

# Por que copiar Leonardo? O Ensino do Desenho como inscrição de uma Potência e a construção de subjetividades

¿Por qué copiar a Leonardo? La Enseñanza del Dibujo como inscripción de una Potencia e la construcción de las subjetividades

Why copying Leonardo? The Learning of Drawing as the inscription of a Potentiality and the construction of subjectivities

**Magda Silva**

Magda Silva

*I2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade  
Faculdade de Belas Artes – Universidade do Porto  
Doutoranda em Educação Artística*

**Tipo de artigo:** Original

Artigo baseado em Tese de Mestrado, Entre desenhos-daninhos: A Inscrição da Potência, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, em 2013.

## RESUMO

Neste artigo procuramos configurar uma plataforma de discussão com as práticas letivas privilegiadas no Ensino de Desenho A, na Escola Secundária Portuguesa. Expondo estas enquanto práticas discursivas que exercem efeitos produtivos sobre os seus sujeitos, sublinhamos a construção das subjetividades dos alunos, enquanto aprendizes de desenho. Assim, se as aprendizagens se pontuam pela predominância de determinados tipos de exercícios, identificamos nas práticas letivas a convergência por uma *potência* de Desenho, que não é mais do que o campo de possibilidades previsto pelo programa da disciplina, e um determinado estado de desenho a atingir. Neste sentido, o conceito aristotélico de *potência*, a leitura contemporânea do mesmo por Agamben (1993, 2006, 2007), e o conceito de *tecnologias do eu* de Foucault (1988), articulam-se no problema que aqui se procura desenvolver: A inscrição de uma racionalidade específica que produz a forma como os alunos se passam a ver a si mesmos e ao desenho.

**Palavras-chave:** Potência; Desenho A; sujeito; subjetivação; Escola Secundária.

## RESUMEN

En este artículo buscamos configurar una plataforma de discusión con las prácticas lectivas privilegiadas en la Enseñanza del Dibujo A, en la Escuela Secundaria Portuguesa. Exponiéndolas en cuanto practicas discursivas que ejercen efectos productivos sobre sus sujetos, destacamos la construcción de las subjetividades

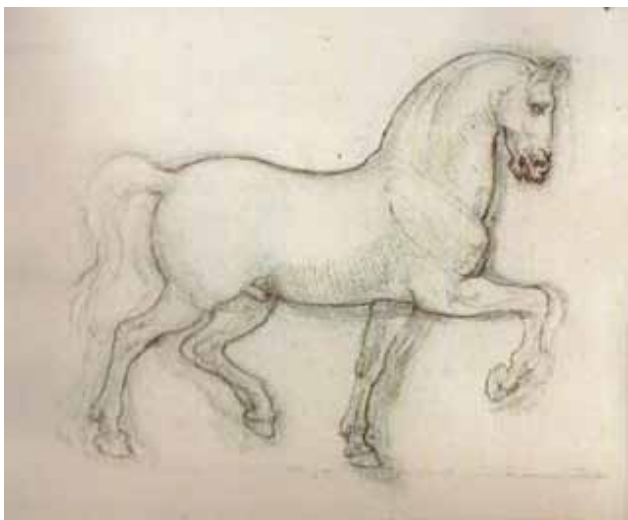
de los alumnos como aprendices de dibujo. Por lo tanto, si los aprendizajes se puntúan por el predominio de determinados tipos de ejercicios, identificamos en las prácticas lectivas una convergencia por una potencia de Dibujo, que no es más que el campo de posibilidades previsto por el programa de la disciplina (que ofrece el plan de estudios), y un determinado nivel de dibujo a alcanzar. En este sentido, el concepto aristotélico de potencia, la lectura contemporánea del mismo por Agamben (1993, 2006, 2007), y el concepto de tecnologías del yo de Foucault (1988), se articulan en el problema que aquí se busca desarrollar : La inscripción de una racionalidad específica que produce la forma en la cual los alumnos pasan a verse a sí mismos y al dibujo.

**Palabras-clave:** Potencia; Dibujo A; sujeto; subjetivación; Escuela Secundaria.

#### ABSTRACT

In this paper we seek to configure a platform for discussing the drawing teaching practices in the Portuguese Secondary School. Exposing them as discursive practices that produce effects on their subjects, we emphasize the construction of students' subjectivities as apprentices of drawing. Thus, if the learning is punctuated by the predominance of certain types of exercises, we identify, within the teaching practices, a kind of potentiality relating to drawing, that is no more than the field of possibilities provided by the curricular discourse, and a certain state of drawing to be achieved. In this sense, the Aristotelian concept of potentiality, its contemporary reading by Agamben (1993, 2006, 2007), and the Foucaultian (Foucault, 1988) concept of technologies of the self, articulate the problem that is here discussed: the inscription of a specific rationality that produces how students come to see themselves and the drawing.

**Keywords:** Potentiality; Drawing; subject; subjectivation; Secondary School.



Leonardo da Vinci, Estudo para o Monumento Trivulzio  
c.1508-1511  
pena e tinta sobre pedra negra

## INCITAÇÃO INICIAL

O estudo que conduziu a este artigo foi efetuado no decurso de um estágio pedagógico de um ano letivo realizado numa Escola Secundária do Porto, em Portugal. Deste, recordo um breve episódio vivido numa aula dedicada a um exercício de cópia de um desenho de Leonardo da Vinci. A seu propósito, um aluno perguntou-me o motivo pelo qual teria ele que desenhar *aquele cavalo*. Pese embora a ironia e a resposta tipificada que lhe ofereci, recordo este como um episódio impactante, perante o qual a tentativa de uma resposta plena, suporia uma longa conversa e um necessário questionamento àquele ato de cópia. Será assim tão evidente conceber o lugar da cópia numa aula de desenho?

Na verdade, a resposta que havia improvisado para que o aluno prosseguisse com o seu exercício – uma vez que esse era o meu *dever* –, levar-me-ia, mais tarde, a pensar no quão difícil pode ser perceber por que motivo de facto aquele é um exercício tão natural de se conceber em aula, se procurarmos pensar um pouco além da sua indicação na *sugestões metodológicas* do Programa de Desenho A. Era porém naquela concreta aula, que tomado pelos alunos como mera representação de *um cavalo*, aquele desenho ocupava no olhar destes a função inerte de uma qualquer

imagem a copiar. Na verdade, o que importava ali, era mesmo a tentativa árdua de reproduzir aquele *modelo* atendendo aos seus aspetos estético-formais. Querer-se-ia naquele movimento de desenho pedir de empréstimo a mão de Leonardo? Se *o maior génio de todos os tempos* se encontrava ali fotocopiado, era por demais evidente que cada aluno se debatia por assemelhar a sua mão e o seu gesto, à mão e ao gesto de um *génio*. De alguma forma, a História e o Desenho, estavam ali presentes, e os trabalhos produzidos eram citações dessa longa e íntima relação...

O aluno que referi, abandonou o desenho de Leonardo e avançou para outro, seu. Eu afinal não soubera dar-lhe uma resposta ‘motivadora’.

## A PEDAGOGIA DA POTÊNCIA

O presente artigo não pretende outra coisa senão a de expor uma reflexão. Esta não se possibilitaria porém sem ter sido realizada uma investigação ao longo de um ano letivo, onde observei e participei em aulas de desenho com uma turma de artes visuais, tendo, por princípio, dedicado a minha atenção aos processos de ensino e aprendizagem do desenho, tanto quanto possível a partir das perspetivas dos alunos (Silva, 2013). Assim, através de diálogos e de discussões de grupo com os alunos, assim como um trabalho sistemático de análise documental, não apenas se produziu um trabalho académico, mas um campo de possibilidades por onde pensar o ensino de desenho através do reconhecimento de uma articulação muito sensível entre o que é a dimensão ontológica inscrita nessa disciplina e o universo humano a que se destina pedagogicamente. Deste modo, o que trago neste artigo, é o desejo de tornar a escrever e pensar alguns recortes dessa experiência. A teoria é por isso um lançamento necessário onde se busca nutrir o pensamento.

Assim, o episódio referido atrás não pretende outra coisa senão incitar a uma reflexão que bem além de um exemplo como o dado, um exemplo de cópia, pretende colocar em discussão, não necessariamente a forma como o ensino do desenho na escola secundária se processa, mas até que ponto podemos perceber, ao nível do que

estas aprendizagens podem representar para os alunos, a aquisição de uma imagem contornada por determinadas funções e atributos. Nesse sentido começo por buscar o conceito de *potência*, que pela via agambeniana (Agamben, 2006, 2007), me propicia viajar no tempo para o perceber na fala de Aristóteles, repensando uma sua metáfora, que, a propósito da escola e do desenho permite diversos sentidos.

No século IV a.C., Aristóteles utilizou a metáfora de uma *tabuinha* para se referir à mente humana e à capacidade que cada um de nós tem, sobretudo, de pensar. Assim, muito embora o conceito tenha viajado através dos séculos e sofrido a responsabilidade de um determinismo largamente condicionador, encontramos a partir da leitura contemporânea de Agamben (2006, 2007), a possibilidade de repensar essa mesma *tabuinha*. Proponho então, através desta metáfora da mente humana, imaginar a escrita dos nossos pensamentos e da nossa vontade, afinal, desenhando-se sobre essa mesma *tabuinha*.

Com efeito, se uma ideia de escrita ou inscrição numa *tabuinha* era, em Aristóteles, uma metáfora da construção da mente humana, apenas concebível a partir da potência que a possibilitava, era também essa já a *potência pura* do ser pensante (Agamben, 1993, 2007). Assim, tanto quanto podemos imaginar *atos de escrita* sobre a *tabuinha* de Aristóteles formando a ‘*subjetividade*’ de determinado indivíduo, é por um lado outro, o da *potência de não* que podemos compreender o papel desafiante que essa *potência pura* pode representar perante o saber. Pois uma *potência de não*, como nos explica Agamben (2007), corresponde precisamente à possibilidade de um sujeito não ser apenas passivo face à inscrição na sua própria *tabuinha*. É por esta diferença entre ‘ter a potência de ser sujeito’ a algo, e o ‘ter a potência de não sujeito’ a algo, que podemos imaginar uma *subjetivação* prometida numa representação macro de desenho tal como a escola projeta sobre os seus sujeitos.

Se entendermos o saber como potência macro, é por este representar os contornos de escrita que uma instituição como a escola, se proporia inscrever na *tabuinha* de cada um dos seus sujeitos. Desse modo, se pensarmos que pela circunstância da mundividência escolar um aluno atravessa o território da sua formação, adquirindo as características que a escola lhe transmite, precisamos

entender que tal advém, em primeiro lugar, da potência-de-aprender que o aluno necessariamente trará consigo, como o próprio Aristóteles poderia dizer.

Assim, entre a escrita ou a não escrita sobre as *tabuinhas* dos sujeitos, permitamo-nos imaginar as práticas escolares, ou disciplinares, como meios de inscrição de determinados discursos curriculares, que transportam no seu íntimo perfis subjetivadores. Neste sentido o conceito de subjetividade a que me reporto requer o reconhecimento de processos de *subjetivação* (Foucault, 1988), decorrentes de um poder produtivo, uma vez que as condicionantes da formação dos indivíduos não são dados necessariamente naturais, mas produzidas por relações de poder, que se traduzem na conduta e no pensamento dos indivíduos. Assim, “O conceito de sujeito, para Foucault, é a encarnação dos efeitos de poder produzidos pela *subjectivação*, ou seja, a agregação ao ser humano de um conjunto de qualidades, como se dele fossem inerentes, como se da sua natureza íntima fizessem parte” (Penim, 2002, p. 30). É precisamente perante esta conceção de sujeito, que a evocação da tão antiga *tabuinha* de Aristóteles e da potência de nesta se inscreverem qualidades tão íntimas, se apresenta neste texto. Porém é também a metáfora aristotélica que nos permite imaginar um outro devir, pois a inscrição só se permite enquanto possibilidade concedida pela potência: Ou seja, o ser humano teria, neste sentido, a possibilidade de ser sujeito, assim como a de o não ser (Agamben, 1993, 2007). É por este motivo que os episódios impactantes que se nos colocam, como o exemplo do aluno que partilhei atrás, nos podem levar a pensar na produtividade específica que solicitamos quando representamos um programa ou uma *potência*. Dessa forma, no concreto espaço da escola, não apenas os alunos, mas também os professores são sujeitos da *potência* que na escola se autorizar, traduzindo-a na linguagem letiva.

Neste sentido a ocasião de conceber então que por uma articulação entre uma dimensão macro e uma dimensão micro da *potência* – aquela que existirá em cada um –, encontramos na escola uma instituição que persevera na produção de determinados tipos de sujeitos, através da linguagem que habita as práticas letivas. Permitamo-nos então indagar longamente a possibilidade de um aluno

de desenho ser objeto de um processo de subjetivação enunciado previamente no formato de uma literatura curricular que o antecipa em função de uma potência, dita macro.

Com efeito, na disciplina de Desenho, se o percurso pedagógico do aluno decorre de um processo de aquisição de especificidades e do domínio das potencialidades previstas pelo Programa, tal aquisição é, à luz da *potência*, semelhante a uma inscrição na *tabuinha* do sujeito, e dessa forma podemos entender o poder inscrito no Programa como produtor da subjetividade do aluno, enquanto aprendiz daquele saber.

Desta forma, em Desenho, é sobretudo a eficácia dos desenhos produzidos – maioritariamente desenhos de observação – que coloca os alunos em confronto com essa *potência*, ao que dizer que a pedagogia da disciplina de Desenho se organiza em função de produzir determinados sujeitos, permite-nos nomear esses sujeitos como *potentes* no desenho.

Serão então esses sujeitos potentes no desenho, os alunos que designadamente alcancem os *objetivos*, *finalidades* e *competências* indicadas no Programa: aqueles que, em última análise, verão o nível das suas aprendizagens certificado pelas classificações a obter no exame nacional de desenho<sup>1</sup>.

Assim se nos referirmos a essa potência macro inscrita no Programa, estamos a referir-nos precisamente àquilo que, em Desenho, se autoriza como sendo o campo de possibilidades no qual os alunos devem formar-se, adquirindo um conjunto de saberes que não é mais do que uma representação de poder que, por ser ali proposto, participa na produção das suas subjetividades enquanto alunos daquela disciplina.

## A POTÊNCIA DE SER-SUJEITO: TECNOLOGIAS DO EU

Se o ponto central da investigação que transporto para este texto, se reporta aos processos de subjetivação de que os alunos são sujeitos, enquanto alunos de desenho, é-nos requerido olhar o programa e perceber que no mesmo se recorta o perfil de uma determinada figura de aluno, produto necessário dessa herança articulada entre a escola, o desenho e a interioridade do sujeito (Penim, 2003; Martins, 2012).

Assim para que possamos compreender melhor a que conceito de subjetivação me refiro, precisamos olhar o programa de desenho, partindo de *tecnologias de subjetivação* (Foucault, 1988). Esse olhar permitir-nos-á perceber a dimensão ontológica da figura ideal de aluno que refiro, como presente no programa: Aquele que *domina, conhece e comunica com eficácia* através do desenho, e que do programa de desenho, se projeta para as práticas letivas prefigurando os contornos da potência perante a qual os alunos constroem as suas subjetividades. Assim, independentemente das diferentes pessoas que são os alunos, preside instalada nas práticas letivas, toda uma linguagem reportada a essa figura, que define o que os alunos devem ser, como devem fazer, como devem agir. Desta forma concretiza-se um discurso curricular normalizador que separa e categoriza as capacidades individuais dos alunos, que na verdade conduz a que os alunos se sintam representados pelas próprias capacidades (Atkinson, 1998).

Partindo então do princípio de que os alunos se vêem a si mesmos, através do que entendem que ‘conseguem’ fazer, precisamos compreender antes de mais a aprendizagem como um processo de interiorização de uma racionalidade que leva o aluno a agir sobre si mesmo para se transformar, de acordo com a potência que lhe é pedida demonstrar *no* desenho. Recorramos então a Foucault (1988) para que possamos compreender tais mecanismos, ou *tecnologias do eu*, que permitem aos indivíduos:

“...efetuarem sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos,

1 A disciplina de Desenho A, é em Portugal, a única disciplina trienal obrigatória e de formação específica do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. O exame nacional de Desenho A, que refiro no texto, corresponde a um instrumento de avaliação sumativa externa que certifica a aprendizagem realizada pelo aluno no final do ciclo de estudos. Este exame tem por referência o Programa de Desenho A, homologado em 2002 e representada na nota final do aluno uma percentagem de 30%. Porém, para efeitos de média de acesso ao ensino superior, o exame pode funcionar também como prova de ingresso, nesse caso pode corresponder a uma percentagem entre 35% e 50% da nota de candidatura do aluno.

suas condutas, seus modos de ser; de modo a transformarem-se de acordo com um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.”<sup>2</sup> (Foucault, 1988, p. 18)

Se encarmos a potência instalada nas práticas letivas como um determinado estado a atingir, podemos perceber como se possibilita ao próprio aluno tornar-se, pelos seus investimentos pessoais no sujeito que *domina, conhece e comunica* através do desenho. Pelo que, não apenas um desenho, mas um sujeito que o produz, se corrige e se reeduca, se aperfeiçoa, se melhora, se aplica por aprender, dada a existência de todo um ritual que acompanha e delimita compromissos de, por exemplo, como *dizer*, como *ser*, como se *organizar*, como *ocupar* a folha, de como *utilizar* os materiais, ou de como *explicar* o trabalho que produz.

Assim, se nos referirmos a posturas, atitudes, e sobretudo a uma ‘autocrítica’ – tão valorizada em ambiente letivo enquanto impulsionadora da aprendizagem –, necessitamos perceber como essas derivam da incorporação do discurso que modela as práticas letivas, e de como este convida os alunos a ocupar o seu lugar dentro daquela potência particular que se faz representar nas aulas de desenho.

Aprender desenho é passar a habitar o desenho num enquadramento racionalmente preciso que não dispensa o investimento que o próprio sujeito – que tem a potência de *o ser* –, empreende por essa transição para ‘desenhador’ em domínio das especificidades discursivas do saber que lhe é ensinado. Aí se oferece ao sujeito um território de conforto, mas vejamos: *aquele* que a potência autoriza, campo de possibilidades bem claras, fechadas e previsíveis, por onde convergir na direção desse sujeito ideal subentendido no Programa de Desenho.

A propósito desta convergência, proponho em seguida observar as práticas letivas, como território produtor dessa mesma convergência, tentando perceber como as

mesmas inscrevem os alunos e as suas subjetividades na direção da potência.

## AS PRÁTICAS LETIVAS: NA OCUPAÇÃO DE UM CAMPO DE POSSIBILIDADES INSTALADAS

Se a prática de determinados tipos de exercícios promove sobre os alunos, a definição de uma imagem sobre o que o desenho *é*, e sobre o que o desenho *deve* representar para eles, os alunos passam a ocupar determinadas categorias, enquanto alunos de artes visuais, e produtores de desenhos.

Tais categorias não se esclarecem contudo, sem que consideremos atentamente esse pequeno universo que delimita a produção de desenhos nas aulas, por dois motivos primordiais: primeiro porque é nas aulas que os dizeres programáticos são, depois de interpretados pelos professores, postos em prática, e segundo, porque é nas aulas e no contacto com os alunos que podemos considerar os desenhos produzidos como exercícios claros de subjetivação, pois cada aluno *aprende a* desenhar pelo estabelecimento de uma auto regulação que parte do saber que lhe é proposto.

Se nas práticas letivas podemos encontrar a tradução dos discursos da potência prevista no programa – dizendo-nos o que o desenho deve ser, como deve ser aprendido, e que tipo de resposta os alunos devem conseguir atingir –, é importante começar por notar a dimensão que os desenhos de observação da realidade adquirem nas aulas.

Seja por cópia de desenhos de mestres reconhecidos pela história da arte, seja por composições de objetos presentes no espaço da sala de aula, seja por observação de elementos arquitetónicos próprios do espaço escolar, na verdade o desenho é sobretudo praticado como exercício de registo, adestrante da mão e potenciador de uma crescente perícia técnica ao nível da representação rigorosa da realidade visível.

Na verdade, considerando este Desenho disciplinar enquanto potência macro, podemos perceber como para os alunos se constitui aquele que se representa como o produto ideal do seu trabalho. Neste sentido, os desenhos, realizados na prática letiva, não são para nós inofensivos lugares de

2 No original: “...effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality.”

aprendizagem, antes sim, territórios de agitação, dúvida e profundas, se não irreversíveis transformações interiores: ao que os desenhos, elementos *visíveis*, testemunham o processo de subjetivação à *potência*, produzindo-se a forma como os alunos passam a ver o *seu* trabalho, a *si* mesmos, e ao *Desenho*.

Com efeito, cada aluno se torna sujeito dessa potência – seja por falta manifesta, seja por esforço de aproximação ou alcance desse ideal, seja até mesmo sob uma recusa, em si mesma, do que aí, na escola, lhe seja proposto – ao que a subjetivação, se torna inegável a partir do momento em um aluno reconheça aquela potência de *desenho* como o *Desenho*, e perante este se entenda a *si* mesmo como um determinado tipo de ‘desenhador’.

Assim, quando disse atrás que os alunos passam a ocupar determinadas categorias enquanto alunos de artes visuais, é pela correlação direta entre o sujeito que desenha e a categoria na qual o *seu* desenho se inscreve. Desta forma, o ‘desenhador’ vai-se afinando, cuidando por não *errar*, ou cuidando por *dominar* o perfil pretendido de um ‘bom desenho’, categoria essa que necessariamente instala o seu oposto: o ‘mau desenho’. Este, por um progressivo aperfeiçoamento do desempenho do aluno, vai sendo identificado, criticado, corrigido e repetido, ao jeito de um processo evolutivo, na convergência daquele que se entender como o ‘bom’: aquele desenho em que já se sabe o *que fazer, como, com que* material, *dentro de* quanto tempo, no domínio dos conceitos-base de uma linguagem própria do seu campo discursivo: proporção, volume, contraste, enquadramento, etc.

Imaginemos então o quanto o discurso do professor – também ele um sujeito do programa –, vai cultivando o caminho dos desenhos dos alunos, ajudando a identificar o *erro* e a distinguir deste o desenho com qualidade, para conduzir a respostas mais próximas do que se pretende atingir na disciplina.

Assim, se o rigor de uma linguagem delimita a ação do desenho, na direta proporção entre os investimentos pessoais do ‘desenhador’ e o cumprimento dessa linguagem em prol da potência que se crê ser o ‘bom desenho’, a instalação desta representação tornada comum, ordena o trabalho, subordinando-o ao cumprimento dos enunciados

dos exercícios, que por força da ‘boa’ execução requer uma crescente objetividade. Com efeito, a existência de modelos claros do então ‘bom’ e ‘mau’ desenho, começa por implicar a necessidade de que os enunciados dos exercícios sejam o mais objetivos possível, pois a prescrição clara que se contém num enunciado passa a anunciar um espaço de segurança para os alunos, visto que dentro dessa *objetividade*, se assegura um maior controlo do erro.

Compreendamos como o entendimento do desenho conduzido para um campo restritivo delimita nas práticas letivas um paradigma em que *aprender a desenh*ar significa viver comodamente com a falta de liberdade, por se supor, dentro desse campo de critérios cuidadosos, ter como não falhar. Assim, os hábitos de disciplina já adquiridos comprometem a possibilidade do desenho ser entendido como um instrumento autónomo, uma vez que qualquer indeterminação passa a ser entendida como risco.

Verifiquemos que aquilo que são espaços de desenho prescritivos ou condicionados tendem a tornar-se lugares mais confortáveis, à medida que se considera o já aprendido, ou o já disciplinado, como o território dentro do qual se *possa* explorar o desenho. Assim, o desenho passa a ser visto pelos alunos como um território progressivamente pensável dentro de fronteiras muito claras.

Se a inscrição da potência tem como produto subjetividades que se resguardam do ‘risco’ habitando espaços de autorização específicos do desenho, tal só acontece exatamente por se haver definido o território do ‘bom’, aquele cuja qualidade se pretende atingir. Pese então o privilégio do estudante que atinge esse estado de superação da aprendizagem, na verdade ele lança-se num movimento de desenho cuja propriedade de ‘bom’, é sobretudo manifesta no ‘produto final’ da sua execução.

#### NOS EFEITOS DA POTÊNCIA: O ELOGIO DO PRODUTO FINAL

Se os alunos *potentes* no desenho são que se adaptam comodamente à permanência dentro das fronteiras aprendidas, é também por ser nesse mesmo lugar que residem com objetividade os critérios de avaliação e de validação de aprendizagens. É certo, nesse

sentido, que se compreenda o valor que o produto final ocupa nas subjetividades dos alunos, muito embora essa valorização do produto possa implicar alguma negligência do processo que lhe é inerente. Porém, como neste artigo o foco tem vindo a ser precisamente a construção subjetiva que os alunos fazem do desenho, entendemos não dever ignorar este estado limite subjetivador do aluno, porque ele é efeito das práticas discursivas que percorrem as aulas, constituindo um entendimento do desenho cujo foco obedece maioritariamente a esse produto.

Ao realizar o estudo que conduz a este artigo, foi notável perceber como para os alunos, aprender a desenhar, significa acima de tudo aprender a *ver*, e tal poderia em certa medida ser satisfatório, se *ver* não se encerrasse na compreensão das partes de um todo, sobretudo quando o ato de desenhar, é sentido pelos alunos, precisamente como um espaço no qual barreiras emergem conscientemente enquanto os desenhos são produzidos, (Silva, 2013).

Portanto, se as práticas letivas conduzem os alunos a conviver dentro de limites e convenções que obtêm valor como norma, imbuindo os 'produtos finais' de um valor soberano, sobre quaisquer outros espaços de significação do desenho, fará sentido retomar o episódio que evoquei no início deste texto.

O *cavalo* de Leonardo que tão desconcertantemente me traria aqui não é mais do que um pretexto para propor a adiverz de uma discussão, que toma este episódio como um entre outros possíveis. Um pretexto para pensar no próprio Leonardo e no que ele poderia dizer se acaso pudesse visitar aquela aula de desenho do século XXI, em que todos os alunos se encontravam perante a tarefa de reproduzir um desenho seu. Afinal esse era um desenho de estudo que havia realizado para o Monumento Trivulzio, entre 1508 e 1511. Um desenho de estudo era no século XXI, reduzido a uma imagem cujo lugar em aula era o do exemplo a copiar. O seu valor enquanto desenho de pensamento, ou de instrumento de resposta a uma questão, era ali inexistente.

É certo que a história trouxe Leonardo e o seu desenho até uma aula do século XXI, é certo que o Programa recomenda este tipo de exercícios, mas perguntemos: com que sentido? Como não discutir o fantasma de Leonardo fotocopiado duas dezenas de vezes, sem se

discutir o desenho, o desenho em si, para além da dureza da grafite, que perfaz a silhueta da figura a copiar?

Articulemos o fundamento desta cópia com a preponderância que o produto final representa, aqui tão claramente ordenado pela semelhança face ao original. Por instantes perguntemo-nos por que motivo os alunos consideram os 'produtos finais' como mais importantes naquela disciplina e não os processos de pensamento e os exercícios que conduzem a esse mesmo produto final?

Não será por uma subjetividade que se constrói na direção desse estado final de execução, na qual os alunos apostam, atribuindo a este produto o valor mais elevado da sua experiência, uma vez que *sujeitos*, se vêem a si mesmos como capazes ou não de atingir esse estado de perfeição? Projetando da fotocópia de Leonardo a missão da cópia, não se ausenta a questão pertinente a colocar ao desenho sobre a sua natureza como processo de pensamento?

Perdida a oportunidade de com o desenho de Leonardo discutir o propósito a que este servira séculos atrás, subordinando uma vez mais o pensamento à reprodução e à repetição, é não dar espaço ao necessário debate que possa conduzir a uma aprendizagem que desejaríamos plena.

Permitir copiar Leonardo, atendendo meramente à dureza da grafite e às proporções entre as partes da figura original, é perder a oportunidade de pensar naquele desenho como o que realmente aquele desenho é: Um estudo. Um estudo, que entre vários outros, vinha responder a uma questão.

A necessária consciência de que o desenho permite responder a questões é viver a potência *pura* do próprio Desenho, é ultrapassar as fronteiras que se estendem ao pensamento, é aceitar a inevitabilidade fundamental da divergência. Pois pleno é o desenho quando se permite pensar através dele, quando se permite perceber que ele é um instrumento único com que aceder àquilo que não é ainda visível senão na mente. É aceitar e permitir a convivência da *potência pura* de cada um que não pode conter-se na subjetividade conjuntamente solicitada nas *finalidades*, *objetivos* e *competências* a que os sujeitos – professores e alunos – se subordinam por responder o mais eficazmente a um exame nacional.



## A CONCLUIR, UMA PROPOSTA DE IMPOTÊNCIA

Circunscrever a aprendizagem do desenho a uma subjetividade que se compraz na contemplação de um produto final no qual se aplaude a semelhança, por se supor nesta a finalidade do desenho, é perder um ininterrupto processo de aprendizagem que não pode barrar-se pelo recorte estético de um imaginário a todos os títulos destituído de significado na contemporaneidade, que insiste em sobreviver sem plenitude nem compreensão possível.

Se abordámos a disciplinação de um ato que não era novo ao aluno, e que necessariamente se vem a transformar, não apenas pelos resultados ‘impressos’ na folha de papel, mas sobretudo pela subjetividade que se constrói como apanágio das relações estabelecidas com o *desenho* tal qual ele é apresentado e requerido nas práticas letivas, e se os próprios alunos se vêem e avaliam a si mesmos pelo que *conseguem* fazer, é porque nos é possível discutir este tipo de práticas, concedendo o devido enfoque à construção das subjetividades dos alunos.

Assim, se estar na impotência – lugar a partir do qual se permite o questionamento a qualquer ato de escrita na ‘tabuinha’ do sujeito (Agamben, 2007) – pode ser entendido como o ato puro de colocar questões, perguntemo-nos:

Por que é o desenho ensinado dentro de fronteiras tão precisas?

Não está o desenho a ser ensinado como um ato de reprodução de arcaicas, embora continuamente renovadas práticas discursivas, que mantêm os seus propósitos dirigidos para uma convergência resignada à fórmula de um ‘produto final’ *eficaz*?

De que outra forma poderá o desenho se justificar enquanto disciplina escolar, além das fronteiras que parece impor às subjetividades dos seus estudantes no ensino secundário?

Assim, se viemos até aqui falando de potência, é por salvaguardar desde o início que nesta se contém a própria impotência: essa é também a possibilidade nossa de questionar nas práticas letivas os efeitos de subjetivação aí contidos. Pensar com impotência poderá levar-nos algures além das fronteiras instaladas do desenho, se nos permitirmos entendê-las como evidências questionáveis.

Este é um ato de gerar tensões. Nestas tensões não estaremos já a habitar um espaço de impotência perante os moldes segundo os quais permanecem inscritas tais normas e padrões nas práticas letivas e nas expectativas que as instituições ordenam para os seus sujeitos? Não estamos na contemporaneidade no direito de discutir com a reprodução passiva de *leonardos*?

Parece-nos mais do que urgente colocar um verdadeiro e comprometido foco sobre qual é realmente o sentido desta disciplina no currículo de artes visuais no Ensino Secundário. Por esse ato de impotência experimentaríamos talvez a emergência de um espaço onde as aprendizagens se permitam abranger uma experiência mais ampla, não apenas ao nível dos exercícios, mas também daquilo que o desenho é, e daquilo que o desenho permite. Porque o desenho é um lugar de permissão, e só o entendendo assim, será ao sujeito que o estuda, possível explorá-lo plenamente.

Na verdade, ao questionar as práticas letivas, estamos já a ser já impotentes, mas o devir desse questionamento só será, também ele, pleno, quando transportado para o nosso pretexto de escrita: é nas práticas letivas que precisamos de ser impotentes. Impotentes por pensarmos que não podemos unicamente cumprir um programa orientado para resultados. Impotentes porque precisamos encontrar outra forma de atribuir significado à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. (2010). *Sobre a Alma*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- AGAMBEN, G. (1993). *A comunidade que vem*. Lisboa: Editorial Presença.
- AGAMBEN, G. (2006). *A Potência do Pensamento*. Revista do Departamento de Psicologia – UFF, v. 18 – n. 1, 11-28, Jan./Jun.
- AGAMBEN, G. (2007). *Bartleby, Escrita da Potência*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- ATKINSON, D. (1998). *The production of the pupil as a subject within the art curriculum*. Journal of Curriculum Studies, 30:1, 27-42.
- FOUCAULT, M. (1988). *Technologies of the Self*, in Technologies of the Self, A Seminar With Michel Foucault, edited by Luther H. Martin; Huck Gutman & Patrick H. Hutton, 16-49. Tavistock Publications.

MARTINS, C. S. (2012). *Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns*. Revista Portuguesa de Educação Artística, 119-134.

PENIM, L. (2003). *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.

RAMOS, A. (Coord.), QUEIROZ, J.P., BARROS, S. N., & REIS, V. (2001). *Desenho A 10º Ano, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

RAMOS, A. (Coord.), QUEIROZ, J.P., BARROS, S. N., & REIS, V. (2002). *Desenho A 11º e 12º Anos, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

SILVA, M. (2013). *Entre desenhos-daninhos: A inscrição da Potência*. [Tese de Mestrado]. Universidade do Porto.

ZOLLNER, F. (2005) *Leonardo da Vinci, Vol. II: Desenhos e Esboços*. Taschen