

O DESPERTAR DO *DUCTUS* NO ENSINO E NA PRÁTICA DO DESENHO

PALMA, Ana Isabel; TERRASÊCA, Manuela

Abstract

This review aims at presenting a viewpoint of the concept of *ductus* applied to teaching and learning of drawing. *Ductus* can be understood as an element that synthesises learning and idiosyncrasy in the act of drawing. Although knowledge is transmitted to the group, knowledge is incorporate within oneself, it is made subjective or personal. Thus, the ideas of uniqueness and collective emerge. It is through significant learning experiences that the student builds knowledge and ability to apply it. *Ductus* applied in the teaching of drawing highlights the importance of the teacher's role in the student's learning path.

Resumo

A presente revisão propõe uma visão do conceito de *ductus* aplicado à aprendizagem e ao ensino do Desenho. Por *ductus* pode-se entender o elemento que reúne na acção de desenhar singularidade e aprendizagem, isto é, ainda que os conhecimentos sejam direccionados ao grupo, é de modo individual que são interiorizados e interpretados. Ao longo deste texto, emergem duas ideias simultaneamente antagónicas e complementares: a singularidade e o coletivo. É numa aprendizagem significativa, construída pelo próprio aluno, que é possível o desenvolvimento de um modo particular de gerir e aplicar esses mesmos conhecimentos, numa permanente busca de si. *Ductus* surge então como a idiosincrasia do Desenho, que emerge através de movimentos automáticos. O desenvolvimento do *ductus* no ensino do Desenho remete-nos para a importância do papel do professor no percurso de aprendizagem de cada aluno, procurando uma relação mais próxima que permita a auscultação de cada elemento e um apoio e acompanhamento permanentes, tendo em vista a sua formação integral, que sobrepuja os limites do Currículo.

Keywords: teaching and learning of drawing, significant learning experiences, ductus

Palavras-chave: ensino-aprendizagem do desenho, experiências significativas de aprendizagem, ductus

Data de submissão: Março de 2011 | **Data de aceitação:** Junho de 2011.

Ana Isabel Palma - Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, pela FPCE e FBA da Universidade do Porto. Correio electrónico: ana_palma@portugalmail.pt
Manuela Terrasêca - Professora Associada na FPCE da Universidade do Porto. Correio electrónico: terraseca@fpce.up.pt

INTRODUÇÃO

Ductus: ação de conduzir; construir; traçado; traço; risco.

O tema que se assume como fio condutor deste texto procura a compreensão do papel desempenhado pelo docente no sentido de estimular a exploração/construção/desenvolvimento das características gestuais singulares que cada discente imprime no Desenho, assim como a análise concreta destas mesmas características. O resultado obtido da representação de uma mesma imagem, por dois alunos nunca origina desenhos iguais, mesmo tendo usado as mesmas técnicas, os mesmos materiais, os mesmos suportes. Assim, torna-se imprescindível a introdução do conceito de *ductus*, entendido como as subtilezas gráficas que cada um inculca no Desenho tornando-o único e pessoal. No entanto, este é um processo que pode ser potenciado ou então neutralizado, por uma didática menos sensível a este género de questões, daí a relevância do papel do docente e das suas opções metodológicas.

Este tema abre portas para a valorização e desenvolvimento das capacidades e singularidades de cada aluno, num contexto em que o modelo de ensino “se baseia estruturalmente, na construção de grupos homogêneos de alunos...” (Ramos do Ò, 2007: 110). Portanto, embora se considere a Escola como espaço privilegiado de desenvolvimento da responsabilidade social perante o coletivo, entende-se que na área disciplinar do Desenho é tão inevitável quanto necessário um trabalho mais individualizado. Contudo, entende-se que ambas as perspetivas convivem harmoniosamente no contexto escolar, não chegando a interpor-se.

Ductus, do latim *ducere*, segundo Ramón Padilla “es la forma de escribir que se convierte en el elemento rítmico y estructurador de todas las obras” (2007: 116). Através do *ductus*, o significado e conteúdo dos desenhos adquire um sentido e valor próprios, emergindo como parte integrante de uma teia gráfica que, no fundo, expressa o mundo interior do desenhador. Deste modo, encontra-se do lado oposto de qualquer modo mecânico e impessoal de desenhar, pois define um Desenho mais humano. O modo como se percebe a realidade, assim como a ação motora e gestual exercida para a representar através do Desenho revelam estruturas e processos perceptivos, neurológicos, motores e emocionais. A capacidade de perceber uma determinada realidade ultrapassa a mera receção de estímulos sensoriais, tendo em conta que exige a ativação de funções complexas como a atenção e a memória. Assim, considerando que

desenhar implica um controlo mental da mão, será interessante perceber até que ponto este processo, se levado a um extremo, tem um efeito contrário à tentativa de singularização do traço, já que um gesto unicamente cerebral não deixa espaço para os automatismos também associados ao *ductus*. No entanto, seria mais pertinente pensar na possibilidade de conjugar as duas vertentes: “una educación del ojo y del dominio de las destrezas básicas como fundamento para alcanzar la libertad expresiva, sin que esta formación condicione la voluntad y la intención creativa” (Padilla, 2007: 104). Neste sentido, dever-se-á ter em conta que a idade e maturidade são fundamentais para a compreensão do processo de desenvolvimento do *ductus*: exemplo disso será a fase da adolescência, especialmente contraditória e conflituosa, já que a personalidade do indivíduo está em formação/construção. Assim, estas contendas não deverão ser ignoradas, caso se pretenda abordar o processo de ensino-aprendizagem do Desenho junto de adolescentes. Evidencia-se este facto devido à existência de uma forte possibilidade de o aluno desenvolver habilidades/astúcias, para contornar aquele que se entende ser um processo moroso de desenvolvimento das qualidades expressivas e singulares de cada um.

Neste contexto, entende-se que o trabalho do professor deverá incidir mais na orientação de cada aluno no sentido de instigar e desenvolver o seu *ductus*, do que propriamente em conduzi-lo numa determinada direção, precisamente pelo facto desta condução abrir a possibilidade para a anulação do espaço de conflito e, do tempo necessário ao desenvolvimento do *ductus* na área disciplinar do Desenho.

1. O que se entende por *ductus*

Numa pesquisa mais alargada é possível encontrar a expressão *ductus* associada a áreas como a medicina, a paleografia ou a grafologia, podendo encontrar-se nestas últimas, pontos de contato com o Desenho. Na paleografia e grafologia a expressão *ductus* designa “... o sentido do movimento da mão para traçar as letras, de acordo com o cânone habitual, podendo ser *pausado* ou *lento* ou, por contraposição, *cursivo* ou *rápido*, exercendo, em qualquer dos casos, marcada influência na forma ou aspecto que a escrita se apresente à vista” (Marques 2002: 82). No Desenho, este termo pode ser assimilado de um modo análogo, definindo-o como a ação motora, através da qual se conduz um meio riscador que nos permite construir uma determinada forma, composta por um conjunto de registos gráficos.

Através do *ductus*, o significado e conteúdo dos desenhos adquire um sentido e valor próprios, emergindo como parte integrante de uma teia gráfica reveladora do mundo interior do desenhador. Consequentemente, encontra-se do lado oposto de todo e qualquer modo mecânico e impessoal de desenhar, pois define um Desenho mais humano, no qual os erros se denotam, as linhas tremem, hesitam, entrecruzam, apagam. Trata-se de um Desenho que se funde com o autor e a sua personalidade, pois “cuando se dibuja - al igual que se escribe manualmente -, además de los códigos de “grafías” aprendidas, subyace un modo primigenio o arquetipo como manifestación de la naturaleza e idiosincrasia individual y del acopio cultural adquirido, proyectado a través de una gestualidad propia” (Padilla, 2007: 105). De facto, o Desenho e a grafologia partilham características e interesses, no sentido em que, tal como o primeiro, esta prática foca-se precisamente na expressão da personalidade: da caligrafia e da sua natureza automática, apenas alcançada com a prática da escrita manual. Deste modo, o Desenho, tal como a escrita, pode ser considerado como a consequência de um registo de movimentos gráficos singulares, nos quais o controlo intelectual não impede a projeção espontânea da natureza psíquica do autor.

Como expressão do “eu”, o *ductus* pode comportar algumas controvérsias, particularmente quando analisado em estudantes da disciplina de Desenho, em plena fase da adolescência. Assim, se o objetivo único e claro do docente for o desenvolvimento da expressividade e dos aspetos gráficos do Desenho, poderá ter duas possíveis consequências: retirar o valor e importância do Desenho representativo de cariz mimético, desviando-se do próprio programa da disciplina; ou conduzir o aluno ao desenvolvimento das suas habilidades a ponto de “falsear” um *ductus*, numa tentativa de imitação de um Desenho expressivo e singular.

Tendo em conta que a adolescência é uma idade em que o conflito interior é vital para a formação da personalidade, considera-se que este factor poderá interferir diretamente na aprendizagem do Desenho e nas consequências gráficas do mesmo. Deste modo, didáticas demasiadamente diretivas/restritivas poderão condicionar esta busca do “eu” nas sucessivas contradições da personalidade, reprimindo a possibilidade de desenvolvimento de um *ductus* genuíno. Perante este cenário, torna-se premente entender o professor como observador do trabalho do aluno e orientador do mesmo, no sentido de lhe facilitar os meios necessários à auto-construção do saber. Metodologias pró-ativas surgem, neste contexto, como estratégias pedagógicas mais adequadas ao trabalho do docente/discente na disciplina de Desenho, se o propósito for evitar um “ensino” do Desenho empedernido, como aconteceu noutras épocas

históricas¹. Aprender a desenhar exige tempo para assimilar e interiorizar o aprendido, tanto intelectual como fisicamente. Só assim o ato de desenhar poderá deixar de ser uma ação exclusivamente pautada pela racionalidade, mas por uma combinação entre esta, a motricidade e a intuição.

Embora *ductus*, traço e grafia possam ser, à partida, confundidos devido à sua íntima relação, cada um deles representa um componente diferente do Desenho como distingue Kosme de Barañano (2000, cit. in Padilla, 2007: 116):

“El *ductus* es la forma de escribir, que se convierte en el elemento rítmico y estructurador de todas las obras. El «trazo» es el elemento material, la huella dejada por el transporte de los pigmentos con un pincel o una pluma; así hay (...) líneas de estructura, o simplemente el no-trazo, los vacíos, separaciones y reservas que también determinan la composición de la imagen. Finalmente, la «grafía» responde a una actitud del propio cuerpo y mente del artista frente al soporte”.

Deste modo, embora este texto se foque essencialmente no *ductus*, incorporará obrigatoriamente o traço e a grafia, por serem juntamente com o primeiro, parte integrante de malha gráfica. Daí a utilização da expressão “graficar”, que neste texto deverá ser entendida como a ação que aglutina ambos os conceitos.

O exercício do Desenho implica, de facto, um “graficar”, em que se combinam os diferentes tipos de pressão exercida sobre o material riscador, mudanças de direção do traçado ou adaptação do mesmo àquilo que se pretende representar, assim como movimentos compulsivos das articulações que inevitavelmente se incorporam no próprio Desenho: dedos, mãos, pulso, braço, ou seja, a totalidade do corpo em ação. Todas estas ações motoras interferem no aspeto final do Desenho produzindo detalhes gráficos capazes de abarcar um carácter único e uma marca pessoal a qual se poderá apelidar de individualidade do desenhador.

¹ Exemplo disso é a instrução artística das antigas Academias, caracterizada por uma rigidez que apenas permitia ao estudante a reprodução exata de desenhos de artistas. Assim, o principal objetivo era apenas o desenvolvimento das destrezas manuais em detrimento do desenvolvimento de uma expressividade gráfica singular.

1.1 Ductus como gesto físico

Como já foi mencionado, a expressão *ductus* comporta em si uma ação puramente física, visto que o rastro deixado no suporte pelo instrumento conduzido tem outras designações. Portanto, a aprendizagem do Desenho implica antes de mais uma “educação da mão”, ou seja, o desenvolvimento de uma relação estreita entre o cérebro e o corpo, de modo a materializar as percepções visuais e/ou o imaginário gráfico. Segundo, Ramón Padilla, é a mente que desenha, logo, “los instrumentos corporales (mano, brazo, dedos), las particularidades gráficas no obedecen a la lógica de sus movimientos involuntarios sino a la exteriorización de las decisiones del cerebro” (2007: 123). O modo como se percebe a realidade, assim como a própria ação motora e gestual exercida para representá-la através do Desenho, revelam estruturas e processos perceptivos, neurológicos, motores e emocionais. É esta implicação física e mental do indivíduo que, se desenvolvida ao nível da *praxis* do Desenho, poderá revelar um traço e grafia singulares.

Perante este cenário, entende-se que, por detrás da teia gráfica que surge no suporte, estão uma série de ordens cerebrais que correspondem aos movimentos e articulações entre braço, mão e dedos, onde os músculos exercem um papel primordial. É comum afirmar-se que, quando se desenha, o meio riscador tem de funcionar como um prolongamento do corpo e particularmente da mão, de modo a que os movimentos fluam, numa articulação entre o sistema neurológico e os movimentos anatómicos. Conquanto, esta harmonia implica forçosamente um treino intenso de modo a desenvolver as destrezas manuais que permitirão uma diversidade gráfica, espontânea e genuína. Assim, o resultado que surge no suporte revela a naturalidade dos movimentos e a singularidade gráfica, o que não deverá ser confundido, em momento algum, com a simples habilidade manual simuladora de uma linguagem gráfica singular, tratando-se na realidade de uma ação constrangida e desprovida de personalidade. Em contexto escolar, provavelmente devido a uma forte componente experimental, por vezes os estudantes optam racionalmente por um tipo de grafismo, o que apenas indicia uma personalidade ainda em formação e conseqüentemente uma necessidade incessante de buscar a sua singularidade num contexto coletivo. O desenvolvimento do *ductus* exige, necessariamente, **tempo**: para a interiorização das aprendizagens; para alcançar um nível de articulação entre o cérebro e as ações motoras do corpo; e para atingir um grau de maturidade que permitirá ultrapassar o bloqueio produzido pelo medo de errar tão comum numa fase inicial da aprendizagem do Desenho, que condiciona fortemente o emergir das emoções na matéria gráfica.

Consequentemente, para aprender a desenhar e desenvolver o *ductus*, é imprescindível aliar estas etapas a uma prática incessante do Desenho. Embora, por vezes, estas fases sejam encurtadas ao longo do percurso académico dos estudantes, a verdade é que o processo de aprendizagem do Desenho não termina aquando da conclusão da licenciatura, este é contínuo e até ininterrupto. Assim, a prática do Desenho torna-se parte integrante de quem a exerce, tornando-se, para o desenhador, tão natural e imprescindível como qualquer outra necessidade vital. Numa perspetiva artística, é este tipo de praxis continuada que origina o desenvolvimento do “graficar”, e de um grau de concentração ótima que possibilite uma coordenação harmoniosa entre o pensamento consciente e o inconsciente, os propósitos artísticos, a intuição e as emoções. O ato de desenhar ultrapassa, assim, o mero prazer motor da infância, já que se alia ao prazer intelectual e emocional.

1.2 *Ductus* como qualidade expressiva e singular do Desenho

Atualmente, o espaço para trabalhar a individualidade nas salas de aula, é extremamente reduzido, pelo que o professor se depara com uma sucessão de obstáculos até conseguir dar a atenção e prestar o apoio de que cada aluno necessita para que a aprendizagem aconteça. Na disciplina de Desenho, este tipo de impedimentos condicionam bastante o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, particularmente nesta área, é premente que professor e aluno tenham uma relação de proximidade que permita ao docente conhecer cada elemento do grupo de forma a orientá-lo no seu percurso de aprendizagem.

Quando se abordam temas como *ductus*, traço e grafia inerentes ao Desenho, é quase automático o recurso à palavra ‘expressão’. Esta palavra, quando aplicada no campo do Desenho, poderá ser interpretada como a disposição através da qual se permite “que la acción esté dirigida por la voluntad para que se liberen y emerjan las pulsiones interiores, a través de los medios de dibujo que se utilizan” (Padilla, 2007: 105). Quando o sujeito se concentra e se envolve plenamente na atividade que está a realizar, acaba por expressar de uma forma plena e espontânea o seu “eu”, a sua personalidade. Mihaly Csikszentmihalyi (2010) define este envolvimento como a energia psíquica que o sujeito deposita nas tarefas que realiza, o que origina o chamado estado de fluxo². No entanto, todos estes processos experienciais funcionam como um ciclo, pois, tal como a personalidade, deposita energia psíquica nas tarefas que vão de

² Csikszentmihalyi define o conceito de fluxo como sendo “el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla” (2010: 16).

encontro aos seus interesses e uma tarefa poderá, por sua vez, despertar na personalidade outros interesses. Ora, transportando estes conceitos para o ensino do Desenho, estes percebem-se quando o aluno se envolve de tal modo numa proposta de trabalho, que o gesto flui. Daí que, por vezes, seja possível observar nos desenhos o grau de entusiasmo e dedicação depositado no exercício. Seguindo a linha de pensamento de Csikszentmihalyi, após uma experiência de fluxo “la persona se va convirtiendo en un individuo único, menos predecible, poseedor de habilidades poco comunes” (2010: 71). Portanto, o desenvolvimento das capacidades e características singulares dos indivíduos supõe um envolvimento emocional nas atividades que realiza, o que também se aplica ao Desenho, pois libertar a expressão supõe permitir que emerja a capacidade emocional do sujeito, “transgrediendo esquemas aprendidos, desaprender reglas adquiridas para aprender sobre uno mismo” (Padilla, 2007: 105). É perante este cenário que se revela a pertinência do docente estimular o aluno para que este seja sujeito da sua própria formação, ou seja, despertar no aluno a necessidade de auto-construção e auto-gestão da sua aprendizagem.

O percurso escolar é marcado não apenas pela aprendizagem de conteúdos previamente programados, mas particularmente pela interiorização de valores e conhecimentos que determinam a personalidade do aluno. Assim, a Escola fornecerá os meios de que este necessita para uma permanente busca de si e daquilo que o torna radicalmente singular num contexto de ensino em que a homogeneidade impera, mas sobretudo num contexto artístico em que a singularidade autoral tem vindo a ganhar expressão. No Desenho, a linguagem gráfica assume um vínculo direto com as necessidades expressivas do autor e a sua urgência em manifestar as ideias e emoções que o guiam. Segundo Padilla “...el dibujo es un registro de la acción, un manifiesto gráfico en el que se reflejan los procesos mentales por los que se produce y, en consecuencia, un estimable documento enunciativo de la personalidad propia” (2007: 106). Contudo, estas afirmações podem levar a que se interprete este texto como uma apologia a didáticas fundamentadas essencialmente em princípios de auto-expressão em detrimento do desenvolvimento das destrezas manuais e representativas. Contudo, aquilo que se propõe é uma articulação entre ambas, até porque, do ponto de vista da aprendizagem do Desenho, iniciar o aluno nos automatismos expressivos antes do desenvolvimento das destrezas manuais e representativas poderá acarretar-lhe uma série de obstáculos.

1.3 O *ductus* na aprendizagem do Desenho

Entende-se que, num contexto escolar de ensino do Desenho, o desenvolver do *ductus* não deveria ser encarado como um objetivo de primeira linha, mas antes como um propósito transversal ao tempo e às propostas de trabalho. A gestualidade e a espontaneidade inerentes aos automatismos que caracterizam uma matéria gráfica de teor singular não se estimulam isoladamente e em particular numa proposta de atividade, mas simultaneamente a qualquer exercício sugerido pelo docente. A singularidade que cada um deposita involuntariamente em todo o processo perceptivo e de interpretação de uma determinada realidade, condiciona inevitavelmente a linguagem gráfica que emerge no suporte. A aquisição dos conhecimentos e destrezas representativas no Desenho exigem uma importante ação formativa, de modo a que o aluno possa dispor das ferramentas necessárias para representar no suporte o seu modo de perceber o mundo. Contudo, Ramón Padilla destaca algo que, do ponto de vista da docência, se considera essencial: muitas destas “...destrezas – aquellas que se adaptan a la propia manera de entender – devienen finalmente en acciones involuntarias, en reacciones automáticas de ejecución” (2007: 89). Logo, para alcançar um certo grau de interiorização dos conhecimentos que permita a sua materialização quase que involuntária, é vital uma prática regular do Desenho. O *ductus* surge, nesse momento, como uma consequência de um trabalho de busca de si, e do ultrapassar do medo de errar. Só o facto de o aluno perder parte desse receio, permitir-lhe-á avançar no sentido de desbloquear o controlo intelectual exercido sobre os seus movimentos e, por conseguinte, sobre a sua grafia. O docente exerce, nesta fase, um papel fundamental de indutor e orientador da aprendizagem do aluno, o que exige uma proximidade razoável entre professor-aluno.

Embora, numa fase inicial, estas questões possam parecer simples, a verdade é que desenvolver o *ductus* na disciplina de Desenho, é um objetivo complexo cujo trabalho transcende os tempos letivos e os programas da disciplina. Deste modo, tendo em conta que a sociedade atual se encontra em permanente mutação, e considerando a escola como uma instituição de reprodução, mas também de transformação social, insistir em didáticas fixas seria questionável. O que se sugere são estratégias pedagógicas que orientem o aluno no sentido da permanente prática do Desenho, e da não castração dos movimentos físicos inerentes a si, e logo ao seu *ductus*. Recorre-se ao termo orientar, por se entender que a ideia de “ensinar” a desenhar é discutível, pois que não existem fórmulas que garantam a aprendizagem do aluno. Deste modo, ao assumir o papel de orientador, o docente partilha com o aluno a

responsabilidade de construir o seu percurso de aprendizagem, através de uma atitude pró-ativa, crítica e reflexiva. Neste contexto, o termo orientar não é utilizado no sentido de dar rumo ou impor conhecimentos, limites ou direções. Reporta-se antes ao questionamento que impulse a ação crítica e auto-reflexiva, ao apoiar o discente na sua aprendizagem dando-lhe as pistas e fornecendo-lhe as técnicas necessárias para a construção dos conhecimentos, tendo em conta que a sua idade/maturidade ainda não lhe permitem uma aprendizagem totalmente autónoma e livre da presença do docente. A prática do Desenho demanda uma autonomia do aluno (ainda que em desenvolvimento) mas, acima de tudo, um interesse voluntário pela aprendizagem e uma ânsia permanente por novos estímulos e desafios, impulsionadores da sua evolução no processo de auto-construção do saber.

Assim, antes de qualquer intento de desenvolvimento do *ductus*, o professor deverá promover e encontrar condições para despertar o aluno de uma passividade inveterada advinda de um sistema de ensino ainda bastante reativo, que não lhe permite uma participação ativa, reflexiva, e mormente voluntária. Desenhar é um ato voluntário de entrega e de envolvimento pleno nas tarefas, que acarreta consigo um misto de sentimentos como medo, frustração, curiosidade, crítica, autonomia, intuição, coragem, obstinação, paixão. Todas estas sensações que o aluno experiencia nesta prática, enriquecem o seu modo de perceber o mundo, e interferem na formação da sua personalidade. Neste sentido, a mão deve ser treinada para desenhar com um certo grau de autonomia gestual em concordância com um controlo deliberado, do qual resulte um aspeto gráfico onde as sensações e perceções emotivas intrínsecas ao autor aflorem. O *ductus*, na aprendizagem do Desenho, poderá resultar de uma atitude de abertura, interesse e participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. É nesta fase que o papel de orientador do docente adquire uma função vital: a de não permitir que o aluno se desvie das dificuldades que surgem, e que o levam por vezes a refugiar-se num espaço de maior conforto que será a pura auto-expressão. Esta afirmação pode parecer contraditória, mas, se entendermos o *ductus* como inerente à personalidade do autor, e tendo em conta que a personalidade também se forma nos espaços de conflito e contradição, faz sentido afirmar que este só se pode desenvolver na inquietude, na permanente busca da relação entre o intelecto, a intuição e o adestramento motor. O *ductus* resulta de uma experiência que flui, que surge do íntimo de cada um, e não tanto de uma escolha racional e constrangida do intelecto. Todo o processo de ensino-aprendizagem intrínseco à disciplina de Desenho sobrepuja os limites do currículo manifesto e da pura racionalidade, tendo em conta que o aluno não adquire apenas os conhecimentos pré-estabelecidos pelos programas, mas desenvolve-se

integralmente enquanto ser humano e ser social. Deste modo, não se entende o *ductus* como o ponto de partida da aprendizagem do Desenho, mas como parte integrante de todo o processo, que se desenvolve e evolui ao longo da experiência prática.

2. Do despertar do *ductus* num contexto de ensino do Desenho:

“...con independencia de que sea el mismo modelo para diversos estudiantes, es posible identificar su autoría sin necesidad de leer la firma, incluso cuando cambian de técnica o de tema” (Padilla, 2007: 127).

A abordagem que se pretende fazer do *ductus* num contexto de ensino da disciplina de Desenho, não se encerra no adestramento da ação motora e condutora do meio riscador, mas contempla uma perspetiva mais alargada e complexa que extrapola a matéria gráfica, focando-se na formação integral do aluno.

O trabalho em contexto escolar permite confirmar que tanto as propostas de trabalho, como as estratégias e metodologias adoptadas, têm influência direta não só na qualidade dos trabalhos, como também no envolvimento do aluno nos mesmos. Deste modo, unidades didáticas que estimulem a implicação do aluno nas propostas, poderão ter efeitos positivos na superação de parte do medo que bloqueia o seu gesto; exemplo disso são atividades com meios riscadores de carácter permanente. Neste contexto, tanto as propostas de trabalho como as emoções e a motivação induzida pelo docente são determinantes para o amadurecimento de um gesto espontâneo e singular. Tomás Ortiz refere-se às emoções e motivações como sendo “verdaderos impulsores de cualquier aprendizaje humano” (2009: 173). As emoções são determinantes no sentido de gerar um estado positivo ou negativo em relação à aprendizagem, logo, embora em contexto escolar não sejam tão valorizadas, o facto é que a componente emocional representa um importante reforço da motivação, o que se torna fulcral em áreas disciplinares como a do Desenho. Por vezes, um comentário, gesto ou conversa exercem grande influência no trabalho realizado pelos alunos.

Quando Ortiz afirma que as emoções são impulsionadoras da aprendizagem, não distingue se são positivas ou negativas, logo, supõe-se que as entende como um todo. António Damásio (2008) também defende que o processo emocional é um importante auxiliar da aprendizagem, já que permite que as informações se inscrevam mais facilmente na memória. De facto, na disciplina de Desenho verifica-se que as emoções pautam o trabalho do aluno.

Contudo, na maioria dos casos verifica-se a sua dificuldade em lidar com sentimentos negativos, como a frustração e o medo de falhar, já que desistem perante os primeiros obstáculos. O professor surge aqui como elemento-chave, no sentido de ter a possibilidade de interferir no modo como estes alunos encaram as emoções negativas, estimulando o desenvolvimento da qualidade autotélica da sua personalidade. Pessoas com personalidade autotélica, segundo Mihaly Csikszentmihalyi, encaram os obstáculos como desafios e estímulos, vivenciando assim, experiências de fluxo. Logo, “... cuando la experiencia es autotélica, la persona está prestando atención a la actividad por sí misma, y cuando no es así, la atención se centra en las consecuencias” (2010: 110). Os objetivos e interesses de cada aluno interferem diretamente no modo como este experiencia e se envolve numa determinada proposta, do mesmo modo, que um exercício poderá despertar no aluno novos interesses, que condicionarão a formação da sua personalidade. Quando um aluno afirma que não gosta de um determinado exercício, nem sempre corresponde à verdade, já que, muitas vezes, se trata apenas de uma reação defensiva a uma atividade que o confronta com as suas fragilidades. Por conseguinte, objetivos claros e regras estáveis poderão ser benéficos, já que aumentam a possibilidade de uma determinada atividade ser agradável para o aluno. Contudo, há que introduzir neste ponto o factor desafio, pois se os objetivos estiverem ao nível das capacidades dos alunos, este poderá exercer um papel fundamental no que toca à motivação. Consequentemente, o aluno experiencia um sentimento de satisfação, ao perceber que é capaz de corresponder às metas propostas, sentindo-se estimulado para os desafios seguintes. Todavia, será difícil progredir na aprendizagem – em particular na aprendizagem do Desenho – sem enfrentar as dificuldades e frustrações que surgem, pelo que o apoio, acompanhamento e suporte do professor se torna crucial nesta fase. Realce-se, no entanto, que se o trabalho do professor é importante, a turma também desempenha um papel fundamental no que toca ao estímulo e motivação dos colegas mais receosos. Sendo o intuito central do professor a aprendizagem do aluno, é importante criar um bom ambiente na sala de aula³, já que a comunicação não-verbal “es fundamental para mantener la motivación y el interés del alumno en clase” (Ortiz, 2009: 244).

Estudos na área das neurociências têm vindo a demonstrar o quão fundamental é propor aos alunos exercícios adequados ao seu desenvolvimento neuro-hormonal e cerebral. Assim, atividades que permitam observar, interpretar, refletir e experimentar, são um estímulo basilar para o desenvolvimento integral do adolescente. Tarefas mais sistematizadas e repetitivas

³ Considera-se bom ambiente como sendo um espaço de concentração e de partilha que pontualmente origine conflitos instigadores da capacidade crítica e reflexiva do aluno.

desperdiçam as potencialidades inerentes aos chamados “períodos sensíveis”⁴, cuja maior incidência corresponde precisamente à etapa infantil e adolescente.

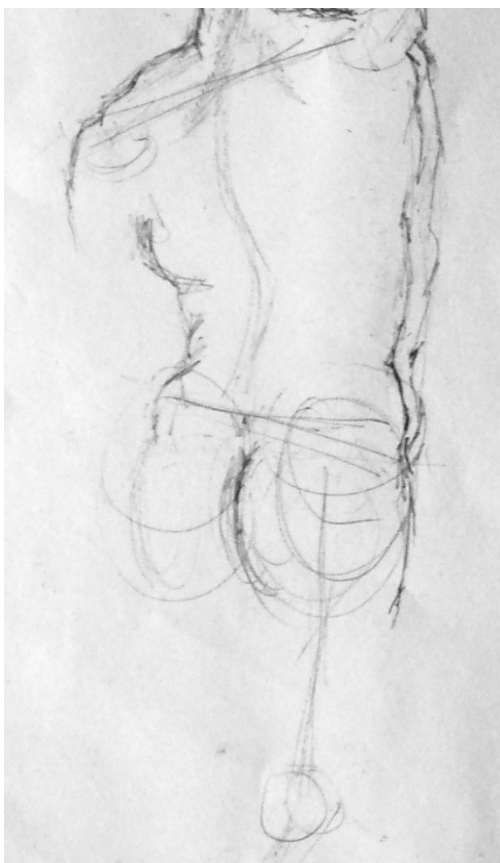
Assim, torna-se relevante ter em consideração as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem junto de adolescentes, tendo em conta que esta poderá ser considerada a etapa da vida humana mais oportuna para abordar, não o desenvolvimento, mas o “despertar” do *ductus*. O despertar, tal como o desenvolver deste carácter singular do Desenho, não resulta do acaso, mas de uma dedicação total, uma praxis constante, que inevitavelmente necessitam de tempo e do apoio do docente. Assim, cada aluno tem um ritmo, aptidão e vontade distintos, daí que num mesmo grupo se possam verificar diferentes níveis de progressão.

O *ductus* surge da simbiose entre o conhecimento e a experiência, ou seja, quando o conhecimento se entranha no fazer, quando deixa de ser algo puramente consciente e forçado, para fluir, tornando-se parte da mão, do corpo, da alma. Deste modo, os receios e bloqueios, tão evidentes no início da aprendizagem, desvanecem gradualmente, não só através da prática, mas acima de tudo através de um envolvimento pleno em todo o processo de construção do desenho. Embora desenhar seja aparentemente uma ação puramente motora e cerebral, a verdade é que os movimentos dirigidos pelo cérebro interatuam em uníssono com as ações impostas pelo inconsciente. Logo, ao desenhar, o aluno não consegue apartar-se da experiência vivida, do seu modo de entender o mundo, e de perceber e interiorizar os saberes. A sua capacidade de fundir o conhecimento formal com a sua bagagem vivencial e afetiva permite que aconteçam determinados automatismos que evidenciam no desenho o seu carácter singular. Este ténue avivar das características gestuais surge da interseção do trabalho do docente com o do discente. O acompanhamento e a auscultação de cada aluno, permitem iniciar um trabalho de consciencialização do aluno do seu processo de aprendizagem, assim como das suas características expressivas, através do desenvolvimento da capacidade de observação e reflexão. Todavia, este não é um trabalho que permita ver resultados numa só aula, mas que demanda uma insistência no sentido de inculcar nos alunos a ideia de que o processo de aprendizagem do Desenho não só é longo, como é ininterrupto. Contudo, esta não é uma ideia de fácil interiorização, tendo em conta que a maioria dos alunos anseia por resultados instantâneos. Neste contexto, torna-se necessária uma atuação individualizada por parte do docente que lhe permita ouvir e conversar com cada aluno de modo a que persistam no seu

⁴ Segundo Tomás Ortiz (2009), períodos sensíveis são espaços de tempo propícios à aprendizagem, determinados por factores como a complexidade do meio ambiente e a própria capacidade motivacional e emocional de cada um.

percurso. Esta auscultação poderá permitir que o professor adapte as propostas e materiais às necessidades que os alunos vão revelando.

O universo dos materiais passíveis de serem utilizados na prática do Desenho, embora não tenha a capacidade de transformar o *ductus* do desenhador, condiciona inevitavelmente a sua relação com o Desenho. Contudo, é o “graficar” do desenhador que, quando domina os meios técnicos, os manipula e os utiliza a favor da sua subjetividade, portanto, o domínio dos materiais deve ser parte integrante da aprendizagem do Desenho. No entanto, tendo em conta que, num contexto escolar, a experiência dos alunos neste campo ainda é diminuta, deve-se ter em conta que a escolha dos materiais pode determinar os resultados dos exercícios. De qualquer modo, considera-se premente que o discente, numa fase inicial da aprendizagem, tenha oportunidade de experimentar um vasto leque de materiais.



1. “Isabel”, A3 (fragmento), esferográfica⁵

Assim, o Desenho torna-se um processo racional e contido, incapaz de permitir a emergência do *ductus*, particularmente se atendermos ao facto deste resultar sobretudo de ações

⁵ Todas as imagens utilizadas ao longo deste texto são fotografias que integram o arquivo pessoal de uma das autoras

inconscientes concretizadas no traço e na grafia. Deste modo, sem *ductus*, estas últimas não adquirem qualquer sentido singular, já que se tornam vazias e débeis.

O adestramento não só permite a aplicação dos conhecimentos, como a interiorização dos mesmos, e só nesse momento o *ductus* poderá começar a emergir na superfície gráfica. Segundo Bolívar e Domingo, investigações demonstram que as "...habilidades que se practican hasta lograr niveles de fluidez y automaticidad tienden a ser retenidas por tiempo indefinido, mientras que las que se asimilan solo parcialmente, tienden a olvidarse" (2007: 65). Esta afirmação revela grande pertinência para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Desenho, tendo em conta que, se se pretende a interiorização de ações motoras e conhecimentos teóricos, dever-se-á ter presente que esta apenas é possível através de uma prática regular. Fluidez e automaticidade são dois conceitos chave que sustentam a ideia de desenvolvimento do *ductus* no âmbito do ensino. No entanto, não se atingem a partir de uma prática desvitalizada e apática, mas de uma entrega e envolvimento totais. Quem desenha vive o que desenha, respira, critica, repele, reflete o que desenha. Alunos que se envolvem plenamente nos seus trabalhos, desenvolvem uma obstinação e pensamento crítico, fundamentais a todo o processo de auto-construção da aprendizagem. Só a prática lhes permite obter a retroalimentação necessária à manutenção do interesse e da motivação. Sem retroalimentação a vontade de atingir novos objetivos desvanece, já que a insegurança e os receios conquistam espaço de atuação e bloqueiam as ações que, de outro modo, seriam fluidas. Assim, as intervenções do professor junto de cada aluno podem funcionar como retroalimentação. Bolívar e Domingo (2007) defendem que esta deverá ser mais informativa que avaliadora, contribuindo para que o aluno verifique os seus avanços e recuos comparativamente aos objetivos estipulados, corrigindo erros e conceitos, expandindo a sua autonomia. Deste modo, manter os níveis de interesse, embora dependa bastante do professor e das suas opções metodológicas, é sobretudo a curiosidade e desejo de aprender do aluno que contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à experiência em estágio, e tendo em conta a heterogeneidade de interesses presentes na turma acompanhada, houve uma permanente preocupação em ir adaptando e readaptando as propostas de trabalho⁶, de modo a manter níveis de motivação através do estímulo da curiosidade natural. Deste modo, não se entende esta flexibilidade como negativa,

⁶ Todas as propostas desenvolvidas na referida turma procuraram não apenas ir de encontro ao estímulo das capacidades técnicas, motoras e perceptivas dos alunos, como também gerar um espaço de conflito, onde os alunos se confrontassem com as suas fragilidades. Foi interessante observá-lo, porém, o principal intuito consistiu na orientação do discente para que adquirisse os conteúdos programáticos, e acima de tudo, mecanismos próprios para enfrentar e ultrapassar os referidos conflitos.

mas como a componente refletida e reflexiva, que determina todo o trabalho do docente, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem apenas faça sentido se incorporar os progressos e retrocessos.

É fulcral para a turma que os alunos mantenham elevados os níveis de interesse já que, de outro modo, os restantes elementos poderiam ser influenciados negativamente, prejudicando a qualidade dos resultados e o empenho dedicado às tarefas. Perante este cenário, são várias as preocupações que surgem, tanto a um nível coletivo como individual:

- a primeira preocupação consiste na estimulação do seu interesse, de modo a que os alunos não percam a concentração e o gosto pelas atividades às primeiras dificuldades. Assim, propõe-se o recurso ao reforço positivo, de modo a destacar as qualidades do trabalho dos alunos, sem deixar de os alertar para as incorreções.
- a segunda preocupação está relacionada com um acompanhamento próximo do modo como cada aluno assimila e aplica os conhecimentos, e ainda o porquê das suas hesitações, dos seus medos e bloqueios. Esta proximidade permite uma melhor orientação, no sentido de instigar os alunos e de os auxiliar na superação das dificuldades perceptivas, de representação e interpretação.

As propostas de actividade supra-mencionadas, culminaram num painel cerâmico⁷ pensado para uma das paredes da escola⁸, especificamente para a zona das salas de Desenho. Ao longo deste projeto foi possível observar que até os alunos que pareciam mais indiferentes se dinamizaram no sentido de participar na Pintura/Desenho. Todos queriam intervir e todos participaram sem exceção, até os mais hesitantes, já que este projeto, do ponto de vista desta investigação, só teria sentido se resultasse de um trabalho coletivo de toda a turma. Ao longo da execução do painel, o ambiente foi de concentração e total implicação, apesar dos receios. Portanto, houve necessidade não só de orientar os alunos na execução, como em dar-lhes confiança, pois o acaso, os arrependimentos, os erros, são parte integrante do processo criativo e da aprendizagem. Sendo o “errar” um dos maiores receios dos alunos quando desenhavam, este tipo de actividades são essenciais para que descontraíam e evitem que o medo lhes trave o gesto.

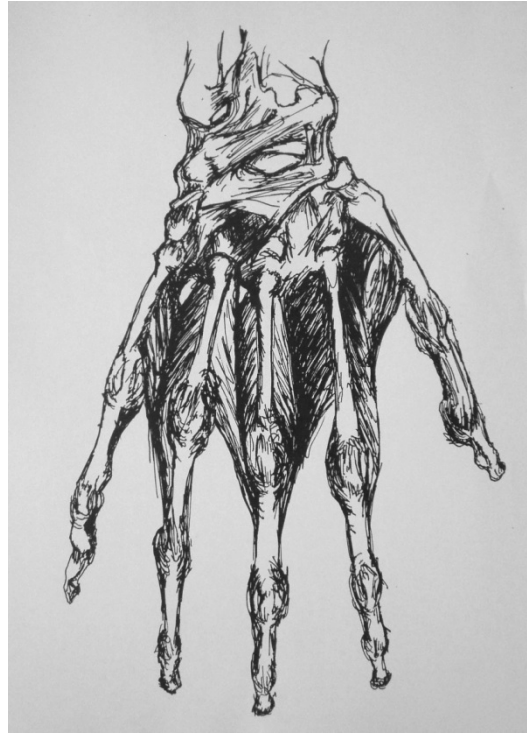
⁷ Dimensões do painel cerâmico: 1,50x 3,80 metros.

⁸ Escola Secundária de Monserrate de Viana do Castelo.

Tendo em conta as dimensões do painel e por uma questão de ética, apenas se projetaram desenhos realizados pelos alunos. Logo, este painel representa a materialização de todo o trabalho realizado ao longo da referida unidade didática.



2. “Maria”, A3, esferográfica



3. “António”, A3, caneta de gel

Para concretização do painel houve necessidade de dividir a turma em dois grupos que, em alternância, trabalhavam ora na execução do painel, ora nos desenhos de representação a esferográfica e/ou aparos. Os alunos assistiram e participaram em todo o processo de construção do painel, a cada dia, a cada escolha, a cada erro, a cada novo desenho incorporado. Recorreu-se sempre que necessário ao reforço positivo já que se considera importante reconhecer e elogiar o trabalho do aluno quando o faz bem. Porém, mesmo quando o trabalho não resultou de acordo com o pretendido, é de igual importância levar o aluno a refletir e descobrir as suas falhas, destacando simultaneamente o que de positivo retirar da sua atuação. Se alguns alunos sentiram mais interesse por tarefas minuciosas, outros sentiram-se mais à vontade nas que envolviam uma maior gestualidade e intuição (imagens 3 e 4). Porém, até perceberem isto, tiveram a oportunidade de experimentar o vasto leque de possibilidades gráficas que este projeto permitiu.



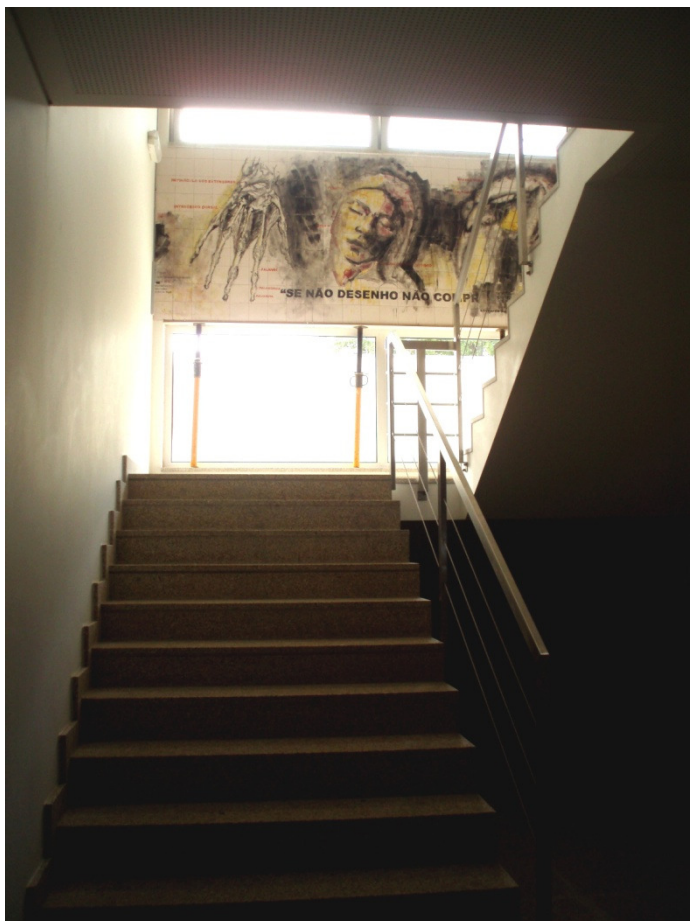
4 e 5 Execução do painel cerâmico, alunos do 10º ano.

Identificam-se, neste projeto, uma fusão de inquietações intrínsecas ao trabalho docente: uma **aprendizagem alargada** e o **desenvolvimento integral** do aluno através de experiências estimulantes que permitam um envolvimento pleno e uma visão mais global da realidade. Embora a eficácia desta fusão seja subjetiva, o estudo desenvolvido em estágio permitiu dar-lhe consistência e credibilidade. É neste tipo de experiências coletivas que o indivíduo se conhece e se afirma enquanto sujeito singular, como diria Edgar Morin (2005) partindo do princípio hologramático, “tudo é parte”, ou seja, tal como o aluno integra um coletivo, em cada aluno também se encontra a totalidade desse mesmo coletivo.

Quando os conhecimentos se adquirem através de experiências práticas e estimulantes, a sua interiorização é automática e duradoura, logo são aprendizagens estruturantes e significativas, já que o aluno não é apenas produto desses conhecimentos, mas é também produtor, no sentido de que é o próprio que gere a sua aprendizagem. Assim, este tipo de projetos, não só cumpre o programa da disciplina, como o extravasa, no sentido de não se tratar de um projeto limitado pelo currículo, mas busca uma formação global, que permita ao aluno desenvolver uma visão singular, reflexiva e fundamentada da realidade.



6. Aspetto do painel cerâmico realizado pelo 10º ano, após a cozedura.



7. Escadaria de acesso às salas de Desenho da escola

As várias actividades desenvolvidas e analisadas em estágio procuraram permitir aos alunos construir o seu próprio percurso, dando-lhes as ferramentas necessárias para essa construção, através de propostas que estimuladoras a sua autonomia, curiosidade, capacidade crítica e de se envolver nas atividades. De facto, como afirma Hameline (2000) “fazer milagres, ainda que por vezes isso aconteça, não é a sorte diária...” dos professores, logo, é muito difícil chegar a cada aluno da mesma forma. Contudo, toda a experiência vivida determina o que somos, e mais que conteúdos programáticos há palavras, há ideias, gestos, há projetos que se gravam na memória. O senso comum e o conhecimento científico ditam que uma experiência vivida intensamente inscreve-se na nossa memória através de um mapa de emoções e sentimentos. Deste modo, havendo “...suficiente emoção, o cérebro apreende imagens, sons, odores, e sabores, num registo multimédia...”(Damásio, 2010: 168), recuperando-as na altura própria. Seguindo a linha de pensamento de António Damásio, aprendizagem implica necessariamente recordação, assim, ainda que esta, com o tempo, possa desvanecer-se ou deturpar-se, o cérebro tem a capacidade de “...aprender informação composta e reproduzi-la mais tarde, quer queiramos, quer não...” (2010: 167). O envolvimento, o prazer retirado das experiências, os receios ultrapassados, os conhecimentos que se imprimem no seu âmago, fornecer-lhes-ão uma bagagem intelectual e emocional, determinante da sua formação pessoal.

2.1 Motivação do aluno

“Por desgracia, esta conexión natural entre el crecimiento y el disfrute tiende a desaparecer con el tiempo. Quizá porque “aprender” llega a ser una imposición externa cuando empieza el proceso educativo” (Csikszentmihalyi, 2010: 79).

A vivência de uma “experiencia ótima” por meio de uma proposta de trabalho, torna-se e instigadora de um *ductus* singular, pois, segundo Mihaly Csikszentmihalyi (2010), quando há envolvimento pleno, na realização de uma determinada atividade, esta passa a ser algo espontâneo, pois quem a realiza deixa de ser consciente de si como ser separado das ações que desenvolve. E o que é o *ductus* senão o deixar emergir a espontaneidade, pautada pelos conhecimentos que, de tão interiorizados, fluem através do corpo, da mão?

Encara-se o aluno como agente na sua aprendizagem, conceito que tem vindo a ser apelidado de “aprender a aprender”. Neste caso, o aluno não só adquire a capacidade de autogerir a sua aprendizagem, como o próprio professor se aproxima gradualmente de uma pedagogia apropriativa, já que o seu conhecimento não serve para estabelecer uma relação dominador-dominado, mas antes para orientar o aluno na sua aprendizagem e crescimento global. Aprender a desenhar implica o recurso a estratégias dinâmicas que retirem o aluno de um papel passivo e estimulem a sua inteligência crítica, curiosidade natural e a sua sensibilidade, de modo a promover uma aprendizagem verdadeiramente eficaz e transformadora. O percurso de aprendizagem, nesta área disciplinar, só faz sentido se for voluntário, pois quando existe vontade de aprender e se retira prazer desse processo, as consequências são bastante positivas.

Quanto maior é a atenção que o aluno dedica a um determinado trabalho, melhores são os resultados em termos de desenvolvimento de uma singularidade gráfica, pois o entusiasmo que o move leva a que os movimentos fluam de um modo mais instintivo e natural. Assim, o que de facto é relevante na aprendizagem do Desenho em contexto escolar, nem sempre é a pura aquisição de conhecimentos, mas a satisfação que se retira da aprendizagem e de todo o processo que lhe é intrínseco. Quando a aprendizagem advém de experiências agradáveis, o conhecimento é interiorizado de tal modo que passa a integrar o indivíduo. Este poderá ser encarado como o objetivo máximo de quem inicia o percurso na aprendizagem do Desenho: absorver de tal modo os conhecimentos teóricos e psicomotores, que estes passem a integrar, de forma espontânea e fluida, o Desenho. Apenas nesta fase fará sentido analisar a presença do *ductus* sem qualquer apreensão, ao contrário do que acontece com alunos que ainda estão a iniciar o seu trajecto na área artística.

Entre o Desenho e a grafologia existem pontos comuns, ainda que o Desenho seja um processo mais complexo, por não se reduzir à repetição e conjugação de símbolos de um alfabeto. Desenhar exige não só o domínio da técnica e dos materiais, como também uma relação estreita entre a linguagem gráfica e a capacidade perceptiva, representativa e interpretativa do indivíduo. Perante este cenário, surge a ideia de expressividade gráfica e marca autoral, uma vez que, quando o indivíduo incorpora o desenhar, os registos gráficos deixam de ser relatos neutros e impessoais, para surgirem como a afirmação das emoções, das vivências, de um pensamento, de um *ductus* próprio. Assim, o docente, enquanto introdutor da disciplina de Desenho, representa um elemento determinante no “despertar” ou desvigorar do *ductus*, dependendo naturalmente das estratégias e metodologias que adote.

2.2 Aprendizagem partilhada: diferenciação- integração

A aprendizagem em grupo, ao mesmo tempo que pode ser benéfica para o desenvolvimento do *ductus*, também pode levar ao seu acanho ou estagnação: a variante está no número de elementos que integra cada grupo. Verifica-se que demasiados alunos impedem o professor de observar e orientar individualmente o trabalho, o que prejudica a celeridade do processo de aprendizagem. Assim, embora este facto não impossibilite o desenvolvimento de um bom trabalho com a totalidade da turma, a diferença é notória. Nesta relação professor-aluno, há que procurar um equilíbrio entre os momentos de proximidade e apoio e os de distanciamento, pois é nestes últimos que a autonomia é estimulada, visto que o aluno deverá interiorizar e aplicar as pistas fornecidas, iniciando o processo de construção do conhecimento.

Parece controverso abordar-se a questão da singularidade do “graficar” num contexto coletivo, mas é com esta realidade “dialógica” que nos deparamos nas escolas. Singularidade não tem forçosamente que implicar individualismo, antes pelo contrário, em etapas como a adolescência, crescer num contexto coletivo revela-se extremamente benéfico para um desenvolvimento global, implicando a procura e o descobrimento do carácter próprio. Perante este cenário, torna-se pertinente a associação de dois princípios definidos por Edgar Morin (2008): o hologramático e o recursivo. Se num aluno se encontra a totalidade do grupo em que se insere, ambos são simultaneamente causas e produtores, pois o aluno produz o grupo, que por sua vez produz o aluno. A turma como um todo contribui não só para o processo de ensino-aprendizagem, como para o processo de formação do aluno e da sua singularidade. Embora o grupo exerça influência na formação da personalidade dos seus elementos, este facto não impede cada um de evoluir em direções distintas sem que isso prejudique a sua integração. Seguindo a linha de pensamento de Morin, a unidade produz a diversidade. Deste modo, os conhecimentos transmitidos até podem ser os mesmos, mas a sua compreensão e interiorização por parte de cada indivíduo é sempre distinta e única.

O Desenho surge aqui como a materialização do modo particular como se vê, pensa e sente o mundo. Neste contexto, reúne-se o princípio hologramático de Morin, com ideia de diferenciação-integração de Csikszentmihalyi, numa tentativa de entender a sociedade de uma perspetiva mais humanizada, onde a integração não anule a diferença e vice-versa. Não se pretende aqui desenvolver uma análise da relação entre os pensamentos destes autores, contudo, a sua referência é fundamental no contexto da investigação manifesta neste texto.

Se Morin refere a dialógica como o princípio que nos permite “... manter a dualidade no seio da unidade” (2008:107), Mihaly Csikszentmihalyi abraça esta lógica, associando duas ideias, simultaneamente complementares e antagónicas, ao que apelida de personalidade complexa. Esta é definida como a combinação de dois processos psicológicos opostos: a diferenciação e a integração. Se a diferenciação “implica un movimiento hacia la originalidad, hacia separarse de los demás”, já a integração implica o oposto, ou seja, “la unión con otras personas, con ideas y entidades más allá de la personalidad”(Csikszentmihalyi, 2010:71). Uma personalidade complexa é aquela que consegue conjugar estes dois processos, sendo o ambiente escolar propício ao seu desenvolvimento. Portanto, nem se pretende orientar o aluno para um individualismo excessivo e fechado em si mesmo, nem tão pouco para uma integração tal, que o faça perder a sua individualidade e autonomia.

No caso particular da disciplina de Desenho, faz sentido introduzir a questão da diferenciação-integração, pois, ao mesmo tempo que é necessária uma boa relação com o grupo, também é extremamente importante o desenvolvimento da individualidade. Uma boa integração não só eleva os níveis de motivação, como contribui para a formação do aluno enquanto parte integrante da sociedade. Todavia, a aprendizagem do Desenho é um processo individual que se constrói na diferença e não na semelhança. Deste modo, embora se defenda neste texto um acompanhamento pontual e individualizado do aluno, isto não retira, de todo, a importância da aprendizagem num contexto partilhado. A partilha torna-se aqui um conceito-chave que nos permite entender o ambiente da sala de aula como propício para a troca de conhecimentos aos vários níveis. Aprender num contexto coletivo não é um processo que se cristalice e centre sobre si mesmo, mas que se auto-regenera através de uma dinâmica relacional geradora de afetos, de conflitos, de partilha de saberes e experiências, de uma aprendizagem integral e alargada. Neste contexto, embora o professor possa ser considerado o elemento neutro ou mediador, a sua intervenção nem sempre é necessária/benéfica. Num contexto coletivo constituído por adolescentes, é fulcral para a formação da sua personalidade, que haja espaço para a gestão ou resolução autónoma dos problemas que surgem. O mesmo se aplica ao processo de aprendizagem, já que, por vezes, mais importante que o desenvolvimento das destrezas, é o desenvolvimento da capacidade de controlo e organização do mesmo. A auto-gestão dos conhecimentos influi diretamente no processo de Desenho, visto que contribui para a interiorização espontânea dos conteúdos e a consequente escolha de um percurso singular.

A aprendizagem que ocorre em grupo, origina vivências ricas e proporcionadoras de uma formação pluridimensional e consciente de si. Deste modo, entende-se que aprender a desenhar

faz mais sentido em ambientes que estimulem a capacidade sinestésica, emocional, relacional e intelectual do aluno, numa procura permanente da sua singularidade. Assim, a sua formação não se cinge aos limites de uma só área disciplinar e de um saber-fazer mecânico, já que a aprendizagem ganha uma dimensão mais humana e ulterior.

Considerações finais

Numa tentativa de aproximação a um ensino mais humanizado e próximo do aluno, procurou-se, neste texto, estabelecer uma relação entre o *ductus* e o ensino-aprendizagem da disciplina de Desenho.

Assim, desenvolveu-se o conceito de *ductus* como uma característica singular e intrínseca a cada um, que emerge na matéria gráfica através de acções automáticas. Se, por um lado, se pode entender esta ideia como a componente expressiva do Desenho, por outro, a investigação foi permitindo afirmar que o desenvolvimento do *ductus* no Desenho está relacionado não só com a prática e consequente interiorização dos conhecimentos técnicos e motores, como também com a própria personalidade do desenhador e o seu modo de estar e ver o mundo.

A Escola, que se experienciou e se experiencia, caracteriza-se ainda por um ensino algo formatado e até cristalizado que nem sempre entende os seus alunos como indivíduos singulares, mas como parte anónima de um coletivo homogeneizador. Se entendermos a Escola como espaço de produção e não apenas de reprodução social, o aluno e o professor passam a ser atores e autores de uma mudança, por meio da análise crítica, da tomada de consciência, e por um entendimento alargado e unitário do mundo, numa tentativa de ultrapassar o que Morin apelida de paradigma da “simplificação” que domina o atual sistema de ensino.

A observação e contacto direto com os alunos, a consciência de que a aprendizagem quando tomada como um processo individual – que coexiste num coletivo – se torna mais eficaz, são alguns dos factores que contribuem para um maior rendimento não só ao nível da assimilação dos conteúdos, como também para a formação da personalidade e consolidação das relações inter-pessoais. Quando o aluno aprende com as suas descobertas, a aprendizagem torna-se mais intensa e gratificante, já que resulta do seu trabalho de pesquisa, e não da informação já tratada e debitada pelo professor. No caso da disciplina de Desenho, este facto é incontornável tendo em conta que o modelo de memorização-repetição não se aplica. Aprender a desenhar implica uma construção e interiorização autónoma dos seus conhecimentos,

alicerçada nas orientações do professor, e estruturada a partir de uma prática contínua. Deste modo o ato de desenhar “é um gesto, mesmo quando pretende ser uma ideia. E este gesto é solidário, logo expressivo do organismo, do temperamento, da psicologia, dos quais se torna a extremidade actuante” (Huyghe, 1960: 27).

Neste texto parte-se da ideia de que a Escola ainda é uma das Instituições mais interessantes do ponto de vista humano, pois num mesmo espaço agrega diferentes contextos sociais, culturais e familiares, reunindo pessoas de diferentes idades e modos de estar, ser e entender o mundo. Por vezes, esta visão perde-se nas rotinas, no cansaço, no dia-a-dia, nas burocracias, contudo, é crucial manter viva a ideia de que uma Escola é sempre um espaço de renovação. Uma Escola feita de alunos, de pessoas, alberga em si todos os sonhos do mundo, todas as utopias, as fantasias, a esperança. Através de uma prática reflexiva e uma investigação assentes no real, poder-se-á regressar ao sentido etimológico da palavra Escola: *schola*⁹, onde aprender era um prazer e não um aborrecimento. Quando a aprendizagem é significativa e estruturante, ela será o lugar da satisfação, da curiosidade, da reflexividade e do crescimento. A capacidade de interiorizar e relacionar os conhecimentos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e construir uma visão singular e inteira do mundo. Desenhar também adquire este sentido, já que permite projectar ideias, transferir para a teia gráfica uma visão do mundo, através da relação entre um conjunto de signos que exprime um conhecimento e linguagem universais. Neste contexto não se entende a disciplina de Desenho como encerrada num programa e currículo, mas como uma área de crescimento e aprendizagem pessoal e intelectual contínua e integral.

Sendo o cerne de todas estas ideias desenvolvidas a aprendizagem individual e singular do Desenho num contexto colectivo, entende-se que as palavras de Ramón Padilla (2007) acerca da disciplina de Desenho agregam muito do que aqui se procurou aprofundar:

“No se trata de un actividad que puede ser validada como «aprendida», sino que es un «propósito», una voluntad continua de aprender, tratando de ir más allá de los límites que imponen los medios utilizados. Todo iniciado en el aprendizaje del dibujo sabe de los sinsabores y fruiciones de esta disciplina, porque se trata de que aflore lo más íntimo de cada uno cuando aún no se sabe en qué consiste” (2007: 76).

⁹ A origem etimológica da palavra escola, derivou do latim *schola*, cujo significado remete para ócio dedicado ao estudo.

O conceito de *ductus*, tal como é desenvolvido ao longo deste texto, possibilita uma outra perspectiva daquilo que poderá ser o contributo da Escola para a formação do aluno enquanto ser social. Uma sociedade que abrace a singularidade de cada cidadão é uma sociedade que estimula a reflexividade e reforça a ideia de que a heterogeneidade não só permite que cada um se desenvolva plenamente, como impede que a anomia e a alienação conquistem espaço. Atualmente, a teia social manifesta lacunas relativamente a estas questões, já que os indivíduos não são considerados individualmente mas como parte integrante de uma massificação alienante. Deste modo, o conceito de *ductus* introduz um outro modo de entender a Escola e a Sociedade, contribuindo para uma visão do mundo mais humanizada.

BIBLIOGRAFIA

- Bolívar, A., & Domingo, J. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: P.P.C.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós
- Damásio, A. (2008). *Sentimento de Si*. 16ª ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Maia: Temas e Debates.
- Hameline, D. (2000). *Os professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade?*, in Curso de Verão, [S. 1.] Asa. http://www.cursoverao.pt/c_2000/daniel_hameline.htm. 20/04/2011.
- Huyghe, R. (1960). *A Arte e a Alma*. Lisboa: Imprensa Portugal- Brasil.
- Kosme, M. B. (2000). *Miradas sin tiempo. Dibujos, pinturas y esculturas de la colección Jan y Marie-Anne Krugier-Poniatowsky*. In Padilla, R. D. (2007) *El Dibujo Del Natural en la Época de las Postacademia*. Madrid: AKAL Bellas Artes.
- Marques, J. (2002). *Práticas Paleográficas em Portugal no século XV*. Revista da Faculdade de Letras – Ciências e Técnicas do Património. I Série vol. 1, p. 73-96, Porto.
- Morin, E. (2005). *Educação na era planetária*. Conferência na Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil. <http://www.edgarmorin.org.br/textos.php?tx=30>, 16/04/2011.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget
- Ortiz, T. (2009). *NeuroCiencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Padilla, R. D. (2007). *El Dibujo Del Natural en la Época de las Postacademia*. Madrid: AKAL Bellas Artes.
- Ramos do Ó, J. (2007). *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo*. Educação e Realidade. p. 109-116.