desenhos passam a quererem-se passar por reflexos fiéis. De tal forma, que mesmo nunca tendo visto a *origem*, acreditamos serem representações verdadeiras, o que está, aliás, na base de muitos interditos religiosos.

Para os objetores de Galileu, é ainda impossível aprovar coisas que nunca viram e das quais nada conhecem. "Acreditar no que a luneta de Galileu mostra, significa passar a acreditar na exatidão daquilo que se vê graças a ela" (Sicard,2006, p.78). A emergência duma nova lógica da prova visual, significa também poder passar a acreditar na possibilidade lógica do universo. Afinal, só através da visão podemos alcançar as estrelas…

A importante obra de Newton sobre as leis das forças entre os corpos celestes, que estipula a lei da gravidade, regia-se pelos 'Princípios matemáticos da filosofia natural', apoiando-se, segundo o próprio, nos "ombros de gigantes como Galileu". O raciocínio mecânico, legitimado pela linguagem matemática que se assumia como a linguagem do rigor e das leis fundamentais da natureza, procurava descobrir e explicar o funcionamento das coisas do mundo. Os fenómenos naturais tinham regras que era possível prever e controlar cientificamente, com uma precisão calculada. No entanto, realmente importante para as artes visuais, foi o Tratado de Ótica de Newton. Importante, porque nele, o cálculo matemático não chegava. Newton sentiu a necessidade de resolver também geometricamente, pela lógica do desenho, os problemas relacionados com a natureza da luz – a dispersão, a refração, a reflexão, a parte invisível do espectro, e as diferentes proporções dos desvios das cores, observadas na experiência da decomposição da luz através de um prisma. Newton também aqui se apoiou nos ombros de outro gigante, Leon Battista Alberti, o teórico da perspetiva linear, figura ímpar que alia o ênfase nas disciplinas visuais com as suas preocupações literárias, e que começa, no seu 'De Pictura' – segundo Martin Kemp – por descrever as propriedades geométricas dos corpos e "estabelecer os rudimentos da geometria ótica externa ao olho, de forma a conceber uma pintura em que as proporções relativas dos objetos não sejam afetadas"(…) "O seu propósito é o de instruir o pintor como pode representar pela mão o que compreendeu pelo intelecto" (Kemp,1435/1991,p.13-14). Para Newton, não se trata

de uma ‘geometria externa’, mas de perceber e explicar, pelo desenho preciso da geometria, como funciona a luz e o que vemos através dela. A sistematização matemática do estudo geométrico da luz, torna possível, a partir de então, poder acreditar na verdade do que se vê, poder acreditar, por exemplo, “ que as cores são verdadeiras, têm um limite, o filtro que torna certo, o incerto” (Brusanti,1992,p.287).

Se com os humanistas, as aparências enganadoras precisavam de ser confrontadas com as grandes referências literárias, a partir do séc. XVIII, a observação tinha de ser aferida pela luz racional do Iluminismo. O paradigma visual exigiu o apuro no fabrico dos instrumentos óticos. Quanto mais preciso o cálculo do desvio das lentes, mais rigorosa seria a construção do conhecimento e a explicação calculada do mundo, comprovada pelos ‘dados’ purificados pela lente. Ao longo de dois séculos, as pesquisas científicas e artísticas, tiveram como propósito analisar e encontrar os elementos ‘puros’ da estrutura natural e cultural, os elementos químicos, físicos, geológicos, biológicos, E os elementos ‘puros’ da história, da língua, da religião. E claro, os elementos ‘puros’ da arquitetura, da música, da pintura. Artistas como Kandinsky e Malevich abandonaram a figuração por completo, dedicando-se à análise da pura forma. Mais uma vez, tudo mudou a partir do estudo da ‘Filosofia Natural’, designação então já fora de moda: nos inícios do séc. XX, Einstein provou não haver dados absolutos, e muito menos puros. O que serve para um sistema de referência, não serve para outro sistema de referência.

1.3.O fundo do olho

Gradualmente, ao longo de todo o séc. XX, as artes visuais corroeram a legitimidade dos sistemas rigorosos de representação. Entre estes e a visão, permanece algo de inalcançável. Os artistas, procuraram então, das mais variadas formas, negarem todos os sistemas. Hoje em dia, já não há origens a encontrar e consequentes modelos a seguir. Não foi só a partir de Einstein que a perceção do 'antes e depois' mudou tão drasticamente, alterando a visão anterior 'ao lado de', paradigma da analogia mecânica. A partir de Freud, o peso do passado já não está nas velhas pedras, à vista de todos, mas obscuro, inconsciente. Por isso, em todas as artes, o conceito de composição é abalado. Por isso também, já não conseguimos ser suficientemente 'puros' e conscientes para seguir a "geometria externa" de Alberti. A única consciência que nos resta, é a da impossibilidade de controlar o mundo, cada vez mais obcecados pelo nosso interior, que os instrumentos óticos não param de perseguir, através dos ossos, dos músculos, do sangue, das células, do cérebro, aferindo as alterações provocadas pelo exterior.

As Artes Visuais contribuíram em parte, para acentuar essa dicotomia exterior-interior. Por um lado, ao procurarem justificar a sua prática na pesquisa do que tem origem em nós, no original. Buscaram resgatar a criança, o espontâneo e até o automático, por oposição ao convencional, ao adquirido, e estabeleceram a dicotomia entre forma e conteúdo, que depois procuraram resolver, associando o conteúdo à função.

Por outro lado, um dos principais fatores que contribuiu para acentuar essa dicotomia tem a ver com o uso da fotografia. E se, no ensino, tanto na didática como na pedagogia, o seu emprego só passou a ter um peso significativo a partir do digital no final do séc. XX, a verdade é que, como pano de fundo, ela também foi responsável pela fixação do "paradigma dominante" (Santos,2010,p.10). Para o senso comum, a fotografia, mesmo a encenada, sempre foi tomada, cada vez mais instantânea e objetiva, como mostrando a realidade. Como mostrando uma realidade que, além de estar fora de nós, não pertencia a ninguém, pretensamente democrática e laica, e que permitia uma imagem 'não feita pela mão do homem', comparável a um documento. Mas o senso comum está contaminado por aquilo que considera como sendo *óbvio* – tal como os reflexos. "E com tal instrumento como ponto de partida não podemos pensar para além do senso comum" (Langer,1967,p.4). Se o fizermos, estamos a importar o quadro conceptual do senso comum para o ensino. Este é um problema recorrente do ensino em Artes Visuais, e que

decorre dos seus problemas chave não serem claramente formulados, dando origem a confusões. Confusões que levam, por exemplo, a que os trabalhos artísticos escolares também sejam lidos, com prejuízo, segundo a célebre afirmação de Duchamp "o espectador é quem faz a obra", pondo em movimento apropriações que mais não fazem do que promover falsas aprendizagens. Por isso, no Ensino Secundário, numa altura da vida dos jovens que pressupõe um desenvolvimento crítico, deve-se procurar que ultrapassem essa barreira conceptual nas suas pesquisas, e descobrirem o que está em causa na concretização de uma imagem – para melhor o fazerem. O curso de Artes Visuais do Ensino Secundário, é o momento certo para os alunos começarem a entender o gesto artístico não só como *produto* mas como *agente* do momento histórico-cultural em que se encontram, como aliás se pode ler na primeira finalidade expressa na apresentação do programa de Desenho A: "Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação" (Min. Educação, 2001, p. 6).

2.ARTE E CONHECIMENTO ESCOLAR

Olho tão intensamente o modelo, que ele vem sentar-se no papel.

Pablo Picasso

Gombrich lembra-nos que Alberti, no seu tratado sobre a pintura, desprezou o uso do ouro, "uma vez que era uma conquista muito maior por parte do artista retratar o ouro do que apenas aplicá-lo" (Gombrich,2012,p.107), salientando uma nova escala de valores que coloca à frente dos olhos a realidade para a retratar, e o valor da ilusão ótica. Diríamos hoje, talvez, do espetáculo e da publicidade. O princípio da câmara escura é conhecido desde a Antiguidade e sabe-se que desde o séc. XV, o fabrico de lentes assistiu ao trabalho dos pintores, principalmente do norte da Europa. Os historiadores de arte não gostam muito de referir os avanços tecnológicos como decisivos no que eles próprios consideram como 'progresso' nas artes, mas o seu método também não se "preocupa muito com o uso da evidência visual" (Gombrich,2012,p.262). Retrospetivamente verificamos que o importante não foi tanto a quantidade e a qualidade da observação proporcionada pela tecnologia, mas a importância epistemológica dessa observação. Como se viu anteriormente, o estudo do 'livro da natureza' dispõe de instrumentos visuais cada vez mais apurados para o decifrar. Por outro lado, a firmeza da ciência moderna, que desconfia sistematicamente das evidências do real, da nossa experiência imediata, apoia-se na clareza da linguagem matemática. Esta "fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como a lógica da investigação, como o modelo de representação" (Santos,2010, p.14).

Nos anos trinta do séc. XIX, a invenção do registo fotográfico, permitiu fixar num suporte físico, uma imagem que uma lente permitia ver. Nos mesmos anos, nas suas palestras de 1836 no Royal Institut, John Constable, o conhecido pintor de paisagens inglês, afirmou que "a pintura é uma ciência, e deve ser levada como uma investigação sobre as leis da natureza. A paisagem, devendo ser considerada um ramo da Filosofia Natural, na qual as imagens mais não são do que experiências" (Young,1996,p.255). Mas por esta altura, o 'natural' e a 'filosofia' já se encontravam demarcados, sendo que esta última se assumia na procura dos fundamentos do conhecimento, a filosofia enquanto epistemologia. Uma teoria do conhecimento, um estudo dedicado à natureza e limites do conhecimento humano – a definição de 'epistemologia' dos livros de texto exigia

distinguir a realidade exterior da mente, e como esta poderia chegar a critérios de verdade. "Traçar uma fronteira entre o que o ser humano pode ou não conhecer é a tarefa da epistemologia" (Klinke, 2014,p.2). Para isso tinha que abstrair, no sentido de separar, distanciar-se da realidade exterior. O projeto epistemológico de passar a conhecer melhor como a nossa mente funciona a partir de imagens, nunca foi sequer colocado. Uma epistemologia visual era impensável – a imagem estaria demasiado colada à realidade para poder ser constituída como *objeto de conhecimento.*

Sendo assim, nas suas buscas, o artista também procura explicar o mundo segundo os princípios científicos que negam "o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas" (Santos,2010,p.10). As suas pesquisas procuram as lógicas matemáticas, as regularidades, os padrões na natureza. Fazem-se experiências para ver se funciona e poder repetir o processo. E repete-se: industrialmente e na educação. "Assim como os modos de produção mudaram com a Revolução Industrial, também se adotou um sistema de ensino que proporcionasse artesãos e desenhadores. Em França, nos anos 30 do séc. XIX, havia mais de 80 destas escolas" (Efland,1990,p.55). Em 1837, surge em Inglaterra a primeira escola estatal de design. "Estas escolas – segundo o modelo alemão - , conseguiram mudar a abordagem na aprendizagem do desenho para uma aplicação aos processos industriais, tanto nos padrões como na funcionalidade desses padrões" (Efland,1990,p.58).

Quando em meados do séc. XIX, se sistematiza o ensino escolar, a definição e a medida têm um papel crucial ao ordenar e dar sentido às representações visuais. A geometria, como esquema gráfico de conceitos fixos, dá a segurança necessária aos professores e aos alunos. É preciso poder classificar, nomear, medir, para poder reconhecer, utilizar e transmitir. E disciplinar. Como disciplina, nos seus programas escolares, a introdução do desenho sempre esteve presente com exercícios de linhas curvas e retas já antes preconizados pelo método de Johann Heinrich Pestalozzi. O ensino seguiu os modelos de racionalidade diretamente vinculados à epistemologia e metodologia positivista das ciências naturais, que colocavam como "total, a separação entre a natureza e o ser humano" (Santos,2010,p.13). No final do século, Cezanne, reduzindo a natureza a cones, cubos e cilindros, iria dizer que 'só queria ser clássico'. Seria interessante averiguar até que ponto, o ensino escolar, pelo qual ele também

passou, terá sido decisivo nessa redução. Com ela, também queria representar a realidade. "Braque e Picasso assimilaram a lição de Cezanne e inventaram um novo estilo de pintura que reduzia a imagem aos seus elementos, depois reorganizados, produzindo novas realidades" (Efland, 1990, p.149).

Quanto à linguagem matemática, esta argumenta ser a expressão verdadeira da realidade, e portanto fundamentando como *verdadeira* qualquer representação rigorosa, porque a sua ideia de objeto é radicalmente independente da ideia sobre *outro* objeto, abstraindo e dependendo exclusivamente dum critério unidimensional, na relação do objeto com o fenómeno. Para as matemáticas não há contextos, e os seus registos são universais. No entanto "a informação da teoria quantitativa carece da pluridimensionalidade de uma linguagem, e de outros sistemas de comunicação. Mais do que de uma linguagem, pode falar-se de um tipo de moeda corrente" (Wilden, 2001,p.12). Por os registos serem universais, a 'matematização' deu o tom à passagem de informação, portanto ao ensino, não só dos números, mas também das letras e do desenho. No que diz respeito à palavra, o seu registo parauniversal é definitivamente abalado por Wittgenstein que iria dizer, na sua teoria geral dos jogos de linguagem que "as palavras não podem ser compreendidas fora do contexto em que são usadas"(Kenny,1999,p.463), paradigma a partir dos anos 80 do séc. XX. Mas já antes para Saussure, o teórico da linguística do princípio do século, a frase tem uma realidade formal, a estrutura gramatical que lhe dá a significação, que determina, conjuntamente com a situação histórica, o tema. E o registo do mundo teria sentido, inclusivamente o visual, segundo um contexto narrativo.

Quanto ao desenho, o seu ensino, e a chave do seu significado, permanece dominado pelo verbal, a um nível instrumental. Efland mostra-nos a página de abertura de um livro norte-americano de desenho de 1847, que lança o mote que chega aos nossos dias: "Todo aquele que aprende a escrever, pode aprender a desenhar" (Efland,1990,p.92), considerando-se o desenho como uma habilidade manual, uma destreza caligráfica que aplicava uma espécie de alfabeto de signos pictóricos. No final do séc. XX, o conceito de educação visual prossegue nesta linha de alfabetização visual, "ampliando as aprendizagens tradicionais da leitura e da escrita" (Acaso,2011,p.15). O contexto narrativo parte sempre do texto, e o desenho aplica-o. Ou quando parte da imagens, refere-se ao que o textual conta sobre as imagens. Os signos pictóricos, porque

supostos reflexos da realidade exterior, não supõem conter um conceito. Um reflexo não transmite um significado, não é uma interpretação, muito menos uma crítica. Para conter um conceito terá que estar associado ao signo verbal. Esta é a conceção dominante de literacia visual no ensino, que deixa na sombra os significados que as imagens simbolizam, como partes da realidade e fundamentais na sua construção.

Ainda Efland, cita Rousseau, que no Emílio preconiza a aderência à experiência, considerada pura: "Deixem-no desenhar uma casa a partir de uma casa, uma árvore a partir de uma árvore, um homem dum homem; para que assim se possa instruir na observação dos objetos e suas aparências e não tomar por verdadeiras, as cópias, convencionais e falsas" (Efland,1990,p.82). Agora, passados mais de dois séculos, quase somos tentados a considerar Rousseau como precursor de uma epistemologia visual. Mas não nos iludamos. O que está aqui a ser defendido, e que passou a constituir a base do ensino do desenho desde a sua época, presente até hoje nos programas oficiais, é que a função do desenho na educação generalista é a de apurar a perceção visual – tal como se apura uma lente. Acreditando-se, por exemplo, que ao fazê-lo, consegue-se exercitar a imaginação. Sendo que o pensamento implica conceito, critério, a *escrita do desenho* possibilitada pela perceção visual, não é aqui considerada pensamento – se o fosse, não se correria o risco de tomar por verdadeiras, as cópias.

Para estudar o pensamento, a psicologia, como ciência positiva que investiga o real, estuda os comportamentos humanos, verificáveis, e por isso tem, desde sempre, uma palavra a dizer no ensino. Considerando-se como real o que não oferece dúvidas, e que além disso, em particular na educação, seja relevante e seja útil. "Herbert Spencer (1861) argumentava que o grau com que potencialmente uma disciplina contribui para a subsistência de um indivíduo, determina o seu lugar na educação" (Efland, 1990,p.157). Isto dá origem a uma hierarquia dos conhecimentos, segundo o que se considerava a 'ordem natural', que determinava o seu lugar na educação, sendo que as artes vinham em último lugar. Além disso, o intelecto era de algum modo considerado como um músculo, e o papel da educação o de o exercitar, sendo talvez esse o "conceito de ensino-aprendizagem mais largamente aceite durante todo o séc. XIX-XX"(American Educational History, 2015). A defesa do exercício ligada ao ensino das artes e do desenho, não tem a ver com a valorização de uma prática, mas com a ideia que a transferência do treino tinha a função de aguçar as faculdades mentais, definindo um

caminho que atesta bem do "duvidoso estatuto cognitivo das artes como forma de conhecimento" (Efland,1990,p.46). O espírito positivo, apesar de restringir a autonomia humana, pugnava pela ação. Numa revista dirigida aos professores de países francófonos, publicada na década de 20, pode ler-se numa secção de 'Pensamentos e Conselhos': "Um grama de trabalho manual vale por uma tonelada de teoria"; ou ainda, "O futuro não está com os inteligentes, mas com os mais ativos"(Le Travail Manuel,les sciences expérimentales et le cinema à l´ecole, 1927). Aliás, a asserção "não deve haver teoria antes da atividade" (Elkins,2001,p.42), foi defendida desde Pestalozzi até John Dewey. A 'Laboratory School', fundada por Dewey na Universidade de Chicago em 1896, propunha-se, por exemplo "capacitar as crianças a ler, escrever e usar as figuras, através de outras ocupações" (Efland, 1990,p.171). Mais tarde, com a publicação em 1934 de 'Art as Experience', Dewey mostrava como acreditava no lado funcional da arte, como uma expressão artística genuína podia crescer dos trabalhos manuais. Só nos anos sessenta, Jerome Bruner iria dizer, agora advogando uma aprendizagem significativa, com valor cognitivo portanto, que para se efetivar uma transferência de conceitos, os alunos devem ter acesso aos padrões e às regularidades que estruturam, organizam e relacionam os vários campos do saber. "A aprendizagem contínua é produzida pela transferência dos princípios estruturadores"(Bruner, 1999, p.18). Este princípio permanece em vigor e continua a fundamentar, no ensino, as estratégias 'interdisciplinares'. Bruner não se referia concretamente às Artes Visuais, mas o seu conceito de "pedagogia cultural" (Bruner,2000,p.71), colocou a partir daí , a sala de aula e os seus alunos, numa cultura mais ampla.

Mas durante muito tempo, também para a psicologia só a observação das regularidades transmitia uma mensagem. O que não pode ser observado e verificado pela experiência, constituindo factos, não é ciência. E os factos, no alvor do séc. XX, para as artes visuais, são as formas visuais, dadas pela perceção. Na Alemanha, a psicologia Gestalt condensou um núcleo de princípios teóricos, que continuam válidos, sobre as variadas formas que apreendemos através dos sentidos. Para o visual, a palavra *gestalt* tem o significado de uma entidade concreta, uma forma que não é um conceito, é uma configuração que emerge naturalmente aos nossos olhos, independentemente das diferenças culturais. Uma pedagogia do design e das artes visuais, que parte desta teoria da perceção como instrumento de criação, foi a solução famosa encontrada pela escola de Walter Gropius, a Bauhaus, para o desenho dum currículo, pretensamente

"internacionalista", que se mantém, até hoje, como "a influência mais importante no ensino artístico"(Elkins, 1990,p.39). Escola que mantém uma resistência à teoria, mas cujos programas formais, local de produção da modernidade, elaborados por professores como Paul Klee, Kandinsky, Itten ou Albers, sobrevivem porque operativos, como os rudimentos da arte, do concreto para o abstrato, os materiais, as texturas, os valores, os ritmos, a bidimensão e a tridimensão, assim como o vocabulário dos elementos básicos como os pontos, as linhas, as cores planas. Os exercícios de Itten, em particular os seus esquemas de cores e oposições formais, estranhamente parecidos com as 'bolas de cores' propostas quase 100 anos antes por Friedrich Froebel, o inventor do 'Jardim de Infância', continuam inalteráveis no nosso ensino, porque são supostamente intemporais e universais, independentes de contextos.

Os métodos e as práticas da educação em artes visuais em vigor projetam ainda hoje as ideias e as crenças do modernismo, e revelam-se na persistente atitude de negação do passado histórico, tanto a nível individual como ao nível da história da arte, o que "levou a acreditar-se que a arte nas escolas é essencialmente uma questão de invenção formal, e que nunca se devia procurar um significado"(Meeson,1991, p.103).

A teoria da Gestalt, como fundamento da prática pedagógica em artes visuais continua em vigor, porque tem a força de demonstrar que na leitura de uma imagem "percebemos totalidades, fenómenos inteiros e estruturados, indissociáveis do conjunto no qual eles se inserem" (Bacelar, 1998,p.3). Os autores que comungam deste fundamento, são os autores dos programas de ensino em artes visuais em que estas são encaradas como uma atividade que obedece a leis e princípios formais indiferentes à sua significação cultural, ou, quanto muito, como um *reflexo* sentimental da sociedade. Kandinsky dizia que "cada período da cultura produz uma arte própria que não pode repetir-se" (Viadel,2011,p.514), o que mostra bem como as artes eram consideradas como um produto 'natural', sem lógicas próprias que pudessem atravessar épocas. Uma outra corrente ligada à educação artística no séc. XX, um pouco sempre à margem do ensino oficial, mas igualmente importante, defendia a "ação auto-criadora", igualmente considerada como independente do meio cultural, na linha da busca da 'pureza', cujo maior representante, Viktor Lowenfeld, teve o mérito de demonstrar, com as suas experiências dos desenhos infantis, que "as imagens mais naturais não têm que ser necessariamente as realistas" (Viadel,2011,519). Por outro lado, igualmente formalista é

a importância da educação estética, que decorre também 'naturalmente' da educação dos sentidos, como componente da formação, sendo que essa educação, de contornos moralistas, passa pelas diferentes disciplinas artísticas, ideia defendida por Herbert Read em "Education through Art", publicado em 1943. Como 'disciplinas artísticas', Read considerava não só as práticas, mas as disciplinas que falavam *sobre* a arte, base de uma literacia artística. Embora a *International Society for Education trough Art*, segundo as ideias de Read e sob o patrocínio da UNESCO, se tenha constituído em 1954, e tivesse aprovado recomendações a serem seguidas pelos representantes oficiais até ao final do séc. XX , esse ensino, na prática, servia os propósitos das outras áreas curriculares, como "auxiliar didático das outras aprendizagens" (Viadel,2011, p.33). A revisão destas propostas por Elliot Eisner, entre outros, nos anos 80 do séc. XX, resultou na *Discipline Based Art Education* (DBAE), cujo objetivo era proporcionar aos alunos a correta apreciação estética das obras de arte e fundamentar uma produção de qualidade. Para isso defende-se a presença da 'obra de arte' na sala de aula, como exemplos à volta dos quais se construiria o conhecimento, no centro do currículo, numa lógica interdisciplinar. Mais uma vez a atribuição de uma função à arte, como alavanca que permitiria um desenvolvimento estético, e ainda por cima segundo juízos estabelecidos academicamente, mas controversos, da teoria e crítica de arte e da história da arte, põe em causa o que se aprende com as artes visuais, a partir *delas próprias.*

Por um lado, as artes visuais no ensino procuram confirmar, pela imagem, - sendo o desenho o meio consagrado - o que a história e a teoria dizem. Por outro lado, confirmam-se, pela imagem, - por todo o tipo de imagens - as descobertas da psicologia. Mas o pensamento singular que se dirige na criação de uma imagem, procura nela muito mais do que o meramente traduzível ou dependente da tradução de outros códigos. Como tal, nessa procura, esse pensamento vai buscar as suas referências a outras imagens. É nesta altura que percebemos que uma obra de arte ou uma imagem, (ou uma representação, de acordo com uma terminologia da cultura visual que sublinha o carácter interventivo das imagens, como produtos visuais), seja uma escultura, seja um desenho, seja uma fotografia, seja um tapete, é sempre uma *parte* dessa escultura, desse desenho, ou dessa fotografia, ou desse tapete, a parte da nossa interpretação. E que são esses fragmentos – não as obras na sua totalidade – que fundam a nossa imaginação e concorrem para uma epistemologia visual.

Assumir que somos parte ativa na formação de uma imagem é portanto, considerar seriamente o pensamento visual como inerente a um campo do saber. Como diria J. Bruner, com uma estrutura própria que o organiza, aprofundando o que a gestalt nos mostrou, mas tendo em conta a importância de conhecer os significados, nas suas várias dimensões. E é por outro lado, para lá dos fracos critérios da cultura visual que faz uma "abordagem a todas as imagens" (Hernández,2000a,p.140), considerar metodologias, para o ensino, centradas naquela parte da representação que é, para cada um de nós, a imagem que fazemos dela, ou seja, centradas no conceito visual. "O conceito constitui-se a partir de pontos de vista individuais e atributos convencionais"(Bacelar, 1998, p.5).

Em termos de ensino, esta lógica pode parecer invertida, mas "este relativo colapso das distinções dicotómicas" (Santos, 2010, p.40), talvez seja a melhor forma de superar o engano de que a clareza epistemológica nos é garantida pela precisão dos instrumentos. Para as artes visuais, devido à sua natureza ilusória, quanto maior "o êxito da intervenção tecnológica, mais escondidos os limites da nossa compreensão do mundo"(Santos, 2010,p.33). Ou seja, a nossa compreensão visual do mundo é proporcional à nossa intervenção visual, às imagens que criamos, fabricamos, escolhemos e comunicamos.

A ideia de conceito visual foi pela primeira vez enunciada por Rudolf Arnheim, que afirmou que "ver é pensar" em *Arte e Perceção Visual* publicado em 1953. Ou seja, que a perceção de uma imagem é já uma interpretação, que assim se pode constituir em objeto do conhecimento, para empregar uma designação científica. Considerado como um dos mais influentes livros do séc. XX, defende que há um pensamento para lá da nossa perceção. Quanto às obras de arte, Nelson Goodman dirá que são símbolos de partes da realidade, tal como as teorias científicas. Mas na educação, só no últimos anos esse argumento justificou que as obras visuais fossem consideradas como *referências* a ter em conta para o conhecimento, justificando as pesquisas que se fazem, não já à volta delas, mas a partir delas. Estabelecendo um paralelo entre as pesquisas bibliográficas e as visuais, R. Marín Viadel, professor da Universidade de Granada, num dos manuais mais completos que propõe metodologias baseadas numa epistemologia visual, refere explicitamente que "uma citação visual, como qualquer outra citação num trabalho de investigação, não pode constituir por si mesma, nem a argumentação nem a base de

sustentação dum trabalho baseado nas imagens visuais. As citações visuais, tal como as textuais, podem reproduzir a totalidade da imagem, ou unicamente uma parte ou fragmento". (Róldan &Viadel, 2012,p.246). E tal como as citações bibliográficas, devem ser breves, orientadoras mas não invasivas da pesquisa, para, em contexto escolar, melhor servirem a definição do propósito do aluno.

3. POLÍTICA DA PRÁTICA

A realidade faz-se, não se encontra

Nelson Goodman

No decorrer do estágio em ensino e com a supervisão da professora cooperante, docente da disciplina de Desenho A, surgiu a ideia de se elaborarem roteiros culturais para os alunos, como material didático, a que se deu o nome de *Pequenos Roteiros das Artes*. Ao longo do ano letivo foram apresentados em *power-point* nove roteiros na aula, a maior parte durante o 1ºperíodo. As propostas apresentadas foram guiadas pelo pressuposto que o percurso educativo deve estimular a descoberta pela pesquisa, a qual, no curso de artes visuais, tem um duplo significado, já que se trata de "uma área educativa diferente do resto das áreas que configuram o mundo da educação, porque o núcleo de conhecimento que gera está baseado numa linguagem especial: a linguagem visual, com características diferentes" (Acaso,2010,p.25).

No seguimento das apresentações desses *Roteiros*, e após se constatar a dificuldade dos alunos na sala de aula, em prosseguir uma pesquisa visual num trabalho de projeto, preparou-se um exercício, em três fases, para ser continuado como trabalho de casa, a que se deu o nome de 'Imagem de Marca', que punha em evidência as características especiais das linguagens e sistemas qualitativos envolvidos na criação artística e procurava encontrar um conceito visual, numa síntese intencional de vários níveis de experiência.

A calendarização e a descrição detalhadas destas atividades encontram-se no Dossier de Estágio, portfolio do professor. No presente relatório, a título de exemplo, juntou-se no Anexo 1, o *Pequeno Roteiro das Artes V,* que propõe um percurso segundo a 'Tridimensão, Bidimensão e Cor'. No Anexo 2, juntaram-se os enunciados dos exercícios para 'Imagem de Marca', com os materiais de pesquisa lado a lado com os trabalhos finais. E no Anexo 3 juntaram-se as respostas dos alunos a um cruzamento experimental entre o domínio verbal e o domínio visual, no seguimento do exercício 'Imagem de Marca'.

Procurando fixar o efeito pretendido com essas atividades, o meu depoimento organiza-se em três eixos. O primeiro é epistemológico, tratando de considerar que uma

epistemologia visual significa considerar as imagens como *referências*, em coerência com uma experiência de conhecimento, diferente – mas não antagónica – da experiência estética. O segundo é teórico e diz respeito ao processo de aprendizagem e à modelação antropológica do conhecimento. O terceiro é metodológico: sendo por um lado uma ferramenta de pesquisa, o trabalho baseado numa epistemologia visual anuncia-se fértil na formação de professores e alunos; e com certeza gerador de conhecimento quando servindo os projetos ou as unidades didáticas em Artes Visuais.

3.1. Convocação do Aluno Cidadão

'Preciso de olhar lá para fora'

aluno 10º ano Desenho A

A ideia de fazer estes roteiros para os alunos apareceu por várias razões, a começar pela localização da escola. No centro de Lisboa, a escola fica perto de vários equipamentos culturais. Além disso, estas propostas eram dirigidas a alunos com uma média de 16 anos de idade, que se deslocam frequentemente sozinhos ou em grupos, portanto com a autonomia necessária para gerirem o seu tempo de maneira a responderem a estes desafios. Aproveitar este contexto afigurou-se importante e uma forma de os alunos se valorizarem e valorizarem o curso de artes visuais da *sua* escola, não sendo praticável numa escola com outra localização, em que se teriam de tomar outras opções. Para os alunos, tudo começa na escola, e esta deve ser um elemento dinamizador, estabelecendo uma ponte entre aprendizagem formal e não formal, aproveitando as virtualidades pedagógicas oferecidas pelo meio envolvente. Foi considerado oportuno introduzir este complemento às aulas, como elemento motivador, por se tratar do início de um ciclo de estudos, em que ainda não há pressões com exames, mas que exige uma nova reflexão, um novo sentido crítico e uma atenção redobrada ao que está em causa nas diferentes linguagens visuais, tomando contacto com ambientes diferentes, com representações visuais para lá das que conhecem dos écrans da TV ou do computador. Procurou-se dar oportunidades aos alunos para poderem ajuizar, ao vivo, de algumas manifestações artísticas, contemporâneas ou não, e que estas se convertessem também em oportunidades para trabalhar mentalmente na criação dos seus trabalhos. Nesse sentido, a seleção das propostas teve em conta o trabalho a decorrer nas aulas. Daí, os roteiros serem tomados como material didático, aproveitando para reforçar a importância da intervenção do professor nesse campo.

No último capítulo de "Introdução à análise da imagem", Martine Joly diz-nos: "É o texto, acompanhado por uma seta, que indica em que direção olhar, que podemos ler num painel de sinalização à beira da autoestrada, na Provença. (…) Incitam-nos, por meio de palavras, a olhar a paisagem para nela reconhecer o tema das pinturas de Cézanne. Assistimos aqui a uma inversão absoluta da leitura da imagem, cuja função

sempre havíamos considerado ser a de remeter para a realidade da qual ela era um substituto, uma representação" (Joly, 2012,p.153), pressupondo que o viajante sabe quem foi e o que pintou Cézanne. E mesmo no caso de ser, por exemplo, professor de artes visuais e conhecer a proposição seguida pelo próprio Cézanne, ao olhar a natureza na direção das setas, não a vê em termos de esferas, cilindros ou cones, vê sim a transformação que ele operou com o seu trabalho e que chegou até nós. Sem a referência visual a partir da sua pintura, por mais completas que fossem as indicações e informações verbais, nada compreenderíamos do que nos queriam mostrar. O conhecimento do que as setas indicam não é o tipo de conhecimento que possamos descrever por palavras ou por uma equação, é retirado do que as imagens nos ensinam, nos obrigam a pôr em jogo a partir dessas palavras. É esse tipo de conhecimento que, no presente trabalho, se considera como resultante de um pensamento visual ou epistemologia visual. De facto, no exemplo anterior, a *referência* a que o nosso pensamento acede, não é tanto a 'montanha de Cézanne', mas a *nossa* montanha de Cézanne. E por ser *nossa,* liga-se mais à compreensão do que ao conhecimento. Como se verá no capítulo seguinte, liga-se mais ao conhecimento das 'formas simbólicas' de um sistema, que a enquadra e a torna reconhecível, do que aos elementos que a constituem. "A compreensão não se restringe ao desfrute reflexivo como ocorre no âmbito da distinção estética" (Lago, 2012,p.25). O que só mostra o que toda a gente julga saber acerca das recordações e das experiências para as quais as imagens nos remetem. Mas, para além disso, rompe uma fronteira epistemológica radical com algumas conceções que assimilam o conhecimento a uma determinada representação. E por outro lado mostra os falsos pressupostos, para o ensino, de considerar a experiência estética como passível de ser igualmente partilhável por todos.

3.1.1. Roteiros de referências visuais

À maneira das setas na autoestrada da Provença, as etapas dos percursos sugeridos aos alunos nos *Pequenos Roteiros*, não se apresentam como exemplos a fruir ou a seguir, mas a pesquisar. Incitam os alunos a olhar o trabalho artístico de outros e a forçosamente focar esse olhar numa busca de "citações visuais" (Roldán&Viadel,2011) para a partir delas reconhecerem pontos de contato com os mesmos temas e variações desenvolvidos por eles. Portanto, esta estratégia de abordagem metodológica, parte da obra de arte mas não invoca a sua presença como uma totalidade, como um princípio

catalisador que visa realizar uma unidade perfeita entre o método didático e o sistema produtivo, à maneira, por exemplo do programa preconizado pela DBAE. E também se distancia das 'estratégias de pensamento visual' de Philip Yenawine e dos programas de educação estética e artística do Ministério da Educação (Min. Da Educação, 2012) que, a partir da obra, sempre tomada como uma totalidade, se preocupam principalmente com a formalização de um discurso verbal que argumente a sua explicação. "Nesses programas prevalece a tendência a considerar uma – e apenas uma – interpretação como a 'certa' de uma obra de arte" (Efland, 2002,p.11). É o próprio Elliot Eisner que chama a atenção que "o mundo das artes não é o mundo da educação. Por exemplo, os críticos de arte lidam com obras completas, não com processos" (Eisner, 2005, p.57). As atividades escolares não assistem ao todo de uma só vez. E no caso presente, a preocupação centrou-se na construção da pesquisa a partir de referências visuais com vista à concretização plástica.

Os alunos, no decorrer destes percursos, retiram os seus apontamentos, as suas 'amostras', descobrem pormenores, fazem os seus desenhos, tiram as suas fotografias, formam o seu arquivo pessoal. Um arquivo de imagens ao qual poderão aceder na concretização dos seus trabalhos, porque além de simbolizarem experiências pessoais, também são imagens que se organizam em sistemas e linguagens das artes. A fotografia digital, a custo zero, é uma ferramenta particularmente adequada no desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa visual. A própria natureza das imagens digitais coloca em evidência as interrogações iniciais porque, ao contrário das fotografias analógicas, que fazem corresponder uma imagem a um padrão físico numa relação unívoca, as imagens produzidas digitalmente são padrões de luz transformados num código computorizado, código esse que pode ser usado para produzir toda a espécie de coisas, desde vídeos a textos ou modelos 3D, o que subverte todo o conceito de representação visual. Ou seja, a própria interação desenho-fotografia fica a ganhar com vantagens para os dois lados, uma vez que deixa de imperar a tal correspondência unívoca que tende a fazer da imagem fotográfica o modelo a seguir no desenho."Escolher uma metodologia de pesquisa significa desenvolver uma interrogação inicialmente definida e encontrar as ferramentas que ponham em evidência essa interrogação"(Rose, 2012, p.1). Entre o físico e o digital, entre o desenho e a fotografia, este conjunto de práticas *fabrica* imagens no sentido de fomentar o trabalho de pesquisa. E o que se verificou, empiricamente, levou a pensar que para os alunos, o desenho e a sua lógica se revelou como o melhor 'motor de busca visual', potenciador de um pensamento que permite, entre outras coisas, melhor ver para

melhor tirar fotografias. "Aprender a ver com o desenho é uma tarefa que apenas se organiza desde que haja uma busca de sentido. Sem ele, tudo se torna opaco" (Molina, 2011,p.36). Portanto, é essa busca de sentido na formação da imagem, que tem origem em nós, que se procurou ao incentivar os alunos a incluirem fotografias e desenhos no diário gráfico que levavam nestes *Roteiros.*

3.1.2. Roteiros como estratégia metacognitiva

David Perkins, um dos fundadores dos programas do Project Zero da Harvard Graduate School of Education, fala de 'mindware', em analogia às denominações informáticas 'software' ou 'hardware'. E fala da importância, na aprendizagem, do casamento entre o curriculo e o metacurriculo, da recontextualização, em vez da repetição. Da importância, na aprendizagem, de se exercerem atividades em que se pensa acerca do próprio pensamento. Perkins salienta que a mente não é um músculo que possa tornar-se mais forte por mero exercício. "Um forte contraste com a asserção do senso comum que assume que da prática nasce a perfeição. (…) na verdade, não chega: a mera prática, por si só, pode levar os jovens a reforçarem os estereótipos" (Perkins, 2002).

E ao obrigar a fazer escolhas, não pode deixar de agilizar o sentido crítico. Este conjunto de práticas dá importância ao contexto na aprendizagem e à compreensão histórica. "A ênfase no contexto é particularmente importante na aprendizagem em artes, uma vez que as obras de arte não podem ser plenamente compreendidas separadas do contexto social e cultural em que foram criadas" (Efland,2002,p.9). Jerome Bruner (1999) identifica dois modos lógicos de raciocinar, o explicativo e o hermenêutico. Por um lado, o paradigmático que procura a verdade, e se fundamenta num conhecimento proposicional, cujos exemplos constituem explicações. Por outro lado, o conhecimento narrativo, onde entram as narrativas pessoais, e que procura o que faz sentido, cujos exemplos procuram o verosímel, em que podemos acreditar. No presente relatório e porque as atividades propostas se orientam por uma postura de epistemologia visual, recorreu-se à teoria dos símbolos de Nelson Goodman. Como se verá no capítulo seguinte, nas linguagens da arte, o 'símbolo' – em vez da narrativa- é o que dá significado à imagem do que se vê, tornando-a verosímel porque o símbolo faz *referência a outra imagem com o mesmo significado.* Em epígrafe a este capítulo, o

aluno que 'precisa de olhar lá para fora' procura elos de significação, fragmentos de exemplos em que possa acreditar. "A prática educacional corrente favorece a forma paradigmática de lidar com a realidade, o que limita necessariamente a capacidade da juventude de hoje em dia de participar na criação e na comunicação de significados culturais" (Efland, 2002,p.8).

Para valorizar as pesquisas baseadas numa epistemologia visual – aquela que coloca a questão *o que se pode aprender de uma imagem*, considerando que esta é a *nossa* imagem - Ricardo M. Viadel chama a atenção para os critérios de qualidade específicos para julgar e avaliar o interesse das imagens visuais e as conclusões que se podem tirar. Como base de trabalho em artes visuais, estabelece como ponto de partida obras de arte consagradas, por exemplo, as do museu. Mas mais do que "destacar as qualidades dos materiais artísticos" (Roldán&Viadel,2012,p.236), o que se procura é o resultado da interação obra/espetador, ou seja, a imagem que este *retira* da obra, e os elos de significação que encontra com outras imagens, retiradas de outros contextos ou outras linguagens. Nesse sentido, e depois de lembrar que qualquer imagem, como um desenho ou uma fotografia, é conhecimento humano, ela pode cumprir os propósitos de pesquisa nos projetos de Artes Visuais. No *Pequeno Roteiro das Artes V*, por exemplo, no Anexo 1, os alunos são guiados num percurso – curto, embora pareça mais longo - entre a arte pública da estatuária do princípio do séc. XX, até às propostas da escultura contemporânea numa exposição de finalistas da Faculdade de Belas-Artes, passando por uma galeria de tapeçaria, que alia técnicas tradicionais a temas modernos, ao lado de uma outra galeria com uma exposição entre a pintura e a escultura, acabando com uma intervenção artística num museu, que foi o primeiro museu em Portugal!

A principal limitação decorrente das propostas apresentadas nestes nove *Pequenos Roteiros das Artes*, resulta de se apresentarem como complemento às aulas, com um caráter informal e experimental. À partida focados como estratégias motivadoras na construção das pesquisas para os trabalhos a serem realizados na aula, estas propostas pedagógicas revelaram-se *à posteriori* ferramentas com um forte potencial metacognitivo. Ou seja, a recompensa do trabalho não derivando do produto, mas obtido durante o processo, constituindo uma motivação intrínseca.

3.2. Convocação do Aluno Singular

'Ah! Já sei!'

aluna 10ºano Desenho A

O exercício 'Imagem de Marca' foi concebido para introduzir os alunos das turmas do 10ºano de Desenho A aos problemas envolvidos no processo de criação e interpretação de uma imagem. É um trabalho que procurando perceber as dificuldades de pesquisa e expressão individuais no projeto artístico, põe em jogo, ao mesmo tempo, escolhas extrínsecas ao aluno, às quais ele tem de se adaptar, de interpretar para responder em termos visuais. E que portanto se foca na formação de conceitos visuais. Isto foi feito colocando em evidência as opções convencionais ou ocasionais que fazemos na interação palavra-imagem. Os alunos acabaram por perceber muito bem, no decorrer do exercício, que o significado de uma imagem depende não tanto da *leitura*, mas da *intervenção* que fazemos sobre ela, dependência muito maior do que, por exemplo, no significado de um texto escrito. E que essa intervenção começa logo quando ao olhar seja para o que for, vemos segundo referências que se inscrevem num *sistema simbólico.*

A disciplina de Desenho A é uma disciplina de exame. Mas é também a disciplina central e estruturante do curso científico-humanista de Artes Visuais do Ensino Secundário, não pretendendo preparar os alunos apenas para o exame, mas para o prosseguimento de estudos ao nível superior em cursos de áreas artísticas. "Que nós vivemos numa 'civilização da imagem' parece ser a opinião mais comum sobre as características da nossa época" (Joly, 2012,p.9). Mas a sua generalização deu-nos a ilusão que as lemos de um modo natural, e que as fabricamos com um simples clic, que não exige qualquer aprendizagem, seja teórica, seja uma aprendizagem técnica ou oficinal. Esse 'modo natural' de olhar, aceite pelo senso comum, assenta na repetição de protótipos visuais, que a linguagem verbal ajuda a fixar com poucas variações, porque faz das imagens evidências igualmente partilháveis por todos, que não exigem intervenção pessoal, como membros do mesmo clube. Porque, tomadas como reflexos, como que exercem sobre nós um efeito desinteressado. Atitude passiva que o aluno de artes visuais não pode seguir, devendo antes procurar perceber o que está em causa na criação e interpretação das imagens.

3.2.1. Referências atuantes

Para o aluno de Artes Visuais, essa atitude passiva não significa que ele esteja simplesmente a ser demasiado convencional nos seus trabalhos. Significa, como se viu, que o seu ponto de partida está longe do seu motivo, que as *referências* estão ausentes. Definir as referências, ter consciência delas, torná-las em pontos de partida consistentes é portanto o primeiro trabalho de uma pesquisa artística em artes visuais, aquilo que pode alimentar desenvolvimentos futuros. "Subscrevemos neste aspeto a ideia que Popper defende a respeito das teorias científicas. Tal como estas, as definições não devem ser construídas para sobreviverem a todo o custo, mas sim para servirem durante algum tempo e serem substituídas quando aparecerem outras melhores" (D'Orey, 1999, p.23). No fundo, o que o artista ou o aluno de artes visuais começa por buscar são *conceitos*, porque as artes também são linguagens. E no caso, *conceitos visuais,* que a seguir se procuram clarificar a partir dos estudos da perceção de Rudolf Arnheim e da teoria dos símbolos nas linguagens da arte de Nelson Goodman. "É comum dizer-se que uma imagem precisa de ser 'lida' e precisamos de compreender a sua 'linguagem'. Estas são palavras tomadas de empréstimo à linguística e que são empregues, enquanto não encontramos outras mais apropriadas que descrevam como as imagens nos transmitem significados" (Klinke, 2014,p.7).

Tal como qualquer linguagem "toda a arte é concetual, tem origem na mente humana, em nossas reações ao mundo mais do que no mundo visível em si" (Gombrich, 2007, p.76). Mas as palavras, em si, tal como à partida as imagens, não são conceitos, porque os conceitos não existem independentemente da articulação das linguagens. Não podem ser verdadeiros ou falsos, dependem do uso que lhes dermos, da intenção. Um conceito visual pode ser – ou não - tanto uma linha, como um estilo pictórico – a sua 'verdade' não é o "registo fiel de uma experiência visual, mas a construção fiel de um modelo relacional" (Gombrich,2007,p.78). Como se viu, há intervenção por todo o lado e, para lá das aparências, também na perceção. Rudolf Arnheim salientou como o processo cognitivo se integra na perceção visual. O pensamento começa nos sentidos, na perceção, mas esta "não é o registo puro e simples dos objetos isolados" (…) "Jean Piaget adota o termo de *perceção sincrética"*(Arnheim, 1976,p.177). Não resultando portanto de uma soma mais ou menos confusa de características diferentes, mas da sua *sobreposição* mediante as escolhas de quem olha. Assim, havendo critério de escolha

percetivo, ele é já conceito, porque fruto de uma intenção. A cognição faz assim uso da imaginação. "A especificação e a generalização, ainda que contraditórias, operam constantemente juntas no processo unitário da formação de imagens"(Arnheim, 2013,p.31). Um conceito visual é portanto ao mesmo tempo, uma generalização e uma seleção. Um ponto de partida e um ponto de chegada. Mas de tal maneira dinâmico, que se condensa numa síntese, numa abstração visual que *simboliza* o que se quer representar, que simboliza um significado. Na teoria dos símbolos de Goodman, eles representam e *informam-nos* acerca do significado de uma forma. E ao mesmo tempo, uma pintura, por exemplo, faz referências dentro de "um sistema no qual os símbolos concretos não estão separados em carateres diferentes e distinguíveis. Os carateres fundem-se uns nos outros, e isso acontece igualmente para o que é denotado, não se tratando aqui de uma definição da noção quotidiana de representação pictural" (Goodman&Elgin,1990,p.20).

Um conceito visual pode partir das linguagens verbais, das referências literárias, como pode partir das linguagens numéricas e suas referências, como partir das linguagens visuais, e das referências cromáticas ou materiais. Fazer dos conceitos visuais, dos símbolos a partir dos materiais, os pontos de partida geradores de outros símbolos, como pontos de chegada, foi a premissa epistemológica do exercício 'Imagem de Marca' (ver enunciados em Anexo 2). O exercício justificou-se pela dificuldade manifestada pelos alunos em prosseguirem uma pesquisa visual, de que se dá conta a seguir.

3.2.2. Conceitos atuantes

Nas turmas do 10º ano de Desenho A, em dois projetos designados pela professora da disciplina, foram pedidos aos alunos trabalhos bidimensionais em suporte físico, para os quais, à partida, teriam que proceder a uma pesquisa na Internet.

Figura 1 – Recolha a partir da Internet. Dificuldade em ultrapassar a rigidez dos ‘materiais’.

Na sequência de fotografias que se mostra em cima na Figura 1, procura-se dar conta da observação feita na aula de como essas pesquisas foram feitas relativamente a um desses projetos que pedia um *retrato*. A maior parte limitou-se a imprimir informação – texto e imagem – sobre a personagem e o tema em causa. Constatei que muitos se dedicaram a transcrever as biografias e a decalcar as imagens encontradas, porque ficaram bloqueados com este tipo de informação temática, sem saber o que fazer com ela em termos visuais. Os conceitos verbais, por si só, de pouco serviram para encontrarem um conceito visual a partir do qual trabalhar. Foi a partir daí que germinou o exercício ‘Imagem de Marca’, cujo título nada tem a ver com possíveis conotações comerciais. Foi assim nomeado porque uma boa imagem *marca-nos* e pode ser a nossa *marca* no mundo. A comunicação visual vive dessas marcas. E porque o exercício que pensei tinha como ponto de partida objetos e experiências *marcantes* na vida dos alunos, a que chamei materiais no enunciado. Com esse exercício procurou-se que os alunos percebessem o que podiam e como podiam procurar numa pesquisa artística e as características das linguagens envolvidas. Começou-se por definir as referências e encontrar um conceito visual, atuante desde o início e presente novamente no final.

3.2.3. Linguagens da arte

Neste momento torna-se importante clarificar o que se entende por *linguagens visuais artísticas,* mais uma vez recorrendo, por um lado, ao pensamento de Nelson Goodman, e por outro, à teoria da comunicação. Concebida como parte de uma investigação mais ampla sobre a simbolização em geral, em *Linguagens da Arte* (2006), Goodman concentra-se, não sobre as linguagens sobre a arte, mas sobre as linguagens em si e como operam através de uma simbolização que se inscreve em sistemas de referências. É uma teoria rica e detalhada e não poderia aprofundá-la, dela retirando apenas os aspetos que considero pertinentes, com a ajuda de Carmo D'Orey. Goodman identifica a denotação (como, por exemplo, a descrição), como a forma básica de referência na investigação científica. A outra são as referências exemplificativas e expressivas. "Fundamental na ciência e na vida de todos os dias, é no entanto na arte que a exemplificação se encontra no centro de qualquer construção do mundo. As obras de arte são amostras, modelos, exemplos e exemplares, como lhes quisermos chamar (…) Goodman gosta de dizer que são 'amostras do mar'. Proporcionam-nos acesso cognitivo a versões de mundo que não poderíamos conhecer de outra maneira. A noção de criação em arte torna-se assim mais clara: consiste na construção de uma amostra ou exemplar que nos oferece a visão de um mundo até aí ignorado. Interpretar é explorar esses mundos" (D'Orey, 1999, p.12).

Como sistemas simbólicos, todas as linguagens são sistemas de referências, supostamente tanto mais rigorosos quanto mais codificados. Em comunicação, o código é uma combinação de carateres, sejam sinais, letras ou números em que "toda a miríade de valores de uso e relações é reduzida a um único critério unidimensional" (Wilden, 2000,p.12). Porque cada carater se refere a outro numa relação unívoca, um código é facilmente convertível noutro código. Os códigos de barras uni ou bidimensionais são códigos visuais facilmente convertíveis. Mas uma pintura, por exemplo, não é um código de barras. O sistema envolvido na sua criação é qualitativo, não é quantitativo. Ou seja, numa pintura, ao contrário do código de barras, as referências implicam o contexto. Os 'elementos estruturais da linguagem plástica', o ponto, a linha e o plano não se comportam como elementos, como carateres – não têm portanto um significado intrínseco. Num sistema qualitativo o "significado em qualquer das suas aceções constitui uma função do contexto, que sem contexto não pode haver significado"

(Wilden, 2000,p.15). Quanto mais distante do código, quanto mais qualitativa a linguagem, mais o seu conhecimento e domínio – a informação que se retira - depende do contexto. Este, como se viu antes, não é uma confusão ou uma variedade total, mas uma 'sobreposição' de referências, um sistema simbólico. De igual modo, como salienta Goodman, quanto mais qualitativa a linguagem, mais os carateres se "fundem".

Torna-se portanto fácil de perceber em que diferem as várias linguagens visuais, identificando pelo menos duas diferenças no desenho. Por exemplo, um desenho técnico é e pretende ser lido em qualquer parte do mundo, porque serve-se de referências numéricas, num contexto quantitativo, o mais universal, o mais codificado. Ao passo que, por exemplo, uma pintura do renascimento italiano segundo os princípios da perspetiva linear, segundo um desenho que obedece a princípios geométricos aparentemente universais, mas que partem de referências verbais, muito menos codificadas, não é lida em qualquer parte do mundo. Segundo a célebre frase de E. Panofsky, a perspetiva nessa pintura, num contexto entre o quantitativo e o qualitativo, o literário, é uma 'forma simbólica'. A geometria euclidiana, aliás, com os seus conceitos fixos em esquemas gráficos, presta-se a servir as referências verbais. É a partir da compreensão desse símbolo que percebemos todos os outros incluídos na pintura.

A conclusão impõe-se: o conhecimento em artes visuais – e em todas as disciplinas, que são muitas, que comportam uma epistemologia visual, como a geometria, a anatomia, o design, mas também a história da arte e a banda desenhada ou por outro lado a dança e o teatro – passando pela montagem de uma exposição, de um cartaz ou de uma página de Internet -,ganha muito em incluir necessariamente uma abordagem aos sistemas simbólicos duma forma integrada. Isso não exige de forma nenhuma um domínio enciclopédico por parte do professor, mas exige, por exemplo, ter em conta a definição das referências quando se pedem pesquisas nos projetos escolares. Carmo d'Orey salienta: "A educação artística concebida como a abordagem aos sistemas simbólicos e não como uma inspiração romântica pode ter resultados surpreendentes. (…) A criatividade em arte, como em qualquer outro domínio, não está ao alcance de toda a gente, mas a compreensão está" (D'Orey, 1999,p.16/17).

3.2.4. Concretização plástica

O enunciado do exercício 'Imagem de Marca' procurava ajudar os alunos a encontrarem, em primeiro lugar, um conceito visual, que, como vimos, tem uma conexão íntima com o meio, de cariz interventivo. Na sua historicidade, se os queremos encontrar, os conceitos visuais estão, como se viu, para além do numérico ou verbal, sempre ligados à perceção e ao concreto, às técnicas e aos materiais, sendo estes particularmente bem vindos no que diz respeito às artes. Para se fazer um retrato, por exemplo, é preciso partir de um conceito visual; assim como para um tapete. Ou para uma casa. Ou uma ponte. Ou qualquer coisa que precise de ser desenhada, incluindo digitalmente. Mesmo que esse conceito visual surja através de palavras e setas, como na autoestrada da Provença porque simboliza uma imagem, uma parte da realidade. E mesmo que não 'corresponda' em nada ao que em princípio poderá ser ditado pelas palavras, todo o trabalho, em artes visuais, desenvolvido a partir de um conceito visual, ou de um símbolo, é um desenvolvimento verdadeiro. E isso vê-se.

A concretização plástica do exercício 'Imagem de Marca' pedia um auto-retrato, não necessariamente figurativo. Para encontrarem o seu conceito visual/imagem de marca, foi-lhes indicado, numa primeira fase, que selecionassem alguns materiais que considerassem emocionalmente significativos, e que os levassem para a aula. Na aula fotografei essas recolhas. Na figura 2 podem ver-se alguns desses conjuntos.

Figura 2 – Exemplos de sistemas simbólicos: conjuntos de materiais recolhidos pelos alunos.

Numa segunda fase pedia-se uma síntese formal. Pedia-se aos alunos que observassem os seus objetos e desenhassem as relações formais *entre* eles, em termos de linha, contorno, textura, cor. Facilmente abstraíram toda a carga simbólica presente nos objetos, mas verificou-se que a maioria teve dificuldade em estabelecer as relações que se pediam, dedicando-se à representação dos objetos individualmente. Na figura 3 mostram-se alguns exemplos dessas respostas mal resolvidas.

Figura 3 - Dificuldade dos alunos em encontrarem uma síntese formal a partir dos materiais.

"O que faz falta é a capacidade de generalizar, de poder captar as características comuns das diversas imagens. Sem essa capacidade o ser humano podia ver coisas, mas não reconhecê-las" (Arnheim,2013,p.29). No momento imediatamente seguinte, decorrente da síntese formal entretanto encontrada, encontrava-se a tal 'Imagem de Marca', a *imagem* que seria o símbolo de cada um deles, porque já trazia incorporada, desde o início, todos os significados. Esta imagem, como um conceito, condensava-se num instante. Houve bons trabalhos, como os que se mostram a seguir. Estes alunos já têm um estilo pessoal, a sua teoria da arte. Em epígrafe a este capítulo, a aluna que exclamou, 'Ah! Já sei!', suscitou à sua volta a pergunta: 'Sabes o quê?' A resposta foi dada com a sua 'Imagem', no seguimento de uma lógica do que não se pode dizer. Percebeu de repente, qual efeito Eureka (Perkins, 2001), o que queria representar. Um conceito não é uma composição, mas é fundamental a ela. A 'Imagem de Marca' já é uma composição com um conceito. A figura 4 mostra algumas respostas bem resolvidas. O Anexo 2 inclui os materiais de pesquisa lado a lado como os trabalhos finais.

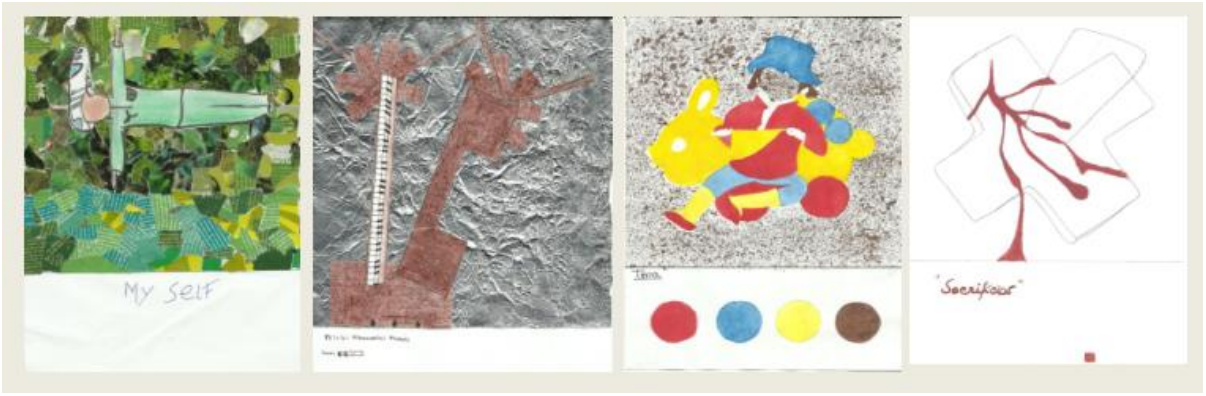


Figura 4 – 'Imagem de Marca'. Quatro trabalhos bem resolvidos.

3.2.5. Simbolização do mundo

Além disso, no pensamento humano, todo o conceito é provisório, e sujeito a modificações e desenvolvimentos, e os visuais, muito mais, porque ligados às sobreposições da perceção. Os nossos olhos não param, estão em constante movimento e a prática do desenho constitui o melhor exercício de uma epistemologia visual na sua historicidade. O ponto de partida de um desenho, de "um registo visual, não é uma certeza, mas uma conjetura condicionada pelo hábito e pela tradição" (Gombrich, 2007,p.77). As referências são flexíveis, mas têm uma lógica. Um desenho artístico demora o seu tempo, porque são várias camadas de experiência e pensamento em vários níveis. Não os fabricamos com um simples clic, mas este clic surge no final quando sabemos que acabámos o trabalho, quando reconhecemos o nosso estilo, que esteve lá desde o início – e para o aluno, a tomada de consciência do esforço necessário, é por si só uma aprendizagem de como, num contexto simbólico, é fundamental a permanência numa dimensão temporal.

Relativamente a este último aspeto, algumas pistas levam-nos a confirmar que a cor é o reino do simbólico visual. Na fase de recolha dos materiais, que como se viu, deveriam ser altamente significativos em termos emocionais para o aluno, os conjuntos foram fotografados. Constatou-se, à posteriori, olhando para as fotografias e provocando perplexidade nos professores e alunos, a presença de uma tonalidade cromática comum a cada conjunto, a seguir verificada na observação individual 'ao vivo' de muitas dessas recolhas. Ou seja, os objetos que formavam os conjuntos, apresentavam cada um deles, uma combinação de cores idêntica. À partida, a presença dessa tonalidade comum não

estava prevista, não era essa a intenção. A intenção foi, como se viu, reunir um conjunto de objetos emocionalmente significativos, o contexto que enquadraria a concretização do trabalho plástico. O que se verificou, portanto, foi a capacidade da cor simbolizar visualmente o conteúdo emocional dos conjuntos. Em muitas recolhas, de facto, notaram-se algumas 'batotas', conjuntos formados à pressa e sem o tal critério significante. Nesses, não se verificava a tal tonalidade cromática. Considerando que as referências cromáticas, independentemente da linguagem digital ou pictórica, são referências qualitativas, estão profundamente ligadas aos contextos e seus significados. Ouso deduzir, portanto, por um lado, que a cor é unicamente simbólica, impossível de reproduzir – só se reproduzem os materiais - e por outro lado que o conhecimento de um contexto simbólico tem uma consequência direta e criativa nas escolhas cromáticas. Mas este não é um trabalho sobre a criatividade… A figura 2 dá apenas uma pálida ideia do observado na aula.

3.2.6. Projetos escolares por temas e projetos artísticos por sistemas

A noção de símbolo e de estilo continuam a ter conotações 'antiquadas' no ensino. Sem essa compreensão, no entanto, a criatividade em artes não pode florescer. E é nesta altura que as tradições e as convenções estilísticas podem ser uma preciosa ajuda, que em vez de limitar, tornam possível a abertura de novos horizontes, tal como as palavras de uma língua permitem a escrita de um romance. Não ter em conta o contexto simbólico ou as convenções só faz com que os alunos nada saibam das artes passadas e contemporâneas. Nas linguagens artísticas, a criatividade decresce com o decréscimo de historicidade. O ser humano faz arte porque tem consciência histórica. Por isso, ir à procura do contexto histórico e suas referências é sempre uma forma segura de encontrar um conceito consistente como ponto de partida num projeto.

Mas a história, próxima da que vem nos livros, é escrita em textos, e as suas referências são em grande parte, referências a outros textos – é do domínio dos conceitos verbais, os *temas,* e estes não são a totalidade do contexto simbólico. As metáforas iconográficas podem comparar-se a uma "mudança de etiquetas" (Goodman, 2006, p.98).

Com o exercício 'Imagem de Marca', procurou-se insistir com os alunos num sistema de pesquisa de acordo com a teoria das linguagens da arte de Goodman. Para ir à

procura do contexto, num trabalho ou numa pesquisa em artes visuais, não basta portanto, abrir o livro de história. Se queremos encontrar um conceito visual, uma boa estratégia implica ter em conta o domínio visual e seus sistemas simbólicos – ou seja, o que retiramos das imagens como nos aparecem, e como as categorizamos, na sua materialidade, nas suas técnicas, nas referências que fazem a outras imagens e a outras artes. São essas cadeias referenciais epistemológicas de *imagem* para *imagem* que formam um sistema simbólico e fundamentam um contexto transhistórico. Este não se pode apresentar como um simples tema, localizado no tempo e no espaço, como um pretexto que justifique, por exemplo, festas e comemorações, a que se recorre, invariavelmente, às disciplinas visuais, só porque são 'práticas' e tratam do 'visível'. Na linha dos *Pequenos Roteiros das Artes* foi indicada aos alunos uma visita a duas exposições temporárias na altura a decorrer no Museu da Cidade, desta vez com acompanhamento. No jardim, o Pavilhão Preto e o Pavilhão Branco, exibiam em acesso livre, a mostra *Azul dos Ventos*, de Artur Bispo do Rosário (objetos), e *Afinal era uma Borboleta,* de João Queirós (pintura). Uma ao lado da outra, despertaram os alunos para os diferentes pressupostos envolvidos nas suas pesquisas e consequentes produções. Em *Azul dos Ventos,* as referências tinham um contato direto com os materiais e as técnicas. Em *Afinal era uma Borboleta*, a referência era literária – os poemas japoneses. Na aula final de 'Imagem de Marca', os alunos seriam chamados a recordar estas exposições. Registo, informalmente, o comentário de uma aluna: -'Stora, a pintura é mais literária, não é?' Em baixo mostram-se fotografias tiradas por mim nessa visita.

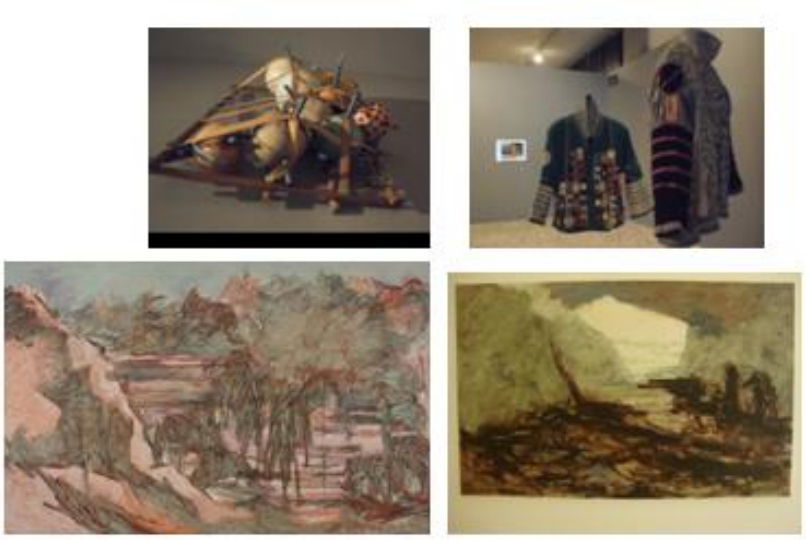


Figura 5 – Duas exposições de artes plásticas e dois sistemas simbólicos.

Para salientar esse aspeto e mostrar aos alunos, que para fazer uma pesquisa em artes, não basta definir um tema e contextualizá-lo nas limitações do tempo e do texto histórico, na aula final de 'Imagem de Marca', a título experimental, foi-lhes pedido que respondessem a algumas questões a partir da 'Lista de Títulos' (Anexo 3). Essa lista alinhava os títulos que os alunos atribuíram, no final, a cada um dos seus trabalhos, e pedia-se para iniciarem uma pesquisa na Internet a partir desses títulos. Pretendia-se mostrar que, numa pesquisa em artes em que as referências se fazem de *imagem* para *imagem* , - como é o caso das artes visuais - , não basta definir um *tema* e situá-lo historicamente no tempo e no espaço, é fulcral situá-lo num contexto simbólico, transhistórico, porque é este que lhe dá o *significado.*

A estratégia era simples, uma pesquisa na Internet introduzia os títulos como palavras-chave. Estes, como se viu, tinham sido atribuídos a partir do resultado final de 'Imagem de Marca'. Ao apresentarem-se completamente descontextualizados – porque cada aluno só conhecia a imagem referente ao *seu* título - , tornava-se evidente que as diferenças entre linguagens visuais, verbais e numéricas, são diferenças de *raiz* , que condicionam os desenvolvimentos futuros. Qualquer motor de busca na Internet faz uma pesquisa de imagens a partir de palavras-chave, uma pesquisa semântica ou documental portanto, segundo temas que se relacionam historicamente no tempo e no espaço, tratamento dado tradicionalmente pelo discurso verbal. Os alunos perceberam que o significado de uma imagem - a partir dela - dificilmente corresponde a um significado temático. É por isso que uma pesquisa de *imagens* na Internet – como as que à partida se iniciam tradicionalmente também em projetos de artes visuais – coloca decididamente em causa e não concorre para um pensamento visual próprio. Fazer uma pesquisa de imagens a partir de temas, não constitui portanto critério de rigor a seguir.

Entre as diferentes linguagens e entre as imagens, o significado que as pode ligar, advém de participarem, ou não, do mesmo sistema. Por isso os alunos eram desafiados a criar 'o meu motor de busca', aquele cuja ferramenta de pesquisa não parte de palavras-chave, ou temas, mas de sistemas de referência simbólicos. A partir de Goodman, Briesen esclarece o que se entende por sistema simbólico. Por exemplo, uma linha quebrada num dado sistema pode ser um gráfico, noutro sistema a mesma linha pode ser o contorno de uma montanha. (Briesen,2014,p.22). Uma outra forma de abordar a questão, é aquela que explica porque é que um filme é sempre diferente de um livro,

mesmo baseando-se na mesma história e nos mesmos contextos. No livro, o leitor ao interpretar o texto, estabelece a formação de um sistema simbólico onde se formam as imagens. No filme, como num esquema, o sistema simbólico apresentado à nossa frente pode servir muitos textos, não necessariamente aquele que nós lemos.

De igual modo, no cruzamento palavra/ imagem na web, os alunos 'sentiram na pele' a íntima relação entre o discurso verbal e o visual e como podem ambos ser igualmente dúbios, quando desconhecemos ao que se referem. Como ambos carecem de um quadro referencial para serem lidos, compreendidos. Mas enquanto na passagem verbal-visual a relação que se estabelece é mais universal, porque parte da codificação verbal, na passagem visual-verbal as referências desaparecem, porque não há códigos que sirvam o visual. No domínio visual, porque mais qualitativo, mais ligado ao meio, só se conseguem encontrar referências se o situarmos num sistema específico que estabeleça referências com outras linguagens. Um projeto de pesquisa visual, a partir da imagem ou procurando a concretização de uma imagem nova, precisa de a situar primeiro sistematicamente. É esse o propósito da pesquisa num projeto de Artes Visuais. No Anexo 3 juntaram-se as respostas dadas pelos alunos, a esse cruzamento descontextualizado.

Sendo assim, torna-se difícil acreditar na importância dos 'estímulos' visuais para a aprendizagem do desenho, porque eles não se refletem, só existem na medida em que são ordenados pelo nosso olhar. Não há dúvida, o desenho é sempre pessoal, na sua organicidade, no sentido de vestígio de nós mesmos, mas a sua aprendizagem é um equilíbrio. "Na realidade, quando se começa a desenhar, começa-se do fim, e os sistemas, os códigos e os cânones aprendem-se antes de se pensar porque funcionam" (Rodrigues, 2003,p.70). A sua aprendizagem é o domínio de um sistema, comparável ao equilíbrio que se aprende a ter para andar de bicicleta. Nunca mais se esquece. Não é preciso praticar todos os dias para não esquecer – a sua prática é necessária por outras razões, é "porque mobiliza todos os sistemas de relação que usamos para existir, com uma ênfase particular na observação e nos afetos"(Rodrigues, 2003,p.71), é porque tem valor cognitivo, de simbolização, de intervenção, de compreensão do mundo.

O exercício 'Imagem de Marca', nas suas várias fases, sofreu por falta de acompanhamento e dificuldade em encontrar 'tempo livre' para ser realizado. Na verdade, éramos três professoras estagiárias com as mesmas turmas. Mas no final, tudo

se encaixou e os alunos muito beneficiaram das diferentes abordagens de cada professora. Com o que ficou exposto, não se trata de defender que o aluno apenas trabalhe assuntos do seu interesse ou com que se identifique. Mas ao reconhecer que o êxito no trabalho é reforço, e certamente um fator motivador para professores e alunos, não se pode deixar de procurar as razões que 'bloqueiam' os jovens e os limitam a prosseguir nos seus projetos em artes visuais. Identifico como fator dessa limitação a não atenção dada às características próprias das linguagens visuais e à importância dos sistemas simbólicos que lhes dão significado. Essa limitação em específico, revela-se nos trabalhos de projeto em artes, inseridos na estratégia da pedagogia de projeto, como a seguir passo a expor.

As metodologias tradicionais trabalham os conteúdos escolares de maneira fragmentada por disciplina. A organização do trabalho escolar por projetos, pretende-se não linear e compartimentada por disciplinas, promovendo "uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema, e ao mesmo tempo, um avanço sobre o tema" (Hernández, 2000b,p.184). O projeto, assim apresentado, com as suas várias fases, não é uma metodologia rígida, será sempre diferente, contextualizado. Pretende ultrapassar as áreas disciplinares e promover no aluno uma "visão integradora dos saberes" (Nunes, 2007,p.7). Mas esse tipo de integração retoma o *Trabalho por Temas* desenvolvido por Bruner. O desenvolvimento desta ideia contribuiria para o encontro do aluno com as ideias chave primitivas. Mas como se viu, no caso das pesquisas a partir das imagens, só por si os temas não valem de muito, porque as imagens organizam-se segundo outra ordem, não a partir de palavras-chave.

A estratégia da pedagogia por projetos parte das estruturas das disciplinas, começando por definir objetivos por temas, numa lógica de contextualização interdisciplinar. A primeira etapa consiste na escolha do tema e a partir daí, assiste-se a uma lógica de criação de estratégias de organização dos conhecimentos numa interligação entre as disciplinas, com um objetivo determinado. "Na seleção do objeto de investigação sobre o qual incidirá o projeto, é recomendável a incidência em temas com significado no meio físico local – por exemplo, o património cultural e artístico local -, em obras e artistas com relevante expressão no meio cultural ou na resolução de problemas concretos e de reconhecida pertinência" (Nunes,2007, p.8).

Mas no caso dos projetos nas áreas artísticas, como se viu, são as primeiras escolhas, a fase inicial das pesquisas que condiciona os desenvolvimentos futuros, portanto 'a seleção do objeto' não é exterior e não se constitui por temas, mas por significados. Ou seja, nos projetos em artes visuais, devido às características das linguagens envolvidas, torna-se mais importante definir pontos de partida do que definir objetivos. A mera definição do tema e sua localização subjacente ao contexto histórico é já um objetivo que limita o ponto de partida, mas em artes, é *subjetivo*, no sentido que, mesmo sendo indicado pelo professor apenas surge da opinião, da 'inspiração', do conveniente, do 'politicamente correto' ou do ditado por outras disciplinas.

Em artes, o critério temático surge então como um mero pretexto. Por que em artes, sempre, o verdadeiro 'tema' é o significado que se retira do que se faz e do que nos é dado ver. Qual então o critério para escolher um 'tema' de projeto em artes visuais? Procurou-se mostrar que o critério fundamental é o da definição, logo à partida, do contexto simbólico, como ferramenta de busca de referências significativas. Sendo assim, conclui-se que, repensar a interdisciplinaridade, não já a partir dos *temas*, mas das *linguagens da arte*, -ou sistemas simbólicos - favorece o desenvolvimento e o estatuto cognitivo dos trabalhos visuais.

Relativamente à disciplina de Desenho, aglutinadora do curso científico-humanístico de Artes Visuais, as suas várias linguagens, como se viu, podem participar de sistemas simbólicos distintos. São estes, mais do que os temas, que enquadram as referências, que lhe dão o significado. " Uma vez adotado o sistema, as propriedades da obra de arte são objetivas. Já não são procuradas na intenção do artista ou nos sentimentos do intérprete, mas na própria obra. São públicas e intersubjetivamente comunicáveis" (D'Orey, 1999,p.15).

De igual modo se conclui que, sendo fundadores nas escolhas iniciais dos projetos, os sistemas simbólicos enquadram as exposições públicas. Ou seja, a sua definição como critério de escolha numa proposta pedagógica, concorre não só para a educação dos alunos, mas também para a educação daqueles que irão apreciar e julgar os seus trabalhos. É um critério de rigor, e não um mero pretexto, que só pode beneficiar e levar a sério o ensino das artes visuais nas escolas. E é do interesse das disciplinas de artes visuais que precisa de ser levado em conta quando se defende a pedagogia de projeto como uma estratégia essencial no campo da educação artística. Nesse aspeto pode

ser aproveitado com vantagem contra as proposições aparentemente flexíveis de uma Área de Projeto, entretanto desaparecida dos currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas disciplinas práticas dos cursos de artes visuais, aos alunos é pedido que formalizem e concretizem imagens, nas suas várias dimensões. Se nas tarefas designadas como resolução de problemas, e por isso associadas ao 'design', o processo e a lógica na concretização do trabalho se deve muito à experimentação dos materiais e ao seu funcionamento, nas tarefas consideradas artísticas, os alunos têm de responder ao apelo 'sejam criativos e inventivos' conforme o programa de Desenho A : "O aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num pano de fundo culturalmente informado" (Min. Educação, 2001,p.10/11).

No entanto o mesmo programa nada diz do que considera ser uma efetiva concretização plástica de uma 'nova mensagem visual' e da lógica, muito particular, para chegar a ela. Aos alunos – e aos professores - dá-se a liberdade de procederem como melhor entenderem, segundo um vago pano de fundo 'culturalmente informado', e nada se define acerca das abordagens críticas às mensagens visuais.

Essa indefinição leva a que os projetos artísticos surjam a propósito dos mais variados pretextos, em vez de reivindicarem e assumirem a responsabilidade por um campo do saber específico, o das artes visuais. Esse campo existe e tem uma tradição e lógica a que o ensino virou as costas, e que portanto não aprofundou e desenvolveu. Para compreender a persistência dessa negação no ensino, foi necessário no presente relatório averiguar historicamente a sua justificação. Uma das ideias instaladas, e que este trabalho demonstrou ser falsa, parte do pressuposto que a prática do desenho apura a observação, o que equivale a considerar as imagens como ´reflexos naturais', reforçando a ideia que, se para saber ler e escrever ou contar, é preciso aprender, para saber desenhar só é preciso olhar com atenção. Não há dúvida, com a prática do desenho, porque obriga a olhar demoradamente o real e a registar o que se vê também demoradamente, aprende-se a ver. Mas nem o que vemos, nem o que desenhamos, é natural. As imagens não são naturais, aprende-se a formar imagens como se aprende a desenhar – e tudo o que se

aprende é cultural. Enquanto reflexos, as imagens não são consideradas como objeto de conhecimento, e consequentemente como objeto de estudo.

Com este trabalho mostrou-se que as imagens não se *apreendem* mas que podemos *aprender* com elas, constituindo referências significativas no campo do saber das artes visuais, definindo o que se ensina, o que se estuda e o que os alunos podem aprender nos projetos artísticos. No entanto continua a faltar à educação visual uma base epistemológica que seja consequente para os professores que lutam para manter a presença das suas disciplinas no currículo escolar. Essa base pode começar por considerar as imagens epistemologicamente, como "contendo mais do que o visível, mas também uma compreensão altamente processada do mundo: ou seja, conhecimento" (Klinke,2014,p.1).

As propostas apresentadas mostraram a importância da investigação do significado, continuamente desvalorizado no ensino das artes visuais, e a precisar de urgente revisão. No ensino, as correntes principais continuam a defender, ora uma abordagem formalista, aquela que trabalha à sombra da Bauhaus, que se foca na visualidade, na linha, na mancha, nas texturas, ora uma abordagem romântica que sublinha a expressão criativa como resultado da ação da natureza e em conformidade com ela. A arte contemporânea, a que se faz hoje em dia, procura além destas abordagens, porque tem sentido crítico. O mesmo sentido crítico de que fala o programa de Desenho. No entanto o ensino cria a impressão que nada mudou. Paradoxalmente, num mundo cada vez mais inundado de imagens, constata-se a urgente necessidade de definir um campo do saber que *ensine* a formar imagens com critérios de rigor, ou seja, com significado, a perceber as suas origens e as suas lógicas. E com os novos meios de interação digitais, cada vez mais acessíveis.

Nos exercícios feitos com os alunos, a proposta didática -haverá outras- tornava compreensível a leitura e formação de imagens no seio de um sistema simbólico de referências. Tratando-se do ensino, a sua interiorização resulta num arquivo pessoal. Em última análise, é a ele que fazemos referência, na atividade criativa, não é ao arquivo da Internet. Como as referências são infinitas, flexíveis e voláteis, há que ter o cuidado de as definir à partida com precisão. Nas linguagens artísticas, essas referências passam de arte em arte, de técnica em técnica, de material em material – mais do que partirem da natureza, da psicologia ou do contexto histórico, o contexto a ter em conta é o contexto

cultural, por exemplo, as outras manifestações artísticas. Nelson Goodman chama-lhes 'sistemas simbólicos'. Defini-los à partida, como iniciadores das pesquisas, revelou-se fundamental na compreensão e no prosseguimento do trabalho. E mesmo para a sobrevivência dos projetos artísticos…e para a verdade da sua aprendizagem.

Ficou claramente demonstrado que o simples critério temático não é um critério de rigor a seguir nas pesquisas dos projetos artísticos. Uma pesquisa de imagens, por exemplo, a partir de temas supostamente interdisciplinares, não promove uma concretização do trabalho plástico com significado e valor interventivo, e portanto com valor educativo em Artes Visuais. Por outro lado constatou-se que a investigação de significado, se revelou uma ferramenta com um forte potencial metacognitivo. Ao enquadrar teoricamente a produção imagética, agiliza-se o sentido crítico e desbloqueiam-se impasses, fornecendo o tal 'pano de fundo' – já não vago, mas consistente - estabelecendo um estatuto para as artes, para os projetos artísticos e para as unidades didáticas em Artes Visuais. Passando estes a serem assumidos claramente como contribuindo para a construção da realidade, e as imagens como instrumentos cognitivos de construção de memórias. Para além das referências verbais ou numéricas, os projetos artísticos mobilizam outras referências. Sugere-se que a investigação dessas referências seja a base de futuros trabalhos e pesquisas da parte dos professores de Artes Visuais.

BIBLIOGRAFIA

ACASO,Maria (2010), *La Educación artística no son manualidades – nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Madrid: Catarata (1ªed.2009).

ACASO, Maria (2011), *El Lenguaje Visual*. Barcelona: Paidós.(1ªed.2006)

AMERICAN Educational History (2015) *Faculty theory and mental discipline- a brief overview* [versão eletrónica] http://www.eds-resources.com/facultytheory.htm

ARNHEIM, Rudolf (1976),*La pensée visuelle.* Paris: Flammarion (1ªed.1968)

ARNHEIM,Rudolf (2013), *Consideraciones sobre la educación artística.* Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1993).

BACELAR, Jorge (1998), *Linguagem da Visão.* Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. (versão eletrónica) www.bocc.ubi.pt

BASTOS, Mª Amélia (s/d),*Anatomia 1ªparte-Generalidades, Membros e Tronco.* Lisboa: Escola Superior de Belas Artes de Lisboa.

BRIESEN, Jochen, (2014),*Pictorial Art and Epistemic Aims* In KLINKE, Harald,(cord.) Art Theory as Visual Epistemology. UK: Cambridge Scholars Publishing.

BRUNER, Jerome (1999). *The Process of Education.* Cambridge, Mass: Harvard University Press (1ª ed. 1960).

BRUNER, Jerome (2000) *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70 (1ª ed.1996).

BRUSANTI, M. (1992) Cor. In *Enc. Einaudi.Criatividade-Visão,vol.25,p.274-297.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

D'OREY, Mª do Carmo (1999) *A exemplificação na arte – um estudo sobre Nelson Goodman.* Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e da Tecnologia.

EFLAND, Arthur D. (1990), *A History of Art Education – Intellectual and social currents in teaching the visual arts* .New York: Teachers College, Columbia University.

EFLAND, Arthur D. (2002), *Art and Cognition - Integrating the Visual Arts in the Curriculum.* New York: Teachers College Press.

ELKINS, James (2001), *Why Art Cannot be Taught :A handbook for art students.* Chicago: University of Illinois Press.

ELLIOT, Eisner (2005), *Reimagining Schools: the selected works of Elliot W. Eisner.* New York: Routledge.

GOODMAN, Nelson & ELGIN, Cathterine (1990), *Esthétique et Connaissance – pour changer de sujet.* Paris: Éditions de l'éclat.

GOODMAN, Nelson (2006), *As Linguagens da Arte- uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.

GOMBRICH, E. H. (2007), *Arte e Ilusão – Um estudo da psicologia da representação pictórica.* São Paulo: Martins Fontes (1ª ed. 1960).

GOMBRICH, E. H. (2012), *Os Usos das Imagens – Estudos sobre a função social da Arte e da Comunicação Visual.* Porto Alegre: Bookman (1ª ed. 1999).

HERNÁNDEZ, Fernando (2000a), *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000b), *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Porto Alegre: Artmed.

JOLY, Martine (2012), *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70 (1ª ed. 1994)

KEMP, Martin (1991), Introduction, In *On Painting* (L.B.Alberti.: trad.).London:Penguin Classics (pub. Original 1435).

KENNY, Anthony (1999), *História Concisa da Filosofia Ocidental.* Lisboa: Temas e Debates.

KLINKE, Harald (2014), Introduction: The image and the mind. In Klinke,H. (cord.), *Art Theory as Visual Epistemology*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

LAGO,C., (2012). Experiência estética como experiência formativa a partir da ontologia de Hans-Georg Gadamer. *EccoS* , 28, p.17-30.

LANGER, Susanne (1967), *Feeling and Form – a theory of art developed from philosophy in a new key.* New York: Routledge & Kegan Paul (1ª ed. 1953).

LE Travail Manuel, les Sciences expérimentales et le Cinema à l'École (1927). Nº8, p.306-307 [versão eletrónica] http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k124240r

MEESON, Philip (1991), The influence of modernism on art education. *British Journal of Aesthetics, vol.31, nº2 (p. 103).*

MINISTÉRIO da Educação (2001), *Desenho A* – 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

MINISTÉRIO da Educação (2012), *Programa de Educação Estética e Artística.* Direção Geral de Educação.

MOLINA, J.J.Gómez (cord.) (2011), *El Manual de Dibujo – estratégias de su enseñanza en el siclo XX*. Madrid: Cátedra (1ª ed.2001).

NUNES, P. Simões (2007) *A Pedagogia de Projeto como estratégia essencial no campo da educação artística,* Porto: Conferência Nacional de Educação Artística [versão eletrónica] http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Paulo_Sim%C3%B5es_Nunes.pdf

PERKINS, David (2002), *Mindware and the Metacurriculum* In Dee Dickinson (cord.) Creating the Future – Perspectives on Educational Change. Johns Hopkins, School of Education. [versão eletrónica] http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/creating_the_future/crfut_perkins.cfm

PERKINS, David (2001), *The Eureka Effect – The art and logic of Breakthough Thinking.* Pub.: W.W.Norton and Co.

RODRIGUES, Ana Leonor (2003), *O que é Desenho,* Lisboa: Quimera.

ROLDÁN,J., VIADEL,R.M., (2012) *Metodologias Artísticas de Investigación en Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ROSE, Gillian (2012), *Visual Methodologies – an introduction to researching with visual materials.* Sage Publications.

SANTOS, B.S., (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento (1ª ed.1987).

SEQUEIRA, João Menezes (2010), Os desenhos do De Architectura, *Revista Lusófona de Arquitetura e Educação*, nº 4.

SERRES, Michel (1997), *As Origens da Geometria.* Lisboa: Terramar (1ªed. 1993)

SICARD, Monique (2006), *A Fábrica do Olhar – imagens de ciência e aparelhos de visão(séc. XV-XX)*. Lisboa: Edições 70.

VIADEL, R.M.,(Cord.) (2011) *Didáctica de la Educación Artística para Primaria.* Ma drid: Pearson Educación. (1ª ed. 2003).

WILDEN,Anthony (2001), Informação. *Enc. Einaudi. Comunicação-Cognição,vol 34* , p.11-77. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

YOUNG, James (1996), Inquiry in the Arts and Sciences. *Philosophy,* vol.71,276, pp 255- 273.

ANEXOS

ANEXO 1 – Pequeno Roteiro das Artes V

(retirado do Dossier de Estágio/portfolio do professor 2012/13, Mª João Rato).

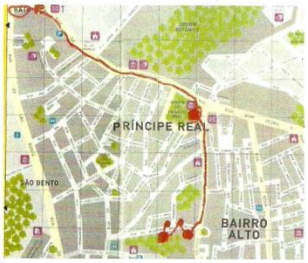
PEQUENO ROTEIRO DAS ARTES

7 de Novembro 2012

PROPOSTA de PERCURSO: Tridimensão, Bidimensão e Cor.

Não esquecer Diário Gráfico para fazer registos!

Ao sair da Esc. Sec. Mª Amália, descer a R. Rodrigo da Fonseca até ao Largo do Rato. Continuar pela R. da Escola Politécnica e, ao chegar ao Jardim do Príncipe Real, seguir pela R. do Século. A R. da Academia das Ciências é uma transversal à direita.



1ª Paragem

Príncipe Real: Monumento a França Borges por Maximiniano Alves(1924)

Monumento erigido em homenagem a França Borges, jornalista defensor da causa republicana. O conjunto é composto pela estátua de corpo inteiro, de uma figura feminina em bronze, simbolizando a República, e pelo medalhão, também em bronze, com a efígie de França Borges. Na base lê-se a seguinte inscrição: (...) 'Consagremos o luctador'.

http://revelarlx.cmlisboa.pt/gca/?id=1382

2ª Paragem

R. Academia das Ciências, nº7, Escola Sup. Dança – FINALISTAS ESCULTURA FBAUL 11'12

Só até 23 Novembro - dias úteis

Alguns títulos das obras expostas:

'Reflexo', 'Movimento', 'Sem título', 'Sobreposição', 'Percurso', 'Fragmento', 'Tensão'.

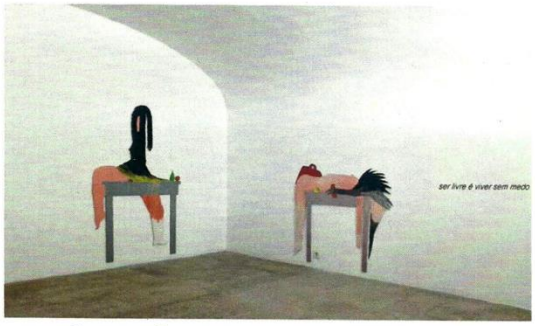
Tema de Reflexão

Procurar o que têm em comum e de diferente estas peças com a escultura do jardim. (ver Anexo)

A incluir no Diário Gráfico pessoal.

Nota: todas as reflexões devem ter por base registos gráficos.

3ª Paragem



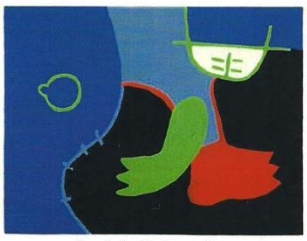
R. Academia das Ciências, 2C – Galeria Ratton
UM LUGAR À MESA – Exp. de Maria Beatriz até 11 Janeiro;
azulejo, desenho, pintura; Seg. a sex -15h, 19h30.
"Estamos perante mesas de 'acrílico sobre contraplacado recortado' (são esculturas pintadas ou pinturas exculpidas?). Algumas chamam-se 'mesa de cozinha'; outras, 'natureza morta'.São trabalhos dos anos 80".
http://galeriaratton.blogspot.pt/

4ª Paragem

Galeria Tapeçarias de Portalegre – Exp. permanente
R. Academia das Ciências, 2J – Seg. a Sex: 13h30 – 19h30

Nadir Afonso

Lourdes Castro



José de Guimarães

http://www.mtportalegre.pt/pt/

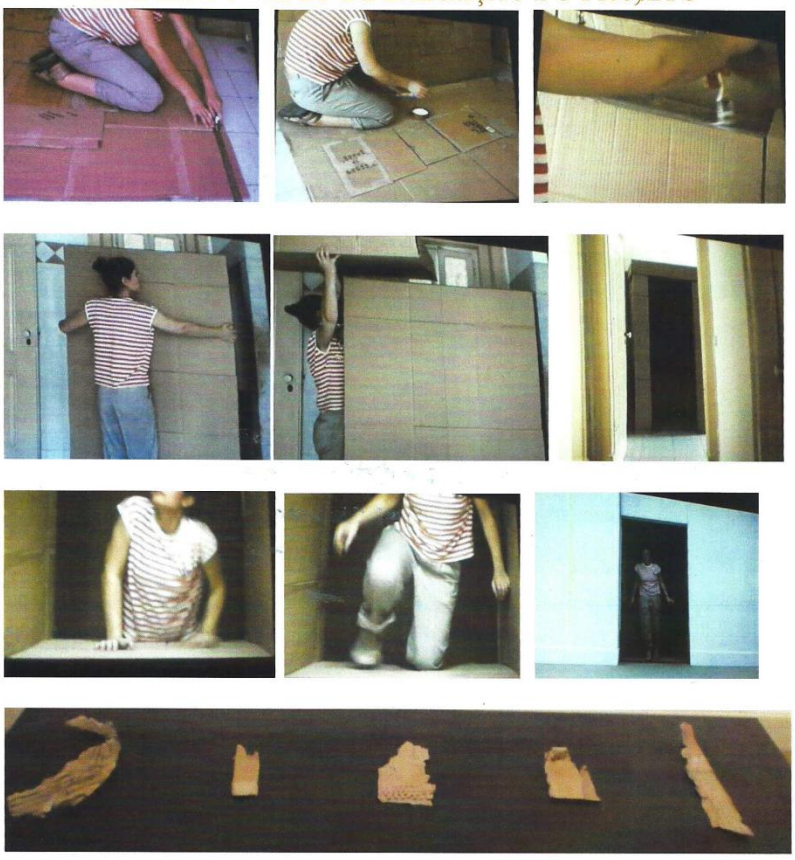
5ª PARAGEM

R. Academia das Ciências 19, Museu Geológico. 3ª a Sáb: 10.00-17-00

http://travelogues2012.wordpress.com/

Reconstituição dos pontos de entrada e saída de um túnel que ligaria dois edifícios na zona do Bairo Alto, o antigo Convento de Jesus (hoje Museu Geológico), a um edifício anónimo na R. Luz Soriano, recorrendo a levantamentos antigos; trabalho em cartão canelado procedente de embalagens recolhidas nas ruas circundantes. Alguns fragmentos de cartão foram recolhidos e registados em desenho.

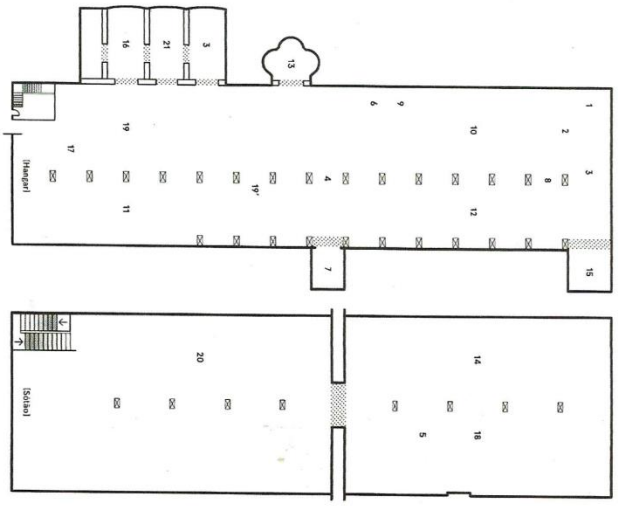
FRAMES DO VIDEO DE EXECUÇÃO DO PROJETO



Projeto e execução dos Prémios Festival Cinema Estoril

fund. espírito santo troféus.mp4

ANEXO



FINALISTAS ESCULTURA FBAUL 11'12 · A Escultura entre a Dança e a Arquitetura

FINALISTAS ESCULTURA FBAUL 11'12

25 OUT — 23 NOV
Escola Superior de Dança

1 **Alberto Luís** · ***Catarse,*** Instalação vídeo, 6', *loop.* ***Sem título,*** Instalação vídeo, 2'10'', *loop*
2 **André F. da Silva** · ***Sem título,*** Madeira, tijolo, circuitos elétricos, lâmpadas, dimensões variáveis
3 **António A. de Abreu** · ***Sem título, Assemblage,*** madeira, 185×180×150 cm
4 **Cláudia Mourata** · ***Monta-cargas,*** Ferro soldado, 508×186×150 cm
5 **Cremilde Bispo** · ***Sem título*** (série), Mogno, dimensões variáveis
6 **Enaiê Souza** · ***Reflexo,*** Gesso cerâmico, sisal, 190×90 cm
7 **Fábio A. Ribeiro** · ***Sem título,*** Ferro, rede metálica, cimento, betão armado, 200×100×350 cm
8 **Frederico Elias** · ***Movimento,*** Madeira, 80×80×80 cm
9 **Henrique Vaz** · ***Beyond Us (Para Além de Nós),*** Madeira, espelhos, luzes, 226×156 cm
10 **Igor Jesus** · ***Storyboard,*** Vídeo, cor, som, 5'42'', *loop.* ***Estrutura para um acontecimento prévio,*** Madeira, alumínio, pladur, 300×1000×1000 cm
11 **Inês N. de Sousa** · ***Sobreposição s.f.,*** Viga contínua, som *(loop)*, caixas de luz, dimensões variáveis
12 **Jaime Ribeiro** · ***Percurso da escultura com paisagem,*** MDF, ferro, plástico reciclado, acrílico, 100×100×100 cm
13 **José Teixeira Lopes** · ***Passarola,*** Construção, madeira, 80×55×55 cm
14 **Juliane Fressynet** · ***Sem título,*** Faiança, modelação, 100×30×30 cm
15 **Luís Raimundo** · ***A Dança,*** Madeira de casquinha, 200×200×500 cm
16 **Margarida Alves** · ***ARTICULAÇÕES,*** Construção, aço, papel, 280×70×20 cm
17 **Maria Vieira** · ***Dança mecânica,*** Construção, madeira, ferro, 250×250×250 cm
18 **Marisa Costa Reis** · ***Assim se Aproxima,*** MDF, 180×320×410 cm
19 **Pedro Aurindo** · Fragmento de ***Estúdio 5: em redor do que quer que signifique vida. / Salgados 5*** (série Salgados), Instalação vídeo, 1'28''
20 **Pedro Rodrigues** · ***Tensão*** (série), Madeira, elástico, dimensões variáveis
21 **Vanda Muacho** · ***Sem título,*** Ferro oco, arame, 300×150×20 cm

RATTON

GALERIA RATTON | 1987-2012 |

A 22 de Outubro de 2012, comemorando 25 anos, a Galeria Ratton inaugura a exposição ' alguém disse ' de Maria Beatriz – azulejo, desenho e pintura - a quem pediu que fizesse uma selecção de azulejos dos artistas Bartolomeu Cid dos Santos, João Vieira, Júlio Pomar, Lourdes Castro, Menez e Paula Rego, que participaram na primeira exposição de 1987, prestando desta forma homenagem e agradecimento a todos os artistas.

A 22 de Outubro de 1987 a Galeria Ratton abria as suas portas, simbolicamente instalada nas cavalariças do Palácio Marquês de Pombal, iniciando um projecto no âmbito da produção cerâmica. A aposta consistiu e consiste na revalorização do azulejo. O revestimento de espaços diferenciados com elementos cerâmicos que os enriqueçam pela expressão das imagens constitui a razão de ser tradicional do azulejo. A Ratton Cerâmicas pegou nesta tradição a que o fabrico clássico do azulejo esteve sempre ligado e associou a riqueza e a imaginação dos artistas portugueses da actualidade. Desta simbiose resulta uma leitura actual da arte portuguesa no azulejo, uma outra forma de pintar a peça cerâmica, no fundo, a expressão artística contemporânea. Sem ruptura com a tradição, o azulejo reloma, nas criações de tantos artistas que ao longo deste 25 anos têm colaborado com a Galeria Ratton, a sua versalilidade e o seu rigor.

Ana Maria Viegas e Tiago Montepegado
Lisboa, Outubro de 2012

Alguém disse:

"ser livre é viver sem medo"

De menina me foram inculcados o medo e a sua força antagonica: o desejo profundo de me ver livre dele. O fascismo, em que nasci e cresci, era uma mancha insinuosa que alastrava e tocava tudo: a vida fora de casa, a vida dentro de casa, as relações familiares, as relações com os outros, os projectos de futuro. Era / é uma forma de viver.

Ou seja, uma forma estropiada de viver.

Estes trabalhos aqui mostrados, restantes da vasta série Mesas, feitos em fins dos anos 70 e princípios de 80, são testemunhos da luta dentro de mim, entre essas duas forças opostas. Levei muitos anos a lavar-me do fascismo. Mas há lutas que têm de ser travadas, que são propostas de vida, um caminho a abrir. Pacientemente, como as linhas dos desenhos que fiz.

Hoje, olhando para trás, posso dizer que valeu (que vale a pena).

A beleza do mundo vale tudo !

Maria Beatriz
Amesterdão, 4 de Maio 2012

UM LUGAR À MESA

À mesa, sentimos mais a presença e a ausência de tudo. Esta exposição de Maria Beatriz mostra-nos a falta que as pessoas e as coisas nos fazem. Existe sempre, aqui, uma falta, mesmo quando está a ser resgatada. E há uma vertigem, que leva os corpos a nunca coincidirem consigo–mesmos, e as coisas a darem-se uma nitidez que as mulheres e os homens não podem ter se estão vivos.

Agora, olhamos. Estamos em frente destes desenhos e do seu bailado cativo. Vemos que há neles um centro que está onde não o descobrimos. E isso que nos perturba. E essa procura incerta que dá ao nosso olhar miniaca e obsessão. Vemos o que vemos e o que procuramos. Vemos o que achamos e o que perdemos. Agora, caminhamos lentamente e ficamos em face do painel de azulejos onde olhamos " a menina a saltar à corda", como se esse salto fosse uma capa atirada sobre a sua veste e sobre a sua vida.

Agora, continuamos a andar. Estamos perante as mesas de "acrílico sobre contraplacado recortado" (são esculturas pintadas ou pinturas esculpidas?). Existe nelas uma elegância que não se deixa apanhar pela sua sombra. Algumas chamam-se "mesa de cozinha", outras, "natureza morta". Mas esses títulos podiam ser trocados, mesmo se as obras não fossem trocadas!. Eu olho estes "recortes" de uma Lourdes Castro ao contrário: esta quer a guerra e não a paz, o opaco em vez do transparente, o cheio em lugar do vazio. Olho-os e vejo Paula Rego a apontar o galo morto sobre a mesa, sabendo que o seu canto apagado pelas mulheres é como o canto delas apagado pelos homens.

Assim é próprio das batalhas que não acabam no fim, as de Maria Beatriz têm uma epica altiva que prolonga o tempo de espera da vitória. Já repararam que ela fala do que faz com uma voz em linha recta que avança ao encontro de um inimigo? (" Mas há lutas que têm de ser travadas, que são propostas de vida, um caminho a abrir. Pacientemente, como as linhas dos desenhos que fiz").

Estes desenhos e estes "recortes" são de um tempo (anos 70 e 80) no qual tinham uma razão que o nosso tempo ainda fez crescer. Tudo o que a artista diz sobre a liberdade e o medo (" Ser livre é viver sem medo") pode e deve ser agora repetido com voz mais alta, mais forte e mais firme. As vezes, ela usa a palavra "fascismo" ("Levei muitos anos a lavar-me do fascismo"). Alguns estranharão esse uso por acharem que nesta palavra negra há exagero, anacronismo ou impropriedade. Eu não estranho, porque costumo lembrar o que escreveu Primo Levi um dia: " Ogni tempo ha il suo fascismo" ("Cada tempo tem o seu fascismo").

Maria Beatriz conta que, quando a sua mãe morreu, começaram a surgir-lhe mesas em tudo o que ia fazendo. É natural: à mesa, sentimos mais que as pessoas se foram embora. Está ali o lugar delas: vazio, ou ocupado por outros. Está ali o silêncio deixado pelas histórias que foram contadas, pelos nomes que foram pronunciados, pelos insultos que foram gritados, pelas preocupações que foram desabafadas, pelos desejos que foram recalcados. Estão ali as coisas que ficaram e que eram tocadas, usadas, agarradas por quem partiu. É por isso que cada mesa é uma mesa de pé- de- galo à espera do espírito que lhe dê vida e a levante. É por isso que todas as mesas estão sempre cercadas de fantasmas. até que um dia um fantasma a que alguém dê o nosso nome diga a falta que fazemos aos outros e a nós próprios.

Talvez não pareça, mas estas obras estão cheias de Freud e de Lévi-Strauss. Mas de um Freud que falasse do medo como se ele fosse um alimento. E de um Lévi-Strauss que trocasse os ameríndios por uma portuguesa - holandesa que torna presentes as mesas de todas as ausências. O velho sábio judeu (também o portugalês - holandês Espinosa: era um sábio judeu) que viveu entre os índios poderia, então, com a Maria Beatriz, reescrever o seu estudo " L' Origine des Manières de Table" e aquela primeira parte que tem por título " O Mistério da Mulher Cortada em Pedaços".

Como nos ensina esse grande filósofo - etnólogo que Júlio Pomar um dia retratou com os azuis e almagres da melancolia, a terra dos mitos é redonda e quando nela caminhamos há um lugar que faz da nossa partida a nossa chegada.

Nesta exposição, essa terra distante aproxima-se de nós. É que, tal como a outra Terra a que pertence, esta terra dos mitos também se move: "e pur si muove", fazendo de cada um de nós o Galileo Galilei, sem abjuração, dessa descoberta perigosa.

José Manuel dos Santos, Lisboa, Outubro de 2012

Rua Academia das Ciências, 2C - 1200-004 Lisboa Tel. (0351) 21 340 0949 email: galeriaratton@sapo.pt www.galeriaratton.blogspot.com 2ª a 6ª - 10h às 19.30h

ANEXO 2 – Enunciados exercícios 'Imagem de Marca'

Materiais de pesquisa e Trabalhos finais

(retirado de Dossier de Estágio/portfolio do professor 2012/13, Mª João Rato).

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

Ano letivo 2012-2013 DESENHO A
10º L – 10º M / 2º Período

Prof. Conceição Ramos
Prof. Mª João Rato (est.)

Exercício p/ Diário Gráfico pessoal

Apresentação - 'Imagem de marca' – 30 de Janeiro de 2013

'Imagem de marca' é um exercício de auto-retrato não figurativo. Tendo como ponto de partida materiais e objetos que os alunos consideram como marcantes na sua história pessoal, estabelecem-se pontes formalmente significativas, de acordo com uma construção da pesquisa segundo um método visual.

FASE I : Construção da pesquisa

1 .Procurar encontrar, após um esforço de introspeção, momentos emocionalmente marcantes na vida de cada um.
Não é pedido que contes uma história.

2. Estabelecer e definir para esses momentos, os materiais associados, ou seja, os materiais que despertam aquelas memórias e emoções.
Não é pedido que dês nomes às emoções.

3. Selecionar 3 ou 4 materiais no máximo e apresentá-los, sob a forma de amostras físicas, num suporte adequado (ex: pequena caixa, lata, taça).
Não é pedido que justifiques a escolha dos materiais.

O que se entende por 'MATERIAIS':

- materiais físicos (ex: têxteis, plásticos,metais, etc,etc.)
- materiais iconográficos (fotografias, desenhos, e outras representações)

Na impossibilidade de recolha de um material: - o mais parecido
- uma fotografia

Data de entrega da FASE I (caixa de materiais): **6 de Fevereiro de 2013**

1

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

Ano letivo 2012-2013 DESENHO A
10º L – 10º M / 2º Período

Prof. Conceição Ramos
Prof. Mª João Rato (est.)

Exercício p/ Diário Gráfico pessoal

'Imagem de marca' – 20 de Fevereiro de 2013

'Imagem de marca' é um exercício de auto-retrato não figurativo. Tendo como ponto de partida materiais e objetos que os alunos consideram como marcantes na sua história pessoal, estabelecem-se pontes formalmente significativas, de acordo com uma construção da pesquisa segundo um método visual.

Nunca pintei uma obra de arte, foram sempre pesquisas – **Pablo Picasso**

FASE 2 : Síntese formal

1. Procurar captar relações formais,de semelhança, entre os elementos recolhidos. Combinar, intuitivamente, as partes, para formar um todo,numa imagem de síntese.

   Não é pedido que contes uma história.

2. Paralelamente, extrair dos elementos recolhidos, a gama de cores como elas são, o mais próximo possível dos materiais. (5 cores/tons no máximo).

   Não é pedido que dês nomes às cores.

3. Uma imagem é uma síntese. Ao combinar as duas operações formais anteriores, procura-se encontrar a imagem de marca, única, à qual será dada um título. Esse título vai dar uma identidade à tua **'Imagem de Marca'**.

   Não é pedido que justifiques a escolha do título.

Apresentação final:

- Formato A4 : (escolha pelo aluno) papel, cartão, tela.
- Distribuição: quadrado 21cm x21cm: **'Imagem de Marca'.**
  área restante: gama de cores e título.
- Materiais atuantes: (escolha pelo aluno) lápis cor, cera, pastel.
  tintas acrílicas, guache, aguarelas.
  cola,papéis,têxteis
- **Nota**: a gama de cores e o título devem ser a tinta acrílica ou guache.

Data de entrega – Ficha formativa/avaliação : 27 de Fevereiro de 2013

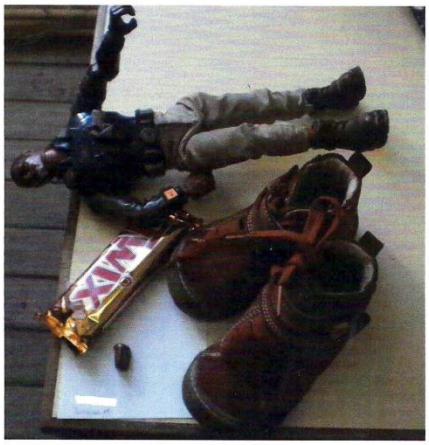
1

Imagem de marca
Exercício de auto-retrato não figurativo
.Construção da pesquisa
.Síntese formal

Desenho A – 10ºano 2012/13

ESMAVC - prof. Conceição Ramos, prof. Mª João Rato (est.)

2

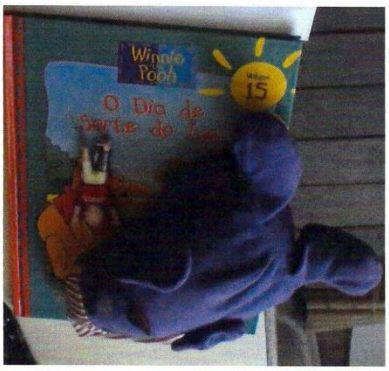


3

4

5

6



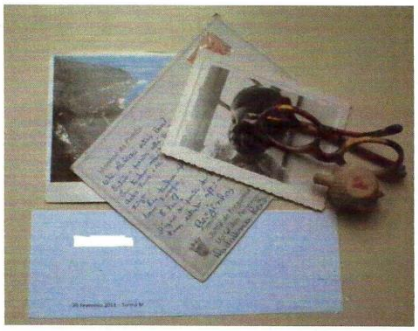
7

8

9

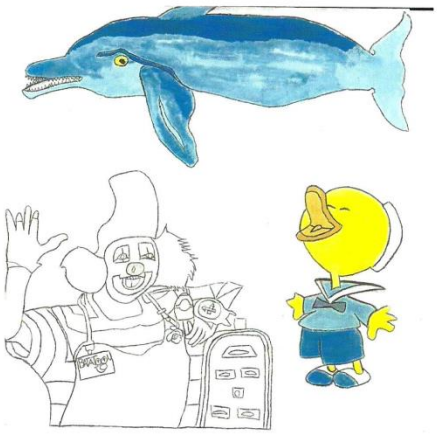
10

11

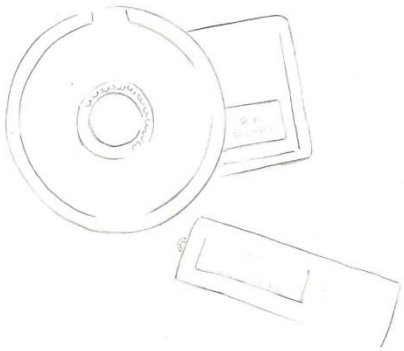


12

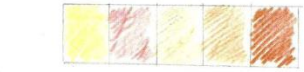
13



14



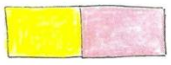
15



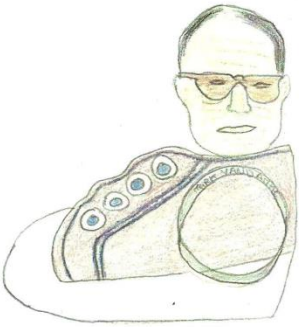
16

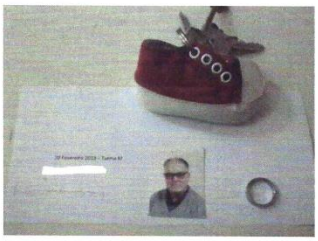
19

20

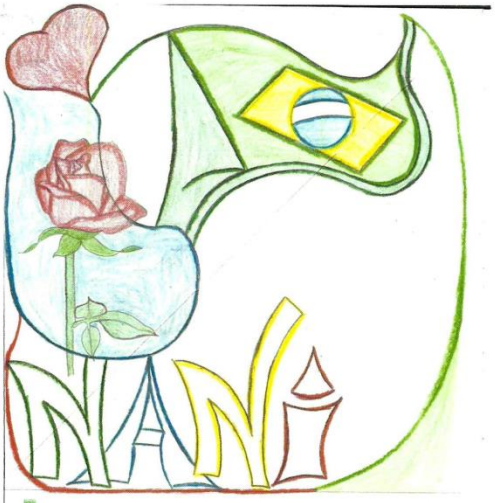


21



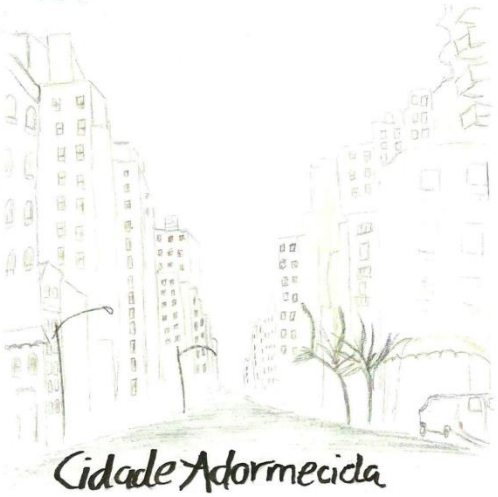


22



23

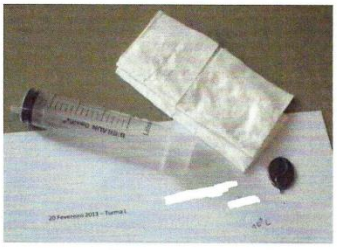
24

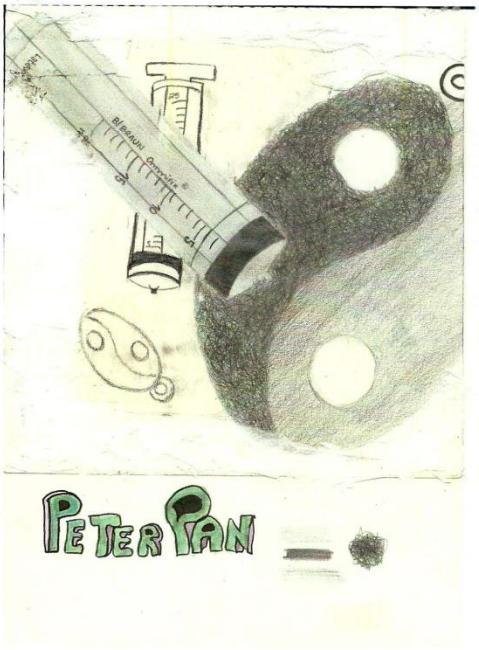


25

21 de Fev de 2013
PARTITIVO A COMPOSIÇÃO
cor de fundo
TÍTULO AS CORES DO MAR

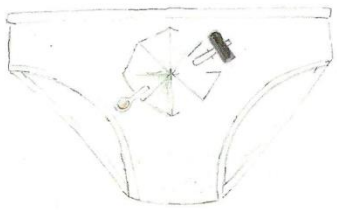
26




PETER PAN

27

28

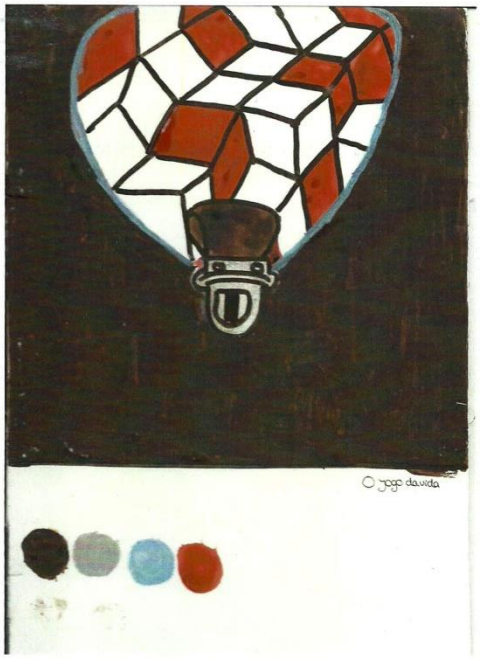


29

Harry Potter
e a Câmara
dos Segredos

J. K. Rowling
lines overlap

30


O jogo da vida

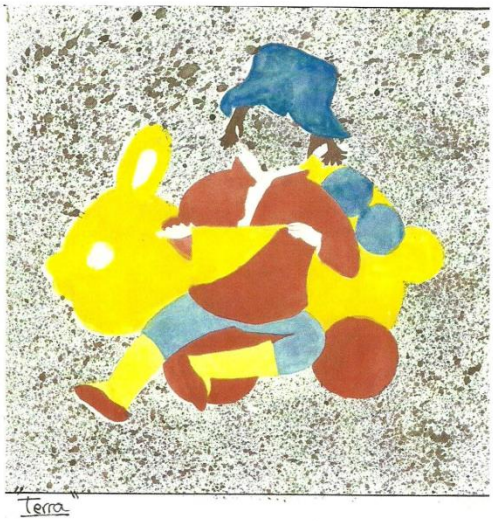
31

Título: Filamentos florais

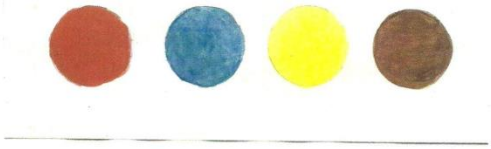
Cor:

32

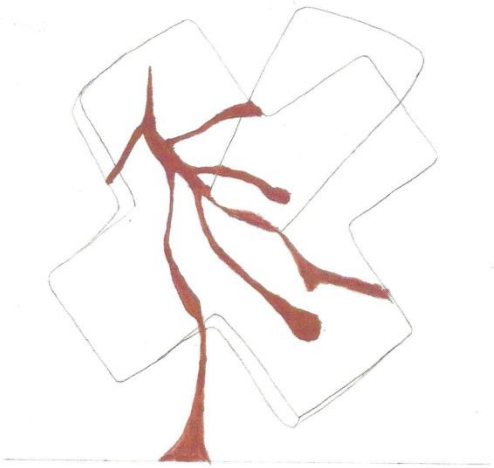
33



"Terra"



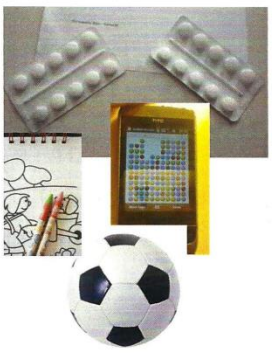
34

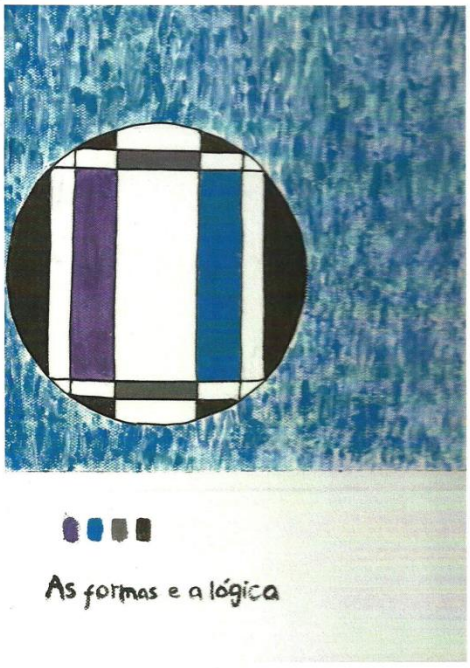


"Sacrifícios"

35

36





ANEXO 3 – Questionário: Cruzamento 'Lista de Títulos'/Pesquisa de Imagem

Respostas dos alunos à relação palavra/imagem. No final do exercício 'Imagem de Marca', os alunos davam um título ao seu trabalho. Apresentada a lista de títulos, os alunos escolhiam um antes de verem os trabalhos dos colegas e, a partir dele, iniciavam uma pesquisa de imagens na Internet. Facilmente compreenderam as limitações e os equívocos inerentes a uma pesquisa por palavras chave, no que a imagens diz respeito.

Agrupei os alunos que escolheram o mesmo título – nem todos os títulos foram escolhidos. Os mais votados foram *sofrimento* e *mundo a preto e branco.* O questionário interrogava acerca da descrição e dos pontos de partida que os alunos imaginaram para esse título, sem nenhuma relação direta com a imagem e as recolhas no canto superior direito. No canto superior direito a imagem e a recolha, são as 'originais'. A discrepância é mais evidente nalguns casos.

(retirado do Dossier de Estágio/portfolio do professor 2012/13, Mª João Rato).

LISTA DE TÍTULOS – Imagem de Marca – Ficha Formativa

O mundo feliz
Harmonia
My Self
Cidade Adormecida
As cores do mar
Peter Pan
Mascarado
'Sofrimento'
Where the Lines Overlap
O Jogo da Vida
Filamentos Florais
Mundo a Preto e Branco
'Terra'
'Sacrifícios'
Tons de Frio
As formas e a lógica

Escolhe um título. Coloca-te na posição imaginária de um artista/designer a quem é pedido um trabalho com esse título.

PESQUISA GOOGLE: Pesquisa a partir de palavras-chave. A pesquisa Google é feita a partir do significado que as palavras adquirem ao serem usadas – semântica.

O significado das palavras é equivalente ao significado transmitido pelas imagens?

Como se faz então a associação de ideias?

O MEU MOTOR DE BUSCA: Pesquisa a partir da intenção. Como numa investigação criminal, procura-se fazer uma recriação que conduza àquele título, invertendo o processo, para encontrar a origem.

Título escolhido:

Breve descrição (técnicas, cores):

Experiências ou materiais/objetos que são o ponto de partida:

LIGAÇÃO ENTRE O EXERCÍCIO DA AULA E O MUNDO EXTERIOR

Volta a "ver" as duas exposições no Museu da Cidade. Existe mais do que uma maneira de ver, portanto não somos simples espectadores.

Em qual delas o título ajudou a ver melhor?

Turma Nº

10

Título escolhido "SOFRIMENTO"

BREVE DESCRIÇÃO

...cores escuras e também fortes, como o encarnado, o preto, o cinzento e o azul escuro.
...uma faca pintada com aguarela a perfurar um coração humano feito de guache e fundo de aguarela roxa.
...as cores devem ser escuras e fortes para mostrarem tristeza, angústia. Pincel grosso, ou seja, linha grossa.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS / PONTO DE PARTIDA

...a morte de alguém próximo, a fotografia dessa pessoa; vários acidentes, sangue, lágrimas, um carro.
...uma faca, um molde de um coração e a foto de um familiar que já tenha morrido.

PESQUISAS/ RELAÇÃO PALAVRAS - IMAGEM

...as palavras já "existem", já têm um significado, são objectivas e mundiais, enquanto que uma imagem é diferente de todas as outras, mesmo que existam outras semelhantes, e têm sempre características únicas, são sempre uma "novidade"
....as imagens mostram mais do que uma palavra pode dizer.
...nem sempre as palavras as palavras podem transmitir o significado da imagem. A imagem pode querer dizer uma coisa em específico, mas as palavras podem não retratar a mesma coisa.
...o sofrimento é uma coisa que é difícil de explicar por palavras que um quadro pode demonstrar muito bem e que ao olharmos quase que o sentimos.

11

Título escolhido "SACRIFÍCIOS"

BREVE DESCRIÇÃO

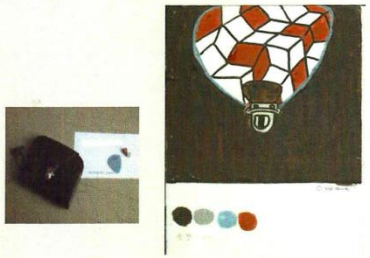
...vermelho, sangue, cores escuras.
...cores vivas, fortes e escuras, sombras. Dimensão grande.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS / PONTO DE PARTIDA

...uma cruz, vida cheia de sacrifícios, dificuldades e inseguranças.
...objetos simples e pobres.

PESQUISAS/RELAÇÃO PALAVRA – IMAGEM

...por vezes sentimos mais o que elas nos querem transmitir, fazem-nos chegar, pensar para lá do que está naquela imagem.
...um ser a dar o que tem em troca de uma vida; significado no dicionário de português, equivalências e histórias.



Título escolhido "O JOGO DA VIDA"

BREVE DESCRIÇÃO

...cores alegres, frias e quentes, bem colocadas, que expressam situações diárias não representadas diretamente.
...cores fortes e claras que demonstrem o progresso da sua vida.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS / PONTO DE PARTIDA

...um bilhete de viagem, oculos escuros, uma medalha de algum campeonato.
...objetos que foram importantes durante a sua vida aos altos e baixos.
...as brincadeiras e a maldade simultânea da vida fazendo que tude se ligue a um jogo.

PESQUISAS/ RELAÇÃO PALAVRA – IMAGEM

...as imagens têm cores, mesmo que sejam a preto e branco têm tons, e a palavra não. Nesses tons vêm emoções. Ao falarmos estamos a indicar o que é e o que achamos daquilo, enquanto que a imagem já tem uma maior observação e pensamentos diferentes.
...não é uma palavra que diz o que sentimos, mas uma imagem sim pode dizer muito.
...textos pessoais sobre a vida e imagens correspondentes a isso.

13

Título escolhido "AS CORES DO MAR"

BREVE DESCRIÇÃO

...cores: branco, transparente, azul, cinzento, vários tipos de papel.
...azuis e verde de vários tons como fundo.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS/ PONTO DE PARTIDA

...espiral de água.
...conchas, algas e areia.

PESQUISAS / RELAÇÃO PALAVRA – IMAGEM

...uma imagem pode ter várias interpretações, para tal temos que a analizar.
...a imagem tem várias leituras, já as palavras dizem-nos concretamente o que está ali expresso.
...uma imagem tem imensos significados, para além de transmitir como as palavras, a imagem mostra sentimentos.

14

Título escolhido "PETER PAN"

BREVE DESCRIÇÃO

...verde, amarelo.

...desenho à mão, cores felizes e que tenham a ver com bosque.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS / PONTO DE PARTIDA

...objetos que fazem lembrar a infância.

...fato de criança, boneco do Peter Pan, pena.

PESQUISAS/ RELAÇÃO PALAVRA – IMAGEM

...imagens do filme.

...fotografias do Peter Pan e provavelmente a sua história.

...resumos e vídeos.

15

Título escolhido "TERRA"

BREVE DESCRIÇÃO
...verde e azul, grafite.
...castanhos, verdes e azuis.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS /PONTO DE PARTIDA
...esfera e luz
...objetos naturais, coisas orgânicas, alguma coisa relacionada com o dia-a-dia
...a vista do mar, da terra.

PESQUISAS /RELAÇÃO PALAVRA – IMAGEM
...uma palavra pode transmitir várias imagens.
...no Google, pondo Terra, acho que vão aparecer imagens do planeta Terra, imagens do solo terrestre, e definições científicas sobre o planeta.
...com a palavra Terra aparece o planeta Terra e os países.
... as camadas da atmosfera

16

Título escolhido "Cidade Adormecida"

BREVE DESCRIÇÃO

...cores escuras com pincel e tinta da china

...sombreados a preto e branco

EXPERIÊNCIAS INICIAIS /PONTO DE PARTIDA

...prédios inclinados e jardins murchos. Uma nuvem cinzenta a encobrir o céu todo. Pessoas deitadas a dormir no passeio, toda a cidade a dormir por causa de uma nuvem.

...latas de refrigerante, cartão de crédito, telemóvel.

...locais escuros sem carros, vazios, casas abandonadas, região sem ninguém, sem interesse de vista.

PESQUISAS/ RELAÇÃO PALAVRA – IMAGEM

...qualquer imagem tem um significado, esse significado pelas palavras é uma aventura porque as palavras são só meras palavras, está escrito assim e assim será. Imagens não são só imagens, cada pessoa tem uma leitura diferente.

...acho que se colocasse esta palavra no Google não iria aparecer o que eu pensei quando escolhi esta palavra na minha mente, acho que iriam aparecer coisas diferentes.

17

Título escolhido "Mundo a Preto e Branco"

BREVE DESCRIÇÃO

...linhas e texturas – tinta da china e giz, tecidos de cores, jornais antigos e rendas.

...lápis

...preto e branco, grafites e tinta da china. E também vermelho.

...o preto e o branco dão um ar primitivo, mais nu da imagem.

...contrastes branco, preto e cinzento.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS /PONTO DE PARTIDA

...fotografia antiga a preto e branco com muita luz e muita escuridão.

...um mundo simples: ponto de vista sobre o mundo atual e do futuro.

...o mundo, a cidade, o quotidiano.

PESQUISAS/ RELAÇÃO PALAVRA – IMAGEM

...não existe só uma forma de ler uma imagem, existem várias.

...depende da pessoa que as observa, têm várias interpretações e nós nunca poderíamos dizer o significado da imagem se não soubermos o que está por "detrás dela".

...imagens de pessoas a preto e branco, obras de alguns artistas a preto e branco.

...provavelmente vão aparecer imagens a preto e branco da cidade, de pessoas e paisagens. O Google faz associações de palavras e imagens que tenham o mesmo título, seja todo o título ou só algumas palavras.

...também pode aparecer o racismo entre o preto e o branco.

18

Título escolhido "Tons de Frio"

BREVE DESCRIÇÃO

...as cores devem ser o branco, o azul, talvez uns castanhos e laranjas para simbolizar o outono, roxo, cinzento e preto.
...cores mais frias como o azul, o branco, uma camada infinita de cinzas. As cores que certamente não iria usar são as cores reais.
...colagens com papel de alumínio.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS /PONTO DE PARTIDA

...paisagens de inverno, neve, chuva, vento, chapéu de chuva.
...fotografias de um objeto rigoroso.

PESQUISAS / RELAÇÃO PALAVRA – IMAGEM

...nem sempre o significado das palavras é equivalente às imagens. E de certa forma isso é que é o interessante, pois torna-se inesperado e "divertido" e às vezes assim podemos acabar por encontrar outras coisas que nos podem levar a caminhos e interpretações totalmente diferentes mas positivas.