



O Ensino/Aprendizagem do Desenho (Hoje) como uma Zona de Contacto

The Teaching/Learning of Drawing (Currently) as a Contact Zone

Joana Rita Gomes Mendonça

UTC Artes Visuais, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto

joanagmendonca@gmail.com

RESUMO

Este estudo parte de uma provocação que invoca o desenho como se fosse uma disciplina que nem todos compreendemos; passa através de seis conceitos que vão servindo como argumento para explorar o conceito de zona de contato no seu ensino/aprendizagem. Através da contradição, apresentamos o desenho na academia como algo que está entalado entre a sua apreciação geral e uma vontade de deixar de depender de outras disciplinas artísticas. O poder vem introduzir-nos a zona de contato como um lugar em que existem à partida intervenientes de diferentes relações de poder e almejar a uma negociação. Através da ideia de desenho inacabado, remetemos para o professor que reflete sobre si mesmo, enquanto projeta para o futuro aquilo que considera o desenho perfeito. A mudança acontece já naturalmente por esta altura, cruzando artistas e educadores contemporâneos como Nicolas Páris e Gabo Camnitzer e uma consciência de que o museu de arte contemporânea pode contribuir para a mudança que o desenho académico procura e necessita. O professor/aluno enquanto relação procura, através de argumentos do passado e remetendo para exemplos da infância, refletir acerca dos momentos em que acontecem alguns processos de atribuição de significado determinantes. Finalmente o desenho que usa o projeto enquanto investigação sobre si próprio é a solução que se propõe e se promove como um caminho alternativo para o futuro do desenho. Tudo isto com um grau de ironia, e possibilidades de falhanço implícitas no lado autobiográfico, que se torna inevitável ao pensar nos processos pelos quais já se passou antes, durante o crescimento enquanto professor(a).

Palavras-chave: Zona de Contacto; Inacabado; Poder; Projeto em Desenho

ABSTRACT

This study starts from a provocation that invokes drawing as if it were a discipline that not all of us understand, it goes through six concepts that will serve as arguments to explore the concept of contact zone in the process of teaching/learning drawing. Through contradiction, we introduce drawing in the academy as something that is stuffed between its general appreciation and a desire to stop depending on other artistic disciplines. Power introduces us to the contact zone as a place in which there are, from the onset, participants from different power relations aspiring to negotiation. Through the idea of unfinished drawing, we refer to the teacher who reflects on himself, while projecting into the future what he considers the perfect drawing. Change is already happening naturally at this time, introducing contemporary artists and educators such as Nicolas Páris and Gabo Camnitzer and an awareness that the contemporary art museum can contribute to the change that academic drawing seeks and needs. The teacher/student as a relationship seeks, through arguments from the past and referring to examples from childhood, to reflect on the moments in which some determining processes attribute important meanings. Finally, drawing that uses project as an investigation on itself is the solution that is proposed and promoted as an alternative path to the future of drawing. All this embedded with a degree

of irony, and the possibility of failure implicit in this autobiographical trade, which becomes inevitable when thinking about the processes we have gone through before, while growing up as a teacher.

Keywords: Contact Zone; Unfinished; Power; Project in Drawing

Nota Introdutória

Este artigo faz uso de uma linguagem de carácter ensaístico para convidar o leitor a entrar no universo crítico do que é o desenho nos dias de hoje.

Através da apresentação gradual de conceitos em forma de argumentos, o texto estrutura-se de forma assumidamente autoral, atravessando a disciplina do desenho como história – individual e coletiva – como linguagem e como metodologia, de uma forma não contemplativa. O binómio ensino/aprendizagem do desenho apresenta-se como zona de contacto, e através dos argumentos que vão sendo apresentados em subtítulos, chegamos a uma reflexão final, enredada num carácter autoetnográfico, mas que ambiciona tornar-se numa reflexão coletiva.

1.º Argumento: Contradição

Desenhar não é para todos, costumamos ouvir. Aquele que vai para Belas Artes seguramente cresceu com um reconhecimento regular que os adultos iam dando aos seus desenhos, desde os professores aos familiares e até amigos mais afastados.

Um dos primeiros argumentos que se desenvolve ao longo deste ensaio é a *contradição* do desenho entalado na sua sobrevalorização – do saber desenhar – como se fosse algo divino e a consciência da sua subserviência (e desvalori-

zação) perante a pintura, a escultura ou outros media contemporâneos. O desenho do século XXI continua a tentar criar o seu lugar, lutando contra inimigos fantasmagóricos, que são também os seus maiores aliados: este desenho que é ainda hoje visto como uma arte que representa, que dá forma ao observado, é na verdade uma linguagem que cria coisas que não existiriam de outra maneira¹.

Os objetos² que o desenho produz são sempre marginais, no sentido em que estão *entre* as outras disciplinas, mas não são nenhuma delas nem pretendem ser. Partindo do contexto do saber desenhar, a *contradição* surge novamente aqui – desta vez de forma mais subtil – porquanto o desenho continua dependente das outras disciplinas, e a manter-se próximo dos seus processos em vez da finalização, porque dessa forma garante a sua continuidade e a necessidade da sua existência.

Os objetos-desenho que a arte contemporânea cada vez mais nos apresenta são difíceis de digerir e de explicar a um público distraído, que não compreende porque Joan Miró (1893-1983), um dos artistas mais virtuosos da sua geração (e presumivelmente um dos artistas do século XX mais amados pelo público à escala mundial) op-

1 Um exemplo óbvio é o do desenho de contorno de uma figura: se nos encostarmos a uma parede branca, o contorno propriamente dito de um corpo encostado a uma parede branca não existe, apenas a sua sombra. O contorno passa a existir apenas depois de ser desenhado por alguém, num ato de autoria.

2 Gosto de me referir aos desenhos como objetos, apesar de teimosamente continuarmos a criar desenhos bidimensionais, como a academia sempre determinou.



Figura 1 – *Walk*. Diogo Pimentão (2015), papel e grafite (101 x 21 x 120 cm).

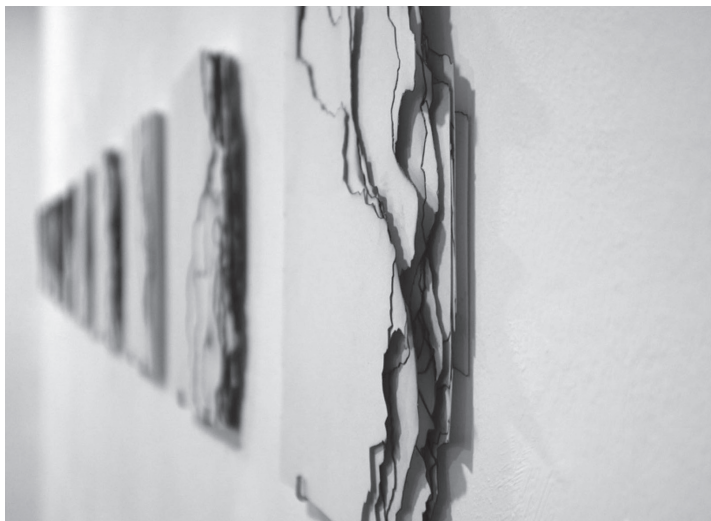


Figura 2 – *Mil Horas Inventadas*. Patrícia Geraldes (2018), papel e fogo.

tou por criar obras originais, com uma linguagem gráfica pessoal e a alegria e o movimento dos desenhos infantis, que do seu lado virtuoso exigiam apenas que se mantivesse afincadamente a trabalhar no estúdio. Os artistas Diogo Pimentão e Patrícia Geraldes são também exemplares para este argumento.

O caso de Diogo Pimentão³ (n. 1973) é arquétipo, pois a abordagem que dá ao seu material dominante, a grafite, produz desenhos que se aproximam do clássico *isso também eu fazia*, discurso tão popular nos nossos dias, nos museus de arte contemporânea.

Com recurso a grafite em barra de grande dimensão, a grafite em pó ou em pasta, Pimentão produz desenhos de grande escala, onde a intensidade da mancha de grafite sobre o papel de algodão – ou a parede – determinam a capacidade de criar a ilusão de que o desenho é na verdade uma escultura de metal, uma pedra de lousa ou

outro.

Para garantir que tem a nossa atenção, Pimentão explora escalas monumentais, que diminuem a importância do sujeito de forma inversamente proporcional ao desenho.

A suspensão que os objetos produzem depois de montados na galeria – em espaços sempre brancos, amplos, limpos – deixa no ar uma tensão em forma de pergunta: o que estamos a ver é um desenho? Numa tentativa de resposta, o ato de desenhar torna-se o desenho em si, e o desenho reduz-se à sua performance, ação, pensamento. Também a artista Patrícia Geraldes⁴ (n. 1980) se insere na categoria *desenhava tão bem*, que de forma irónica se refere aos artistas que, apesar do domínio da técnica de representação da realidade, a abandonaram de forma consciente em busca de objetos sem nome, sem forma, sem disciplina. O público sente-se muitas vezes assim, abandonado, quando vai ao museu de arte contemporânea e toda a envolvente lhe diz que se

3 <https://diogopimentaostudio.wixsite.com/diogopimentaoprojects>.

4 <http://patricia-geraldes.blogspot.com/>.

deve sentir tenso ali: a ausência de conforto é, do meu ponto de vista, um indicador que limita o envolvimento do público com a obra, remetendo-se a crítica das exposições para os iniciados, aqueles que já gostam, ou até *aqueles que também têm jeito para o desenho*.

No caso de Patrícia Geraldes, a contradição estende-se ainda mais a um campo de criação, cujo material é obra e processo, porque, se o seu papel for de algodão, o mais provável é que tenha sido ela a fiar esse algodão e que o tenha visto crescer; se o papel for queimado, terá sido seguramente ela a iniciar esse caminho interrompido talvez pelo tempo ou por outro qualquer processo natural.

As obras de Patrícia Geraldes hiperbolizam o estado de criação que de vez em quando tem de ser contrariado pelo ato de parar e participar numa exposição: aquele ato inevitável da validação pelos pares.

Tanto Geraldes como Pimentão abdicam do reconhecimento *a priori* do desenho virtuoso, invejando por todos os outros, em troca de um percurso que será sempre mais processo, mais trabalho e seguramente mais crescimento.

2.º Argumento: Poder

A par do virtuosismo do desenho vem o *poder*. Segundo Foucault (1982), poder e conhecimento nunca andam separados um do outro, isto é: para cada manifestação de poder, há uma estrutura de conhecimento que o suporta, deixando de fora todos os que não tiveram acesso a esse conhecimento (Foucault, 1982: 777). Isto aplica-se quando falamos na concretização de um desenho, em que

se revela sabedoria técnica, impressionando dessa forma o público, mas apenas porque este (público) não passou por uma experiência de aprendizagem semelhante, que lhe permita realizar um desenho com as mesmas características.

Este argumento prepara o momento para introduzir a zona de contacto. A apropriação deste conceito para a investigação, surge da tomada de consciência que fomos fazendo ao longo dos anos, ao lecionar desenho em três instituições de Ensino Superior⁵ portuguesas: a consciência de que no processo de ensino-aprendizagem do desenho existem reais relações assimétricas de poder.

Cunhado por Mary Louise Pratt e mais tarde desenvolvido por James Clifford⁶ no início da década de 1990 nos EUA, o termo *zona de contacto* propõe-se abrir um campo de discussão no qual os intervenientes que provêm de diferentes culturas e/ou são representantes de diferentes hierarquias de poder, discutem abertamente os pontos de convergência e de diferença (Clifford, 1997).

A proximidade fonética à expressão *zona de conflito* advém da intenção latente do conceito *zona de contacto*: as discussões geradas nem sempre são pacíficas, e as mudanças que habi-

5 Na Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto, orientando Desenho I, Desenho II e Desenho III, entre 2018 e 2021 na Licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias Artísticas; na Universidade do Minho na Escola de Arquitetura, Arte e Design, orientando Desenho de Representação entre 2019 e 2022 na Licenciatura Design e Marketing de Moda, e na escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu orientando Desenho III entre 2011 e 2012 na Licenciatura de Artes Plásticas e Multimédia;

6 *Museums as contact zones* (1997), James Clifford, refere-se a uma série de experiências em Museus norte-americanos em que as zonas de contacto promovidas pretendiam devolver às coleções locais de arte indígena o seu lugar na história, através de grupos de trabalho com representantes das diferentes tribos ainda existentes, e os representantes dos Museus;

tualmente acontecem, surgem após um conflito.

A utilização do conceito *zona de contacto* no campo das artes, e em particular nos museus de arte contemporânea tem sido de tal forma ampla – para incluir contextos nos quais os diferentes intervenientes sofrem uma transformação após encontros específicos – que se torna efetivamente um lugar onde a mudança acontece, a partir de nós para os outros.

Algo muda. Mesmo que inicialmente não pareça, a mudança deve ser o resultado da negociação por forma a representar melhor os diferentes lados do *conflito*.

Pensando nisto, se conseguíssemos aplicar este campo de negociação no ensino-aprendizagem do desenho, talvez produzisse algum resultado: como exemplo uma maior motivação dos alunos, uma maior dedicação à disciplina ou até melhores resultados nos trabalhos produzidos. Esta afirmação, ainda assim, é especulativa, porque embora haja aqui repercussões da experiência pessoal do autor, essa experiência não é transferível para dados concretos, com intuito de reivindicar mudanças estruturais⁷, ou de as apresentar como proposta às Instituições de ensino superior.

Não se trata de dizer que noutras áreas do ensino as relações assimétricas de poder não existem, apenas que no ensino do desenho têm uma presença particularmente marcada, porquanto nesta se pressupõe uma negociação para uma transmissão gradual de conhecimentos, em vez de ser oferecido como um pacote disponível a ser usado. E essa negociação, entenda-se, não é ne-

cessariamente real, visto que os alunos não estão na posição de oferecer uma moeda de troca, e por outro lado, que os modelos de ensino são os mesmos há já tanto tempo que dificilmente nos permitimos parar para os questionar. Em última análise – e para nossa defesa – a verdade é que enquanto docentes nem sempre nos apercebemos do valor em potência que estas negociações poderiam trazer.

A ideia de chegar a uma zona de contacto é como se um dos elementos da negociação fosse novo, externo, ou como se fossem colocados em contacto pela primeira vez: no caso do ensino do desenho isso não é verdade, o que acontece é que algo levou a que essa mudança pudesse acontecer, por alteração de alguma circunstância ou por consciência dessa circunstância, interna ou externa, proveniente de algum elemento daquela zona de contacto, ou até de um superior hierárquico.

O desenho tem-se arrastado, ao longo das últimas décadas, como uma das únicas unidades curriculares lecionadas nas universidades e politécnicos, onde é aceitável que os programas se assemelhem aos de há cem anos atrás. Agências de avaliação externas visitam as instituições de ensino superior regularmente e validam os mesmos programas, contribuindo para a persistência desta linha narrativa que não se quebra.

Isto remete para uma relação com a instituição que inevitavelmente detém a posição de poder, mantendo os negociadores mais próximos – os docentes – que, por posicionamento ou incerteza, cumprem o estabelecido: a zona de contacto tem início num outro patamar, e vai fazendo o seu caminho – lento – até chegar aos alunos.

⁷ Esse tipo de mudança ficaria dependente de uma nova investigação verificável, através de *focus groups*, por exemplo, numa possível continuidade deste estudo para uma investigação de longa duração.

Neste contexto, imaginemos um cenário em que um aluno com uma forte autonomia na utilização dos tutoriais da internet, para diversas UC (e sim, os alunos fazem isso), começa a fazer o mesmo com a aprendizagem do desenho.

Ao procurar as técnicas que o docente mostrou – ou experimentou na sessão anterior – e descobre duas coisas distintas: 1) que tem nas mãos um poder que põe em causa o que o professor está a ensinar; 2) que falta alguma coisa àquela experiência, mesmo que ele não consiga ainda perceber o quê.

Se esse aluno for para casa, optando por aprender sozinho, irá perceber que nos vídeos do *YouTube*, por muito correta que esteja a descrição da técnica a utilizar, faltam alguns aspetos: as sugestões do professor durante o trabalho realizado, os comentários dos colegas, a adrenalina gerada pela criação de uma obra em contexto de grupo, a expressividade utilizada que ninguém chega a ver – a não ser ele mesmo. A questão é: será que o aluno consegue passar por esse processo todo de experimentar em isolamento, refletir, compreender que necessita desse *feedback* e regressar às aulas?

Será que esse tipo de ação por parte dos alunos, representa uma desistência: será que, ao aceitar prosseguir com as aulas, não resulta apenas de não ter encontrado uma alternativa mais satisfatória? Ou resulta de ter concluído que, aquela, sim é a forma correta de aprender o desenho?⁸

O mais interessante deste processo não é o conhecimento que é transmitido, nem os resulta-

⁸ Não tenho ainda respostas para estas questões, até porque o mais provável, fosse eu agora o aluno de 18 anos, era começar a criar os meus próprios tutoriais para ajudar a pagar as propinas.

dos que os alunos atingem no final do semestre, mas antes os conflitos gerados pelas trocas que se proporcionaram – a zona de contacto. O aluno que por hábito já desenha, descobre coisas que ainda não sabia, o aluno inseguro começa a explorar e a perder o medo, e ambos acabam por se encontrar algures no meio.

Falando do nosso caso em particular, nas nossas aulas exploramos o que acontece durante este processo, em que nos apercebemos que os *outputs* da aula são o menos importante, permitindo que os alunos reclamem uma espécie de poder definitivo. Em vez de continuarmos a desenhar, questionamos, debatemos e, por norma, aproveitamos para introduzir uma “não técnica”⁹, e para decidir o que fazer a seguir. Em suma, atribuímos ao aluno um poder a que geralmente este só acede no final do semestre: ao inverter o acesso à informação, invertemos também a cadeia hierárquica, alterando a dependência da zona de contacto.

3.º Argumento: Incompleto, Inacabado, Insatisfeito

O professor de desenho geralmente utiliza o desenho. Mas, provavelmente, se lhe perguntarem, não se recordará muito bem do seu próprio processo de evolução no desenho. Recordar-se-á dos conteúdos programáticos, dos materiais e possivelmente, de alguns momentos marcantes

⁹ Uma “não técnica” é uma de muitas possibilidades de desaprender o desenho, recorrendo a exemplos promovidos por artistas contemporâneos: o desenho apagado ou o transfer drawing (Rauschenberg), inversão de escala tonal (António Jorge Gonçalves), desenho sensorial, deformar grelhas de desenho, cortar desenhos antigos e colar novamente (Paula Rego, Lee Krasner), desenhar de forma sentimental (Alice Neel), entre outras.

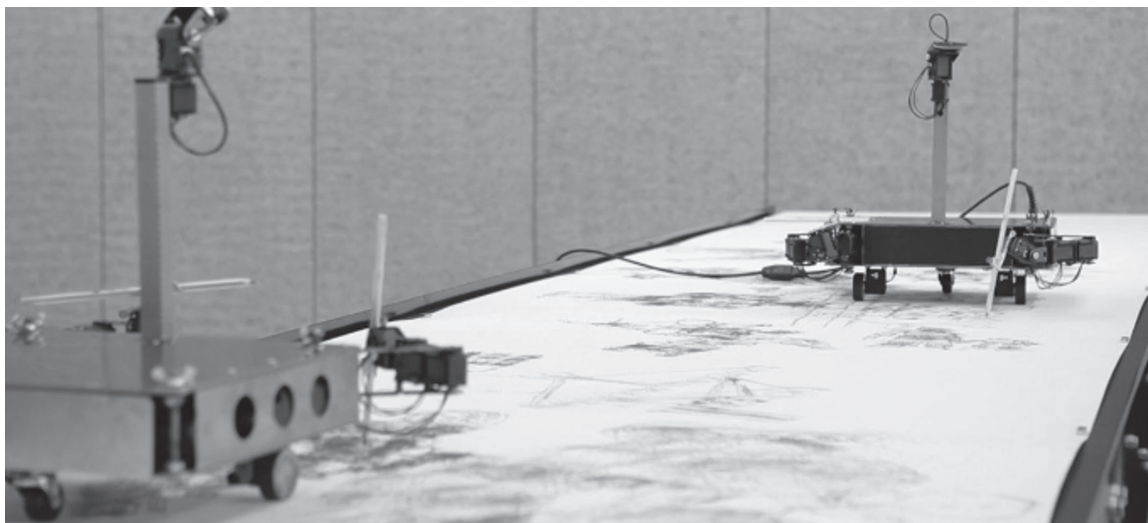


Figura 3 – *Before the beginning and after the end* (2016) the robot Paul-A performing a drawing by Goshka Macuga, Fondazione Prada.

das aulas a que assistiu, mas não conseguirá – porque seria uma característica sobre-humana – ver-se a si próprio a crescer, e recordar-se dos momentos-chave, das situações mais importantes que seriam relevantes partilhar hoje com os seus alunos, numa tentativa de criar uma zona de partilha. Podemos dizer então que uma boa parte dos processos de ensino do desenho são baseados em experiências idealizadas, e não em memórias concretas: como vai conseguir o docente explicar ao aluno que o trabalho está *completo*, *acabado* ou que ele deve considerar-se *satisfeito* com a experiência pela qual acabou de passar?

A autorreflexão é inevitável quando passamos pela consciência do ensino de algo que aprendemos previamente e nem sempre nos dá as respostas que esperamos.

O processo de aprendizagem do desenho é repetitivo hoje como há 20 anos, e essa não é necessariamente a cadência da aprendizagem: se antes o ensino do desenho se vinculava à lógica disciplinar-produtivista em que o mesmo gesto

repetido vezes sem conta se permite aprimorar até chegar à perfeição, hoje já não faz sentido.

Treinar uma criança para que saiba a tabuada de memória de nada lhe irá servir se não conseguirmos que este conhecimento seja aplicado em algum problema concreto. (Pacheco, 2003: 12)

Se invocarmos para esta reflexão as mais recentes mudanças do paradigma do ensino, sabemos que um determinado tema não fica resolvido num semestre ou num ano: haverá sempre novos pontos de vista, novas abordagens.

No Desenho, será sempre difícil afirmar que um desenho está terminado: se, por um lado, as características académicas da sua aprendizagem dizem que devemos passar por um determinado passo antes de seguir para outro, a verdade é que temos sempre a componente criativa e experimental. E se o aluno pode decidir coisas diferentes a meio do processo, então os resultados produzidos por uma turma irão sempre originar diferenças.

É essencial saber compreender a diferença en-

tre o ensino de algo que permite gerar um determinado resultado ou deixar em aberto: dizer (ou não) ao aluno quando deve parar? *O paradigma da perfeição* está em desuso em 2021 e o professor artista deve deixar de se rever nos trabalhos dos alunos, pois irá seguramente contribuir mais para a sua evolução se conseguir ficar em silêncio e conseguir em vez disso, escutar.

Ou (o professor) corre o risco de se tornar no *Paul-A*¹⁰, um robot criado por Goshka Macuga (n.1967) para a exposição “*To the son of the man who ate the scroll*” (2016), condenado a desenhar eternamente como forma de preservar a memória da humanidade.

Incluimos aqui uma nota para o potencial autoetnográfico desta investigação, que não foi totalmente explorado, por não ter sido considerado prioritário pelo autor. Segundo Jones, Adams e Ellis (2013), uma característica que liga todos os trabalhos de cariz autoetnográfico é a consciência de que se parte sempre de uma experiência pessoal para investigar um problema cultural, mesmo quando (neste caso), não nos apercebemos disso no início do estudo. No entanto, e continuando a leitura, compreendemos que nem toda a escrita autobiográfica é necessariamente autoetnográfica, sendo necessário reforçar com quatro argumentos: manifestar uma certa vulnerabilidade do autor, comentar conscientemente ou criticar práticas culturais, fazendo contribuições para uma investigação mais abrangente, e criando uma relação de reciprocidade com os públicos, por forma

a esperar algum feedback. (Jones, Adams & Ellis, 2013: 23)

4.º Momento: Transformação

Este argumento aborda o momento em que sentimos em nós uma transformação, enquanto aprendemos algo de novo. É possível compreender as *transformações* que se operam dentro de cada um de nós enquanto desenhamos? É possível compreender que um determinado resultado nos dê prazer e que nos faça desejar continuar, sem que seja obrigação? Gostaríamos que a resposta fosse sim.

Isso nem deveria ser questionável, não fosse a tradição crer que só alguns de nós, dotados de capacidades extraordinárias, conseguem alcançar – pelo tempo e pela técnica – um nível de desenho sobre-humano, ou feito por um *robot*. (Macuga, 2016)

Numa esfera diametralmente oposta a esta teoria do desenho sobre-dotado, está o desenho que envergonha, que desilude e que leva muitos alunos a desistir do caminho artístico.

Mas porque continuamos a pensar assim? Como lidamos com o fracasso, como ensinamos o desenho àqueles que estão talhados para falhar: convidamos à desistência?

Tomamos emprestadas as palavras de Nicolas Páris (n. 1977) para refletir sobre esta questão: e se “o desenho fosse usado como uma ferramenta de aprendizagem em vez de uma técnica?” (Páris, 2016).

E se o desenho fosse também uma forma de pensamento, e servisse “para aproximar as pessoas” (Páris, 2016), então poderíamos estar

¹⁰ <https://www.fondazioneprada.org/project/to-the-son-of-man-who-ate-the-scroll/?lang=en>.

Imagens retiradas do site, com a informação de que os desenhos estão à venda na Galeria <https://tresset.squarespace.com/>, acedido em 6 junho 2021.



Figure 15
Me experimenting Páris's chair to wear

Figura 4 – Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome, Nicolas Páris (2016), Museu Berardo, Lisboa.

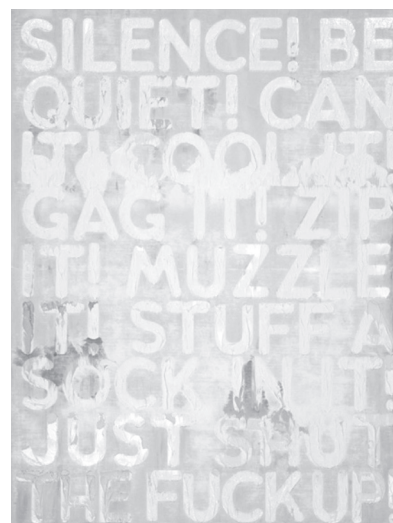


Figura 5 – Silence, Mel Bochner (2012) oil on velvet.

perante um momento de mudança: e esta seria uma boa mudança, associada também ao poder implícito desse posicionamento.

E se o desenho servisse também como ferramenta de emancipação individual e coletiva? Se os processos de aprendizagem conferissem ao aluno do ensino superior, *poder* em vez de *receio de falhar*¹¹, então essa mudança podia ser significativa nos indivíduos e nas comunidades estudantis.

Sem necessitarmos de procurar muito, a nossa experiência traz-nos automaticamente à memória momentos em que proporcionámos circunstâncias que correspondem precisamente a esta evocação de Páris: não é no ensino superior que acontece, mas sim na educação não formal, em ações de mediação nos museus. Aí sim, abundam as recordações de momentos de uso do desenho como uma ferramenta que desbloqueia

medos e inseguranças e em que as experiências são bem-sucedidas, tanto com público geral como com crianças (Páris, 2016).

Para Páris, este tipo de pensamento surgiu numa altura em que começou a expor e em que muitas das suas peças eram passíveis de toque, mas em que, mesmo com instruções visíveis, verificou que os adultos se reprimiam de um momento de fruição sensorial a partir de uma obra de arte, ao passo que as crianças ficavam entusiasmadas e experimentavam logo. Tendo passado por diferentes fases de experimentação deste potencial, Páris promove *workshops*, assim como proporciona formação a mediadores de arte que ativem o público, convidando-os a participar¹².

Mas, então, será assim tão difícil desviar essa

11 Receio de não cumprir as expectativas: dos seus professores, da sua família e de si próprio; Receio de não ser suficientemente bom para impressionar com os seus desenhos.

12 Foi disso exemplo a exposição "Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome", patente no Museu Coleção Berardo em Lisboa em 2016, evocado na tese de doutoramento do autor: "The imaginary life of a necessary museum – Reflections on art mediation practices in contemporary art" (2017).

5.º Argumento: o Professor, o Aluno

experiência¹³ para o ensino superior? Será possível fazer essa transição, mesmo mantendo um sistema de avaliação neste grau de estudos? A nossa certeza é que a mediação em arte contemporânea e o conhecimento de mais de dez anos de artistas das mais variadas geografias nos fez respeitar muito mais *o desenho como uma linguagem de conhecimento de mundo*, assim como de autoconhecimento.

Ao conhecer mais profundamente o processo de Mel Bochner (n.1940), compreendemos o porquê do seu entrelaçar o desenho e a escrita, com a desculpa de estar a pintar¹⁴, visto que a escrita lhe recorda o trabalho do seu pai, que ao fugir para os Estados Unidos, encontrou trabalho como pintor de publicidade, e lhe ensinou a pintar à mão de forma perfeita todas aquelas letras. Compreender que um dos artistas mais importantes da arte conceptual americana tem uma história familiar por detrás da sua obra principal, atribui um tipo de sentido que é essencial para nos prepararmos e para promovermos este tipo de *mudança*: a experiência marcante e significativa pode ser positiva ou negativa. Se for positiva, podemos descobrir o que queremos fazer no resto da nossa vida, mas se for negativa, nunca mais vamos querer “ir por aí”.

O *ensino* do desenho e a *aprendizagem* do desenho são duas coisas distintas. Tomemos como exemplo a questão da infância: Dizer que o gesto de desenho da infância é o mais puro e que o que acontece entre a mão e o cérebro de uma criança de seis anos é impossível de replicar merece uma continuada reflexão.

Ao escrever pelas primeiras vezes, a criança desenha as letras, e atribui uma forma específica aos sons que está acostumada a ouvir desde que nasceu: ao ler, essas formas, que são letras, tornam-se sons, e deixam de ser abstratas porque as palavras têm significados.

Uma boa parte do currículo do 1.º ano (do 1.º ciclo) baseia-se na transformação gradual de ideias abstratas em conceitos concretos, como na passagem do tempo, na relação com o meio ambiente ou nas contas de matemática.

Ao começar a ler de forma autónoma, uma criança de seis anos imagina na sua cabeça as personagens dos livros – que habitualmente já vêm ilustrados –, mas fica ainda meio perdida ao ler placas publicitárias, cartazes e sinais de trânsito.

É nos conceitos não definidos necessariamente por uma forma que nos queremos deter um pouco: se pedirmos a essa mesma criança que desenhe *o mal*¹⁵, *o medo*, ou até *o calor*, os desenhos resultantes desse exercício serão necessariamente uma aplicação literal do pedido, resultando por exemplo num monstro, um quarto escuro ou uma praia, respetivamente.

¹³ Aqui, ao falar da experiência, refiro-me à transferência de uma experiência de fruição de uma obra de arte contemporânea como algo lúdico e envolvente, para as mãos de um aluno de desenho no ensino superior.

¹⁴ Ver a título de exemplo a obra “Silence” de 2012, figura 5, que repete metodologias experimentadas em obras concebidas há dez ou vinte anos atrás, retirada do site do artista: <http://www.melbochner.net/>.

¹⁵ Mais informação em: <http://gabocamnitzer.com/evil-shapes>.

Seremos flexíveis com a criança quando ela nos mostrar o resultado do seu trabalho, porque o que lhe pedimos era na realidade bastante difícil. Mas temos dificuldades em replicar este mesmo exercício com os nossos alunos universitários, mantendo o mesmo grau de flexibilidade, talvez porque esperamos que, durante o seu processo de crescimento, os nossos alunos universitários tenham ficado dotados da capacidade de se abstrair das expectativas dos seus docentes.

Em 2017/2018, Gabo Camnitzer (n.1984) – filho do artista conceptual e pedagogo Luis Camnitzer – desenvolveu um projeto internacional e à distância que resultou numa exposição, na publicação de um pequeno livro e num conjunto de *workshops*.

Os desenhos selecionados foram realizados por crianças de diversos países que conseguiram responder ao desafio: desenhar o mal sem lhe atribuir uma forma, uma cor ou outros atributos

que o tornem menos abstrato, mas que representem o mal em si próprios. Com este exemplo, Camnitzer entra num campo do desenho conceptual que seria difícil de imaginar com crianças e que ajuda a traçar o caminho para o desenho de projeto.

A integração do desenho infantil aqui neste estudo surge por duas principais razões; a primeira porque uma parte da experiência do autor com o desenho com crianças em museus de arte contemporânea foi fornecendo material de reflexão interessante e verificável (assim como replicável); a segunda, porque dessa experiência extrapolamos para o aluno do ensino superior que teve uma boa experiência com a aprendizagem do desenho na infância, levando-o a querer saber mais. A relação entre a mão e o cérebro da criança que desenha e do jovem adulto que “ainda desenha” está provavelmente na vivência de uma experiência significativa essencialmente positiva.



Figura 6 – *Evil Shapes*, Gabo Camnitzer (2017-2018).



Figura 7 – *Crânio de um cão*, Carla Inês Pinto, AVTA (1.º ano da licenciatura) (2021), ecoline e grafite sobre papel.

6.º Argumento: Projeto

Depois desta reflexão, que começa por uma tentativa de argumentar como uma zona de contacto promove a mudança – caso os intervenientes estejam disponíveis para tal –, reforçamos o nosso discurso com a chegada à metodologia de *projeto*.

A experiência significativa do desenho que pode ocorrer através do projeto promove o seguinte: os alunos que estejam com maiores dificuldades podem procurar um projeto para se motivarem ou para estarem próximos dos colegas; o docente que esteja com vontade de introduzir mudanças nas suas UC de Desenho pode fazê-lo através do projeto, pois este está por norma referido nos Programas.

Introduzida pelo autor na UC de Desenho III e experimentada ao longo de três anos letivos na ESE do Porto, esta metodologia incentiva o *desenho como investigação* e como uma *ferramenta de compreensão do mundo*, que se configura diferente de qualquer outra, ao mesmo tempo que leva os alunos a pensar no que isso significa: O que é ou o que não é um desenho? Quando é que algo deixa de ser desenho e começa a ser outra coisa? Essa expansão é definida por quem?

A metodologia de projeto enquanto investigação coloca o desenho num campo de questionamento por excelência e numa relação com outras práticas, promovendo a interdisciplinaridade e um maior grau de experimentação. Cada aluno desenvolve o seu projeto individual, em que pode cruzar-se com o de outros colegas, reforçando o trabalho coletivo num ateliê por definição individualista, onde o projeto permite ainda experimen-

tar, errar e reiniciar sempre que necessário.

Durante o projeto, é necessário encontrar referências, clássicas e contemporâneas, e pensar em formas de expor o trabalho final: terminando tudo, a montagem é também da responsabilidade do aluno, que fica dotado de mais uma valência, o potencial expositivo de uma obra em desenho.

Como a intenção inicial do projeto é culminar numa exposição coletiva, invocamos aqui um outro conceito com que nos cruzámos ao longo do texto: o da *mediação artística* ou da *educação não formal em contextos de arte contemporânea*. Este conceito auxilia a conclusão de uma reflexão que, embora esteja circunscrita a uma temática, abre campos de investigação que se ramificam: qual o lugar do aluno de desenho num contexto contemporâneo, sabendo que a autonomia/capacidade de investigação podem ser promovidas em detrimento do alinhamento académico das temáticas e técnicas do desenho como aprendidas pelo autor (entre os anos 2000 e 2002).

Os projetos desenvolvidos pelos alunos podem e devem, sempre que possível, convocar o público para participar na sua proposta, e desta forma, ativar as aprendizagens significativas em que o desenho tende a ser marcante de uma forma positiva para todos os envolvidos¹⁶.

Em nota de conclusão, pretende-se com esta investigação, dar os primeiros passos para uma mudança gradual e consciente do ensino do desenho no ensino superior, baseada na observação participante e no carácter autoetnográfico das experiências aqui descritas.

¹⁶ Algumas destas ideias são livremente adaptadas do texto de apresentação escrito para a exposição *Os limites do Desenho*, realizada na Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira, em fevereiro de 2019, com a turma do segundo ano de AVTA.



Figura 8 – Fotografia captada durante a montagem da exposição *Os limites do desenho* na Galeria da Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira (2019), organizada pelo docente de desenho e montada pelos alunos.

Na nossa opinião, o ensino/aprendizagem do desenho no ensino superior está demasiado dependente de uma tradição clássica e académica que já não existe noutras disciplinas e não preenche as expectativas dos alunos nem dos professores. Nesse sentido, é lançado aqui como uma sugestão, que se introduza a metodologia de projeto como uma forma de ensinar o desenho, negociando com os alunos o poder que cada um detém, permitindo que o resultado final (e a avaliação de portfolio) não seja o único momento de poder alcançável e de maior aproximação entre os dois, mas que estes momentos vão acontecendo ao longo do tempo. Desta forma, acreditamos numa mudança possível, e produtiva para todos os envolvidos.

Referências Bibliográficas

- AAVV (2001). *In the rough*. Catálogo de exposição. Porto: Fundação de Serralves.
- AAVV (2016). *Nicolas Páris. Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome*. [Catálogo]. Filipa Oliveira. Lisboa: Museu Coleção Berardo.
- Bochner, M. (1981). *Twenty-five drawings. 1973-1980* [Catálogo]. Dallas: Meadows School of the Arts, Southern Methodist University.
- Bochner, M. (2015). *Working Drawings and Other Visible Things on Paper Not Necessarily Meant to be Viewed as Art*. J. E. Julliard.
- Clifford, J. (1997). "Museums as Contact Zones" em *Negotiations in the Contact Zone*. Edição Renée Green. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Foucault, M. (1982). "The Subject and Power" em *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795, <http://www.jstor.org/stable/1343197>, consultado em 19 dezembro 2021.
- Jones, S. H., Adams, T. E. & Ellis, C. (2013). *Handbook of*

Autoethnography. New York: Routledge.

- Mendonça, J. (2017). *The imaginary life of a necessary museum – Reflections on art mediation practices in contemporary art*. Tese de doutoramento em Educação Artística. Porto: sem edição.
- Mendonça, J. (2018). *Mil horas inventadas*. Texto para exposição. Viseu: Galeria Caos, <https://casadarteseoficios.pt/mil-horas-inventadas-patricia-geraldes/> (consultado em 6 de junho 2021).
- Munari, B. (1981). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Editorial Presença – Coleção Dimensões.
- Munari, B. (1971-2006). *From Afar it was an Island*. Verona: Edizioni Corraini.
- Pacheco, J. (2003). *Sozinhos na Escola*. Escola da Ponte: Didática Suplegraf.
- Railard, G. (1977). *Conversaciones con Miró*, Paris: Gedisa.
- Simblet, S. (2004). *The drawing book*, Londres: Dorling Kindersley.

