

# [10] A Aprendizagem do Retrato: História e Didáticas

Ana Sousa e Odete Palaré

*Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa*

a.sousa@belasartes.ulisboa.pt; o.palare@belasartes.ulisboa.pt

## Sumário

Neste capítulo será abordado o retrato ao longo da história, quer da arte, quer da educação, evidenciando as didáticas que, neste âmbito, foram sendo implementadas no ensino das artes visuais no nosso país, desde a sua introdução no Desenho, no ensino primário, liceal e técnico, em meados do século XX até aos nossos dias. Para tal, recorreremos a registos nos domínios da *didática investigativa* e da *didática profissional* (Alarcão, 1997) das artes visuais, estabelecendo pontes entre teoria e prática. Por fim, propomos diversas unidades de trabalho no domínio retrato que correspondem aos atuais conteúdos e objetivos de educação visual no 3.º ciclo do ensino básico e, simultaneamente, a novas dinâmicas da educação artística.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Educação Visual; Retrato; Autorretrato; Didática.

## 1. Introdução

Foram essencialmente duas as razões que nos levaram a escolher a aprendizagem do retrato como tema deste capítulo: o facto das unidades de trabalho em torno do retrato, autorretrato ou auto-representação serem bastante procuradas pelos alunos do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa e assumidas frequentemente como objeto da sua investigação, nos relatórios de prática de ensino supervisionada, e o facto de

considerarmos que esta temática, bastante apropriada ao 3.º ciclo do ensino básico, ainda que tratada de maneira inovadora nalguns daqueles relatórios, não tem sido abordada do modo mais cativante e motivador para os alunos.

Exemplos de alguns relatórios centrados especificamente na temática do retrato e/ou numa das suas derivações são: *Intervenção no espaço sala de aula: uma aprendizagem criativa através do auto-retrato* (Simões, 2010); *Uma escola chamada eu: a exploração da identidade através da expressão plástica* (Moreira, 2011); *O nosso retrato: o contributo do Museu Nacional de Etnologia no ensino de uma unidade de Educação Visual* (Pereira, 2011); *Retrato e auto-retrato: uma estratégia de ensino em Desenho A* (Ramos, 2012); *A auto-representação: espaço de motivação e criatividade no ensino da cultura e educação visual* (Roque, 2012), *Do auto-retrato à máscara* (Henriques, 2014) e *Retrato e identidade: o retrato fotográfico como espaço de exploração da identidade* (Machado, 2014).

No entanto, nem sempre os títulos dos relatórios correspondem claramente ao seu conteúdo, pelo que foi necessário recorrer à pesquisa por palavra (retrato, auto-retrato, auto-representação e identidade), para aferir a existência ou não deste conteúdo naqueles relatórios que, embora não incidam exclusivamente sobre esta temática, a abordam de modo parcial ou indirecto. Entre eles destacamos: a) *O desenho à maneira dos mestres como metalinguagem* (Tavares, 2011), no qual um dos três exercícios da unidade didáctica apresentada se intitula «Retrato de um colega à maneira de Leonardo da Vinci e/ou Albrecht Dürer»; b) *Representações gráficas da dinâmica do corpo: Desenho, 12º ano* (Nogueira, 2013), que alude ao retrato, quer aquando o enquadramento teórico do desenho da figura humana, quer como proposta didáctica para desenvolvimento futuro; c) *Desenhar no espaço: contributos para a construção da identidade do professor e artista, uma proposta para o 10º ano, Desenho A* (Paulino, 2013), que refere uma aula de carácter introdutório dedicada ao retrato, que constituiu ponto de partida para o projecto «Retratos do conhecimento», igualmente descrito; d) *Associação de Teoria e Prática na disciplina de Desenho* (Rocha, 2013) que, no âmbito de uma das duas unidades temáticas leccionadas, intitulada «Retrato: o Feio», descreve o exercício «Auto-retrato distorcido» e o projecto «Retrato representativo da fealdade»; e) *O cruzamento de metodologias no ensino e aprendizagem do Desenho* (Henriques, 2014), no qual é mencionada a unidade de trabalho «Desenho a carvão do auto-retrato», que antecedeu o projecto sobre o qual incide o relatório; e ainda f) *Museu, reflexão e práticas de arte contemporânea* (Nunes, 2014), que procu-

rou dar resposta a um dos objectivos gerais do domínio do Discurso, do programa de educação visual, a saber: «Reconhecer o âmbito da arte contemporânea», a partir do desenvolvimento de duas unidades, consistindo a segunda no exercício livre do Auto-retrato/ auto-representação, com o propósito dos alunos refletirem sobre si próprios.

As duas constatações que previamente mencionámos levaram-nos a concluir a necessidade de pensar o retrato e o modo como tem sido aprendido. Ser criança ou jovem nos dias de hoje é certamente diferente de ser criança ou jovem no final do século XIX, e importava equacionar se o modo como aprendem hoje o retrato se adequa ou não. Na verdade, como declara Rachel Mason (2001, p. 1), existe «um fosso entre o/s mundo/s artístico/s profissional/profissionais e a prática das artes visuais nas escolas», algo que não constitui um fenómeno recente, mas, de acordo com a nossa investigação, tem permanecido ao longo da história, pelo que, ampliando a afirmação de Mason, confirmamos que existe um fosso entre o que são as artes visuais contemporâneas de uma determinada época e a aprendizagem formal da artes visuais na mesma época.

A permanência deste fosso é facilmente verificável ao folhearmos os manuais e observarmos as imagens de obras de arte que neles são introduzidas como exemplos. Assim, se em meados do século XX, nem o *Compêndio de Desenho para o 2.º Ciclo do Liceu* (hoje, 3.º ciclo do ensino básico), de Helena Abreu e Pessegueiro Miranda (1963), nem o *Compêndio de Desenho para o 3.º Ciclo do Liceu* (hoje, ensino secundário), de António Carreira (1965), figurava qualquer retrato ou autorretrato, sendo que, no último, as imagens mais recentes, introduzidas na curta rubrica dedicada ao desenho à vista, eram, a nível nacional, o *Estudo dum boi*, desenho da autoria de Tomás da Anunciação (1818–1879) e, a nível internacional, *Patos*, uma gravura do naturalista americano de origem francesa John James Audubon (1785–1851); atualmente, ainda que a diversidade de imagens seja muito maior e esse fosso tenha diminuído, são raros os manuais onde surgem obras concebidas no século XXI, sendo mais frequente a sua ilustração com obras que datam até aos anos 60/70 e, em raros casos, até aos anos 90, do século passado. Na especificidade do retrato, esta realidade não é diferente.

Com isto não pretendemos advogar que as didáticas do retrato, em sala de aula, devam derivar, em exclusivo, das mais recentes representações deste género nos circuitos da arte contemporânea, pois acreditamos, como

Quintana Cabanas (2002[1995], p. 236) que «a autêntica criatividade é, sem dúvida, a actividade intelectual mais alta e complexa, pelo que podemos esperar-lá no final do processo educativo e como fruto do mesmo, mas não no seu começo, quando tudo está ainda por encontrar e fazer», sendo que o estudo e o desenvolvimento de trabalho a partir de obras mais antigas (Tavares, 2011) conduz, muitas vezes, o aluno a «um rico artesal» apontado, igualmente por Quintana Cabanas (2002[1995], pp. 236–237), como essencial à capacidade de «encontrar por si mesmo», «condicionada por uns dados iniciais (que terão que lhe ser dados) e «lhe permitirão orientar a sua procura».

Porém, de acordo com Arthur Efland (2005, p. 66), se, por um lado, «a educação permite às culturas perdurar através da transmissão de conhecimentos e valores às novas gerações», sendo que «se as culturas não conseguem transmitir o seu legado, desaparecem», por outro lado, «uma cultura é uma entidade vivida que necessita ter a capacidade de adaptar-se a novas situações e mudar», para o que são essenciais «pessoas capazes de imaginar outras maneiras de viver e comportar-se».

Assim, no que concerne ao papel e posicionamento dos professores de artes visuais, na época pós-moderna em que vivemos, na qual convivem diferentes maneiras de pensar e praticar as artes visuais, algumas das quais com séculos de existência (Moura, 2016), do mesmo modo que coexistem diferentes modos de fazer aprende-las em sala de aula, é preciso reconhecer a necessidade de, por um lado, estarmos conscientes de onde provêm as práticas artísticas e pedagógicas que veiculamos (Acaso, 2011), e, por outro lado, estarmos atentos à emergência de novas práticas, que reflitam novas formas de entender as artes visuais e a sua aprendizagem no presente, mais consentâneas com o modo de ser e de estar das novas gerações. Tal não significa romper com tudo o que foi construído antes de nós, numa atitude modernista, mas antes construir uma prática docente na qual seja possível combinar diferentes abordagens, resultando cada escolha de um ato consciente de reflexão, tendo em consideração condicionantes do contexto em que a prática ocorre, como as características específicas de determinada comunidade escolar e/ou os interesses dos alunos e as competências que carecem desenvolver, e não resultando da reprodução, por vezes inconsciente e arbitrária, daquilo que foram as nossas experiências enquanto alunos ou daquilo que observamos como predominante no ensino das artes visuais praticado pelos nossos pares.

Como refere Ricardo Marín Viadel (1998, p. 26), ao observarmos os conteúdos e os exercícios de artes visuais atualmente prescritos nos manuais e propostos nas aulas,

uma das perguntas pertinentes que podemos colocar-nos é sobre a sua origem histórica: quando, por quem e porquê foi inventado esse exercício? Na maioria das vezes, é possível seguir o rastro de um exercício durante centenas de anos. Isto pode parecer algo surpreendente. A maioria das editoras publica novos manuais quase a cada ano escolar, especialmente para os anos de escolaridade obrigatória, pelo que seria de esperar uma constante novidade de propostas. Mas não acontece realmente assim. O que encontramos é realmente uma assiduidade e fidelidade realmente impressionantes a alguns modelos ou mestres.

Assim, neste capítulo, situamos as práticas do retrato, um dos géneros, senão o género mais antigo da história da pintura, coincidente com o seu aparecimento<sup>[1]</sup> que, mais tarde, veio a incluir o autorretrato e, recentemente, a derivar na autorrepresentação, sem excluir, nem os métodos de representação mais antigos, que podemos identificar em didáticas do presente, nem as abordagens artísticas mais recentes, que poderão ser apropriadas e transformadas pelos professores de educação visual, no sentido de edificar novas didáticas.

Para ajudá-los a reconhecer os propósitos associados a diferentes tipologias de retrato e autorretrato que têm acompanhado a sua representação ao longo dos tempos, num primeiro momento, convidamo-los a ampliar e aprofundar o conhecimento do conteúdo (retrato e auto-retrato) e sua evolução ao longo da história, não ignorando os desenvolvimentos mais recentes da mesma. Assim, começamos por traçar uma história deste género artístico, recorrendo a alguma da produção científica que, sobre esta matéria, tem sido realizada em Portugal nos últimos anos (Corais, 2013; Flor, 2006; Gonçalves, 2013; Leite, 2016; Ramos, 2001, 2007, 2010a, 2010b, 2012, 2015; Roque, 2011; Pacheco, 2012, 2015; Serra, 2013), complementada com o conhecimento que temos, de obras e projetos artísticos recentes, que consideramos pontos de partida interessantes e válidos para a aprendizagem do retrato e do autorretrato no 3.º ciclo do ensino básico (Sousa, 2007, 2016).

---

[1] Conforme Plínio, o Velho, na sua História natural, XXXV. Plinie l'Ancien, Histoire naturelle, XXXV, trad. J. M. Croisille, Paris, Les Belles Lettres, 1985.

Para que seja possível compreender como, no contexto do nosso país, o conteúdo do retrato e do auto-retrato foi transportado, inicialmente, para o ensino artístico nas Academias de Belas-Artes e, só mais recentemente, em meados do século XX, para a ensino formal do desenho nos liceus e escolas técnicas, isto é, como pedagogos e professores se apropriaram de e transformaram diferentes abordagens e respetivos processos de produção do retrato e do autorretrato oriundos da prática artística, com vista à sua lecionação, iremos traçar um enquadramento da aprendizagem deste conteúdo num segundo momento. Ainda que o propósito da publicação onde se integra este capítulo nos leve a enfatizar o ensino do então designado Desenho no 2.º ciclo dos liceus e escolas técnicas, hoje correspondente à educação visual no 3.º ciclo do ensino básico, é de ressaltar que não deixaremos de fazer referência a ciclos de estudo anteriores e posteriores, por considerarmos essencial estabelecer relações entre as suas diferentes intencionalidades pedagógicas.

No terceiro momento, iremos debruçar-nos especificamente sobre a aprendizagem do retrato e do autorretrato no 3.º ciclo do ensino básico nas últimas duas décadas, recorrendo ao programa de educação visual e às competências desenhadas para a sua lecionação neste ciclo, à observação e análise de diversos manuais, a dissertações como *A dimensão visual da cultura e a construção da identidade: análise de auto-retratos de adolescentes* (Botelho, 1999) e ainda a alguns relatórios de prática de ensino supervisionada que, mais recentemente, foram elaborados no contexto da formação de professores pós-Bolonha, isto é, dos recentes Mestrados em Ensino das Artes Visuais para Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, não só na Universidade de Lisboa, mas também em outras instituições do ensino superior, e se nos afiguraram pertinentes, uns no sentido de espelharem práticas comuns no contexto escolar português contemporâneo e outros no sentido de constituírem propostas inovadoras relativamente a essas práticas.

Por último, convidamos os professores de educação visual do 3.º ciclo do ensino básico a construírem, de modo autónomo, as suas próprias unidades de trabalho, nos domínios do retrato, autorretrato ou auto-representação, adequadas aos contextos das comunidades escolares onde lecionam e às turmas que acompanham, através da proposição de quatro linhas didáticas suficientemente flexíveis, nas quais poderão combinar diferentes abordagens artísticas e pedagógicas deste conteúdo, recorrendo às referências que mencionamos ao longo deste capítulo e ainda a *objetos de aprendizagem* (do inglês,

*learning objects*<sup>[2]</sup>), disponíveis na *web*, oriundos de contextos de educação não formal como, por exemplo, o MoMA (Museu de Arte Moderna de Nova Iorque), que considerámos relevantes neste domínio.

## 2. Objetivos da aprendizagem

- Reconhecer os diferentes propósitos associados às diferentes formas de manifestação do retrato e do auto-retrato ao longo da história;
- Ser capaz de estabelecer comparações entre diferentes estilos e técnicas de produção do retrato e do auto-retrato e o entendimento da arte específico de cada época/artista;
- Saber distinguir um retrato ou auto-retrato mimético de um retrato ou auto-retrato expressivo e saber identificar estas tendências no ensino-aprendizagem deste género;
- Reconhecer que coexistem muitos modos de pensar/fazer o retrato e o auto-retrato, assim como de ensinar/fazer aprender este conteúdo na contemporaneidade, sendo possível conjugar diferentes abordagens pedagógicas e didáticas, consoante os contextos de aprendizagem.

## 3. As origens do retrato: memória e veneração

A prática do retrato é algo que acompanha a história da arte desde o princípio dos tempos, encontrando-se intimamente ligada à origem da pintura. Como refere Artur Ramos (2007, pp. 15–16), as histórias relacionadas com o retrato abundam «desde a Antiguidade», atravessando o Renascimento «até aos finais do século XVIII» e delas sobressai o «protagonismo» do retrato no momento do nascimento da pintura.

---

[2] De acordo com Walter Spinelli (2007, p. 7): «Um objeto virtual de aprendizagem é um recurso digital reutilizável que auxilie na aprendizagem de algum conceito e, ao mesmo tempo, estimule o desenvolvimento de capacidades pessoais, como, por exemplo, imaginação e criatividade. Dessa forma, um objeto virtual de aprendizagem pode tanto contemplar um único conceito quanto englobar todo o corpo de uma teoria. Pode ainda compor um percurso didático, envolvendo um conjunto de atividades, focalizando apenas determinado aspeto do conteúdo envolvido, ou formando, com exclusividade, a metodologia adotada para determinado trabalho.»

A prática do retrato surgiu tão imperiosamente que podemos dizer que por ela se começou a pintar, ou seja podemos dizer que a pintura nasce como o retrato nasce, do desenho tirado da simples sombra projectada de alguém. (...) Todas estas teorias sobre a origem da pintura que se confundem com a do retrato podem não passar de histórias mais ou menos romantizadas, mas reforçam bem a importância que desde sempre foi atribuída ao retrato.

Sobre a função original do retrato, Ramos (2007, p. 16), apoiado em Plínio o Velho, afirma que «o retrato começa por ser um modo de ultrapassar as barreiras do tempo e do lugar, ele pretende ser o substituto de alguém que é ausente, prolongar a sua presença, se possível, para sempre». Exemplos desta necessidade são, segundo Ramos, as máscaras mortuárias (*imagines maiorum*), possivelmente em cera, «directamente tiradas ao rosto já morto», que formavam, no seu conjunto, uma espécie de árvores genealógicas orgulhosamente preservadas em altares de culto doméstico por algumas famílias ilustres da Roma Antiga, mas que não são exclusivas desta civilização: «estas máscaras ou retratos funerários não são específicos de um povo, como Julius Schlosser observa, esta prática ou tradição é um património comum a toda a humanidade».

Os bustos fúnebres de *Públio Aídio* e *Públia Aídia* (século I d.C.), actualmente no Museu Pergamon, em Berlim, constituem um exemplo das *imagines maiorum*, que começam a ser reproduzidas em mármore, a partir do século I a.C., a par da produção de vários bustos de figuras públicas, como os de *Gaius Iulius Caesar Octavianus Augustus*, fundador do império romano e seu primeiro imperador, entre os quais o que figura na página seguinte (63 a.C.–14 d.C.), hoje exposto na Sala dos Imperadores do Palácio Novo, um dos palácios pertencentes aos Museus Capitolinos, situado na Praça do Capitólio, em Roma. Se este (Figura 1) constitui um dos primeiros bustos a ser encomendado pelos sucessivos imperadores romanos com o objectivo de reforçar o seu poder, os bustos do casal supracitado (Figura 2) são representativos da produção artística do retrato na esfera privada, tendo como função preservar a memória familiar e encontrando-se associados a contextos fúnebres.

No entanto, se até há pouco tempo os bustos romanos eram reconhecidos como os primeiros retratos escultóricos encontrados, estudos recentes sugerem que o retrato é prática comum desde há milhares de anos. Jill Cook (2013a, 2013b), conservadora e especialista do Paleolítico e Mesolítico do





Figuras 1 e 2. *Busto de Gaius Iulius Caesar Octavianus Augustus*, 63 a.C.–14 d.C. (à esquerda) e *bustos fúnebres de Públio Aídio e Públia Aídi*, século I d.C. (à direita).

Museu Britânico, defende que o retrato mais antigo da história da humanidade (Figura 3) foi esculpido a partir de um pequeno pedaço de marfim de mamute há cerca de vinte e seis mil anos, na República Checa. Para a curadora da exposição, intitulada *A arte na Idade do Gelo: o aparecimento da mente moderna*, programada de 7 Fevereiro a 26 de Maio de 2013 e prolongada até 2 de Junho, o achado arqueológico, exibido pela primeira vez em Londres, no Museu Britânico, e hoje no Instituto Antropológico, do Museu da Morávia, é um retrato porque apresenta «características absolutamente individuais».

Ela tem um olho belissimamente gravado; no outro, a pálpebra encontra-se descaída e existe apenas uma ligeira abertura. Talvez ela tivesse sido vítima de um acidente vascular cerebral ou de uma paralisia, ou sido ferida de alguma maneira. Seja qual for o caso, ela tinha um olho deformado. E ela tem uma pequena covinha no seu queixo: esta é uma imagem de uma mulher que habitou o mundo real. (Cook, 2013a, tradução livre das autoras)

A complexidade e riqueza dos traços cravados nesta peça «mais pequena que um polegar» levam Cook a afirmar que algumas «obras» da *Idade do Gelo* tardia levaram «centenas de horas» a ser esculpidas por «profissionais». Para Cook (2013b), esta e outras esculturas ligeiramente mais recentes, produzidas entre há vinte e dois mil anos e há doze mil anos e apresentadas, lado a

lado, com obras de pintores modernos como Miró e Matisse, na exposição intitulada *A arte na época de Altamira*, que teve lugar de 3 de Julho a 29 de Setembro de 2013 na Sala de Exposições da Fundação Botín, em Santander (Espanha), atestam que os artistas de outros tempos, tão longínquos em relação ao nosso, tinham um cérebro e uma capacidade visual semelhantes aos artistas modernos e contemporâneos: «os seres humanos ainda usam os mesmos conceitos e as mesmas técnicas artísticas, não há intervalo de tempo».

Neste retrato (Figura 3), como em outros mais recentes na história da humanidade (Figuras 4 e 5), houve a intenção e foram conjugados os esforços no sentido de representar fielmente a modelo, fruto possivelmente da necessidade que subjaz a todos os retratos em geral: guardar a imagem de «alguém tal como foi», «substituir perante a ausência ou evitar que o tempo apague a sua imagem» (Ramos, 2007, p. 16).



Figuras 3, 4 e 5. O mais antigo retrato conhecido no mundo, marfim, c. 26.000 anos (à esquerda), Busto da imperatriz Líbia Drusila, mármore, c. 58 a.C–29 d.C. (ao centro) e Retrato de uma jovem desconhecida, *El-Fayum*, Egito greco-romano, encáustica s/ painel, 19 a.C. (à direita).

Para além da motivação de cariz essencialmente afetivo, possivelmente a mais remota, o retrato, como já foi referido, desde muito cedo adquiriu também o propósito de afirmação de poder ou veneração, de que são exemplo as representações de perfil de governantes e deuses egípcios e os bustos dos imperadores romanos, aos quais se seguiram tantos outros, não só de políticos, mas também de figuras míticas e religiosas.

As mencionadas máscaras mortuárias, posteriormente transformadas em bustos fúnebres, reúnem estas duas funções, descritas assim por Artur Ramos (2007, p. 16):

A verdadeira função [do retrato] nasce de uma motivação que oscila entre a recordação sentimental e a veneração solene. A recordação sentimental como a protagonizada exemplarmente pela filha do oleiro da história de Plínio, ou a [veneração] solene como o retrato do rei ou do herói.

É possível que também na pintura as raízes do retrato naturalista se encontrem na designada arte pré-histórica, contudo não é possível confirmá-lo no presente. Na arte egípcia são frequentes as representações de perfil de governantes e deuses, mas estas eram muito estilizadas, não revelando a verdadeira fisionomia do retratado. Na arte chinesa, a pintura de figuras proeminentes na história remonta a 1000 a.C., mas também não sobreviveram quaisquer retratos dessa época, datando os mais antigos de cerca de 1000 d.C. (Figura 7). Assim, e embora, pelo testemunho de Plínio o Velho, saibamos que a prática da pintura de retrato era comum na Grécia Antiga, os mais longínquos retratos pictóricos de particulares (que não representam governantes, reis, imperadores ou familiares) encontrados até ao momento presente são os retratos funerários *al-Fayoum*, inseridos na envoltura das múmias, para permanecer junto ao corpo através da eternidade, de que são exemplos o *Retrato de uma jovem desconhecida*, datado de 19 a.C. (Figura 5) e *Mulher*, de cerca de 54–68 d.C., atualmente no Museu Britânico, em Londres. Estes retratos, originários do Egito greco-romano, destacam-se pelo naturalismo, sentido realista das proporções e detalhe na descrição pictórica das características particulares dos representados e, exceptuando a ênfase colocada nos olhos e no olhar, embora pertencentes à esfera privada, não diferem em muito dos bustos romanos do mesmo período, sobretudo no que toca aos sinais de riqueza que pretendiam enaltecer: penteados e moda romanos. Por conseguinte, e como exemplo, os retratos femininos de *al-Fayoum* (Figuras 5 e 6) assemelham-se ao busto romano da imperatriz Líbia Drusila (58 a.C.–29d.C.), mais conhecida por Júlia Augusta, filha de Marco Claudiano e esposa de Augusto (Figura 4), hoje no Museu Arqueológico Nacional de Paestum, em Salerno, antiga cidade grega que veio a ser conquistada pelos romanos.

Ainda que as exatas circunstâncias de produção e fruição dos retratos de *al-Fayoum* permaneçam pouco definidas, é de destacar neles a intenção de

«veneração solene» (seja de humanos ou deuses), função partilhada na mesma época com os bustos romanos e, mais tarde continuada através dos retratos renascentistas, que absorveram o gosto pela verossimilhança dos romanos (Janson & Janson, 2010); assim como através dos retratos barrocos e rococós, nos quais a tendência naturalista e a valorização do pormenor se acentuaram, como podemos observar no famoso retrato *Rapariga com brinco de Pérola* (c.1665), do pintor barroco, de origem holandesa, Johannes Vermeer (1632–1675), que integra a exposição permanente do Museu de Haia (Figura 8).



Figuras 6, 7 e 8. Uma mulher, *al-Fayoum*, Egipto romano, c. 54–68, encáustica s/ painel, 33 × 19 cm × c. 2,5 mm, *British Museum*, Londres (à esquerda), *Retrato da imperatriz e esposa do imperador Qinzong*, dinastia Song, c. 1100–1161 d.C. (ao centro) e Johannes Vermeer, *Rapariga com brinco de pérola*, óleo s/ tela, 44 × 39 cm, Museu de Haia, Holanda.

#### 4. O apogeu do retrato pictórico e o aparecimento do autorretrato

De acordo com Maria Emília Vaz Pacheco (2015), para os historiadores da arte ocidental, o grande apogeu do retrato pictórico tem início no século XV, quando este género começa a ser requisitado pela burguesia. É precisamente neste século que surge, de modo autónomo, o autorretrato na obra de pintores renascentistas, como Leonardo da Vinci (1452–1519) ou Albrecht Dürer (1471–1528), o último dos quais começa a autorrepresentar-se com apenas 13 anos (Figuras 9 a 14).



Figura 9, 10, 11, 12, 13 e 14. Albrecht Dürer, *Autorretratos* respectivamente realizados em 1484, 1493, c. 1500, 1493, 1498 e 1500. Coleções dos Museus de Albertina, Viena, e Metropolitano de Arte, Nova Iorque (em cima) Museus do Louvre e do Prado e Antiga Pinacoteca, Munique (em baixo).

A partir do século XV, não apenas o alto clero e a nobreza tinha interesse e condição de se retratar aos olhares públicos: banqueiros, humanistas e, inclusive, artesãos e os próprios artistas, realizaram seus retratos com o intuito de demonstrar sua posição social como indivíduos autônomos (Schneider, 1997). Um artista, por exemplo, que se autorretrou com constância nessa época foi o alemão Albrecht Dürer (1471–1528). (Frozza, 2014, p. 20)

Ainda que «autorretratística autónoma [se desenvolva] no século XVI paralelamente ao reconhecimento da dignidade do trabalho produzido para as cortes» e «as autoimagens dos pintores — e outros artistas — [possam] ser





Figuras 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22. Leonardo da Vinci, *Duas visões do crânio*, c. 1478–1518, caneta e tinta castanha, 48 × 35 cm, Instituto e Museu de História da Ciência, Itália; *Estudo das proporções faciais de um homem de perfil*, caneta e tinta castanha, 28 × 22,4 cm, Galeria da Academia, Veneza; *Estudo das proporções da cabeça e do olho*, c. 1489, Biblioteca Real de Turin (cima); Luca Ciamberlano, a partir de Agostino Carracci, *Estudo de seis olhos* e *Estudo de oito olhos*, gravuras, 15,2 × 11,4 cm, in *Livro de desenho: estampas*, c. 1600–1630, Museu Britânico, Londres (centro); e Calvet de Magalhães (1956, p. 155) (centro, à direita); Ricardo Reis, *Rosto humano*, apresentação PowerPoint, destinada ao ensino da Educação Visual, 3º ciclo do ensino básico, 2003. In *slidesshare.net*

interpretadas como celebrações próprias das suas vidas pessoais, estratégia para ampliar o reconhecimento social da posição conseguida por mérito artístico» (Pacheco, 2012, p. 100), é inegável o legado de artistas como Leonardo da Vinci (Figuras 15 a 17) e Albrecht Dürer, que contribuíram, com os seus estudos sobre anatomia humana, para a disseminação de métodos, não só no domínio do intitulado desenho de figura, mas também do retrato e das variadas expressões do rosto humano que, mais tarde, dariam origem, àqueles que podem ser hoje reconhecidos entre os primeiros objetos didáticos que visavam a aprendizagem deste conteúdo, referimo-nos às estampas produzidas por gravadores como Luca Ciamberlano (1599–1641), também conhecido como Luca de Urbino, a partir de desenhos de Agostino Carracci (1557–1602) (Figuras 18 e 19).

É muito interessante a comparação entre estas gravuras, produzidas no início do século XVII, e as ilustrações presentes em manuais de diferentes épocas (Figura 20), ainda hoje populares entre os professores de educação visual, bem como a sua integração em apresentações partilhadas na plataforma *slidesshare.net*, como verificámos ao pesquisar brevemente sobre este tema. É impressionante a semelhança entre as imagens selecionadas por Ricardo Reis (1980–2015), professor do 3.º ciclo do ensino básico aquando da elaboração de uma apresentação sobre o rosto humano, partilhada naquela plataforma em 2003 (Figuras 21 e 22), e as gravuras de Luca de Urbino (Figuras 18 e 19), como podemos observar.

No campo geral da aprendizagem do desenho à vista, não só de figura humana e de retrato, mas também de outros géneros, é ainda de salientar a enorme influência da denominada *Janela de Dürer* (1525, Figura 23) que, atravessando séculos, surge mencionada, de modo mais ou menos direto, em

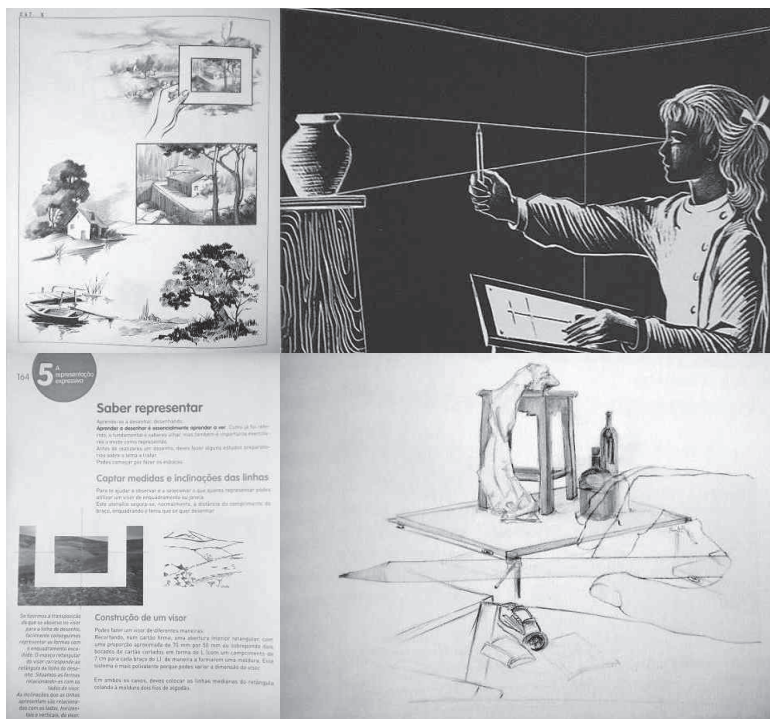


Figura 23. Albrecht Dürer, *Artista e mulher reclinada*, xilogravura, 7,6 × 21,2 cm. *Tratado sobre perspectiva* (Unterweisung der Messung), 1525.

inúmeros manuais, entre os quais o *Compêndio de Desenho para o 2.º ciclo dos Liceus*, hoje 3.º ciclo do ensino básico (Abreu & Miranda, 1963) (Figuras 24 e 25) e, mais recentemente, o manual *Ver, desenhar e criar* (Graça *et al.*, 2014) (Figuras 26 e 27).

O lápis colocar-se-á na horizontal, vertical ou obliquamente, conforme as dimensões que pretendemos comparar; ainda que mudando de posição, devo conservar-se fixa a distância do lápis ao observador e, conseqüentemente, ao modelo.» (Abreu & Pessegueiro, 1963, Estampa X)

O lápis com que desenhavas pode ser utilizado para te ajudar a representar as formas. Se esticares o braço, podes verificar: as medidas das linhas (comparar tamanhos, alturas, comprimentos e larguras); e as inclinações das linhas, colocando o lápis na horizontal ou na vertical. (Graça, Forjaz, Barriga & Ferreira, 2014, p.201)



Figuras 24, 25, 26 e 27. Abreu e Miranda (1963, Estampa X e pormenor de ilustração) (em cima) Graça *et al.*, 2010, pp. 164–165 (em baixo).



Por último, sobre o apogeu do retrato, no século XVI, é ainda de ressaltar que, ainda que muitos dos pintores renascentistas, como Hans Holbein (1497–1543), «com a Reforma protestante no norte da Europa, onde a colocação de retábulos e esculturas de santos nas igrejas era censurada», tenham perdido «uma importante fonte de rendimento», vindo a dedicar-se quase exclusivamente ao retrato de nobres e burgueses, e adquirindo o retrato «importância artística dentro da pintura civil» e servindo de «fonte de rendimento para os pintores» (Corais, 2013, p. 10); Albrecht Dürer, para além da sua vasta obra autobiográfica e produção de retratos de famílias aristocratas por encomenda, desenhou igualmente uma série de retratos das mais diversas pessoas, pertencentes a diferentes classes sociais e faixas etárias, como *Retrato de um rapaz de 18 anos* (1503), *Retrato de Barbara Dürer* (mãe do artista) (1514), *Retrato de uma menina* (1515), *Estudo de Katharina* (1521) e *Retrato de homem com vista de Sint-Michielsabdij na Antuérpia* (1520), o último dos quais remete para as contemporâneas *selfies* (Figuras 28 a 32).



Figura 28, 29, 30, 31 e 32. Albrecht Dürer: *Retrato de um rapaz de 18 anos*, 1503; *Barbara Dürer* (mãe), 1514; *Retrato de uma menina*, 1515; *Estudo de Katharina*, 1521, e *Retrato de homem com vista de Sint-Michielsabdij, Antuérpia*, 1520.

## 5. O retrato e o autorretrato no contexto português

Embora tardiamente, mas seguindo a tendência internacional, a prática do retrato e do autorretrato pictórico em Portugal surge camuflada em «possíveis retratos de doadores e/ou auto-retratos de pintores», que se confundem com «personagens bíblicas e mitológicas, ou figurantes anónimos em composições religiosas ou históricas, carecendo ser identificados como tal» (Gonçalves, 2013, p. 28). De acordo com Pacheco (2012, p. 107), o primeiro autorretrato a ser reconhecido no nosso país, não foi pictórico, mas antes escultórico, sendo o seu autor o Mestre Huguet (?–1438), arquiteto responsável pelo Mosteiro de St<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. da Vitória, na Batalha, entre 1402 e 1438, onde incorporou a pequena escultura «numa mísula, de um ângulo que, na Casa do Capítulo serve de suporte ao arranque das nervuras da abóbada».

A escultura, construída no século XV, filia-se na tradição de afirmação de uma identidade de pertença a um grupo profissional, à semelhança da autorrepresentação de Peter Parler, no trifório da Catedral de Praga (c. 1370–1379). Os elementos que identificam o arquiteto responsável pelas obras da Batalha (projeto de arquitetura de alçada régia) estão bem visíveis na figuração: a figura está de cócoras, em adaptação à superfície, usa túnica cintada e chapéu de turbante traçado pelo pano pendente, conforme vestuário do século XV, exibindo nas mãos a régua do seu ofício. (Pacheco, 2012, pp. 107–108)

Para Gonçalves (2013, p. 432), o género do retrato, «com uma estreita ligação ao poder» alcançou «forte solicitação» no período barroco, fruto da «encomenda régia e da alta aristocracia», sendo este o cenário que a autora traça sobre a sua produção na primeira metade do século XVIII, nomeadamente durante o reinado de D. João V, que procurou «mão-de-obra mais especializada» fora do país (Roma, Turim e Paris):

À volta do rei absoluto, a corte fez-se retratar pelos pincéis dos pintores régios, portugueses ou estrangeiros entrados ao seu serviço. Os retratos circulavam pelas casas reais europeias servindo a diplomacia de casamentos ou substituindo ausências de familiares de há muito afastados. Aos artistas especializados em retrato não faltavam encomendas, respondendo a uma clientela exigente e sedenta de ver a sua

imagem corrigida das incorrecções da natureza e encenando poses e olhares para a posteridade.

Fora da corte, o retrato encontrava-se junto dos altos dignitários da Igreja, modelos de virtude e de alegorização moral, e junto da tradicional nobreza de solar que, com base nas suas habituais genealogias, construía galerias com o objectivo de gratulação dos antepassados, como sucede na «casa dos espanhóis», de Serpa, com uma série de pinturas provavelmente afiliadas à «escola» de Évora da segunda metade do século XVII.

Neste contexto, «a retratibilidade dos modelos» dependia sobremaneira do seu «prestígio moral» e «estatuto social», sendo que «as gentes comuns emprestavam, eventualmente, os seus traços fisionómicos em para-retratos integrados, mas permaneciam anónimas nestas grandes composições histórico-religiosas» (Gonçalves, 2013, pp. 432–433).

Uma dimensão mais humanizante e lírica do retrato apenas muito mais tarde teria lugar em Portugal, quando alguns pintores românticos/pré-naturalistas e, sobretudo, os naturalistas da primeira geração, para além de responderem às encomendas de retratos de figuras ilustres, começam a representar pessoas anónimas e a pintar alguns retratos associados a profissões socialmente menos reconhecidas (Figuras 33 a 37).

São também estes pintores que começam a realizar, de modo mais autónomo e consistente, autorretratos de gosto evidentemente naturalista. Só na transição para o século XX, o *Autorretrato* de Aurélia de Sousa (c. 1900), atualmente no Museu Nacional de Soares dos Reis, rompeu com esta estética, que tão tardiamente viria a ser abandonada na pintura portuguesa. Para Pacheco (2012), entre os vários autorretratos pictóricos de Aurélia de Sousa (1866–1922), é este (Figura 38), em que se assume como uma mulher artista do seu tempo, que, «pela modernidade, unanimemente reconhecida pela crítica nacional e internacional» (p. 116), mais se evidencia.

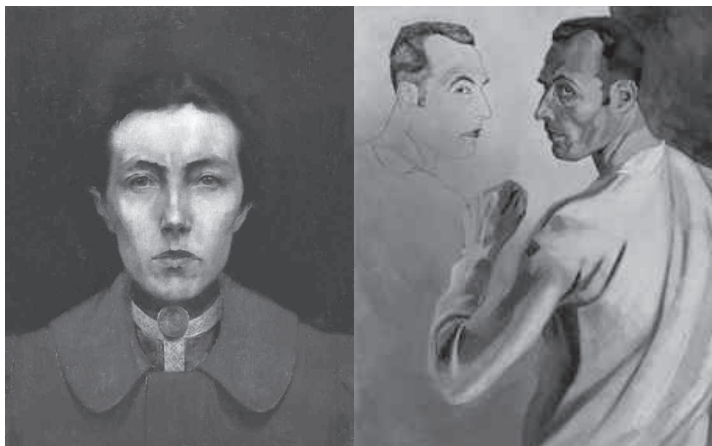
O tempo de Aurélia foi também o de Sigmund Freud, de Klimt, Van Gogh e Schieller. Esteve em Paris, entre 1898 e 1902, onde estudou com Jean-Paul Laurens e Benjamin Constant, tendo viajado e pintado na Bretanha e visitado museus em Bruxelas, Antuérpia, Berlim, Roma, Florença, Veneza, Madrid e Sevilha, não sendo de refutar a execução do autorretrato em Paris.



Figuras 33, 34, 35, 36 e 37. Henrique Pousão, *Cansada*, 1882, óleo sobre tela, 130,5 × 81,5 cm; Henrique Pousão e *Velha a dobar*, 1881, óleo s/ madeira; Silva Porto, *A Colheita — Ceifeiras*, 1893, óleo s/ tela, 90,5 × 120,3 cm, MNSR, Porto (em cima); Marques de Oliveria, *Estudo para À espera dos barcos*, 1891, óleo s/ madeira, 25,5 × 37,5 cm; e *Esperando os barcos*, 1892, óleo s/ tela 77,5 × 97 cm, MNAC, Lisboa (em baixo).

Frontalidade, expressão enigmática do rosto, intimismo, severidade e uma enorme consciência da própria individualidade, são características de uma modernidade irrefutável, paralelamente com a abertura para soluções inovadoras que o século XX haveria de conhecer, na desconstrução do cubismo, na angústia expressionista ou no lirismo abstracionista. (Pacheco, 2012, pp. 116–117)

Ao *Autorretrato* de Aurélia de Sousa (Figura 38), seguir-se-iam os autorretratos de outras artistas mulheres, como os de Sarah Afonso (1927), Vieira da Silva (1930) e Maria Keil (1941). Contudo, para Pacheco (2012, p. 119), da segunda geração de pintores modernistas, quem se destaca, neste domínio, é José Tagarro (1902–1931), com o seu *Autorretrato* (1929) de representação dupla (Figura 39).



Figuras 38 e 39. Aurélia de Sousa, *Autorretrato*, c. 1900, óleo s/tela, 45 × 36 cm e José Tagarro, *Autorretrato*, 1929, óleo s/ tela, 79 × 62 cm, MNSR, Porto.

A obra apresenta uma síntese de grande expressividade e força — com destaque para a atenção ao rigor no tratamento das cabeças, boca e olhos — resultante da articulação entre o característico traço firme (desenho) e a distribuição do cromatismo na mancha da pintura (...) O efeito de surpresa persiste, em grande parte, pelo contraste entre técnicas — enquanto que a pintura modela o rosto pintado, com particular atenção na descrição do pormenor, o desenho do segundo plano expõe o rosto perfilado, numa construção simétrica de ambos os rostos, cujos olhares são dirigidos ao espectador, assim suscitando o diálogo entre desenho e pintura. Ideia e forma interpenetram-se na essência da imagem de inequívoco vigor narcisista, sem equivalente na pintura do autorretrato deste período.

## 6. O declínio do retrato pictórico e a emergência de outros modos de representação

Até aqui, traçámos uma breve e inevitavelmente incompleta história do retrato, tocando alguns momentos que seleccionámos, não com o objetivo de esgotar todos os autores e tendências neste domínio, tarefa inglória num capítulo destas dimensões, mas antes no sentido de dar a perceber diferentes



intencionalidades, associadas ou não a diferentes modos de materialização, que foram ocorrendo e que poderão ser tomadas como *conhecimento do conteúdo*, aquando da construção de unidades de trabalho pelos professores de educação visual. Por conseguinte, no último ponto desta sequência narrativa, pretendemos apenas salientar o declínio do retrato pictórico e a emergência de outros modos de representação do outro e de si, isto é, de autorrepresentação, que não aconteceu imediatamente após a invenção da fotografia, mas tem vindo a consolidar-se ao longo do tempo, sendo que a arte contemporânea, no sentido da arte produzida nas últimas décadas e nos nossos dias, não deixou de integrar o retrato enquanto género que resulta do estatuto e confere poder aos modelos representados, mas simultaneamente, tem vindo a assumir outras abordagens, elegendo outras temáticas, focando outros modelos e, muitas vezes, recorrendo a outras tecnologias.

Assim, se pintores como Júlio Pomar (1926–) e Paula Rêgo (1935–), na segunda metade do século XX, se evidenciam, cada um à sua maneira, num retrato que implica uma crítica social, nos quais os personagens são seres humanos comuns, com destaque para a classe operária, no primeiro caso, e para a mulher e o seu papel na sociedade, no segundo, também não deixam de produzir retratos por encomenda (Figuras 40 e 41), que se enquadram na primeira intencionalidade acima descrita, ainda que em estilos muito próprios, bem diferenciados do mais académico de Barahona Possolo (Figura 42).



Figuras 40, 41 e 42. Retratos dos Presidentes da República Portuguesa: Mário Soares, Jorge Sampaio e Cavaco Silva, respetivamente da autoria de Júlio Pomar, 1992, Paula Rêgo, 2006 e Barahona Possolo, 2016, Museu da Presidência da República.

No panorama internacional, no final do século XX e princípios do século XXI, o retrato, autorretrato e autorrepresentação assumem abordagens muito diversificadas, desde o retrato de pessoas anônimas até ao *Tríptico de Nantes* (1992), da autoria de Bill Viola (1951–), que o descreve como um autorretrato, mas que poderemos compreender como um retrato da dimensão humana (Figura 43).



Figura 43. Bill Viola, *Tríptico de Nantes*, vídeo, 29'46", Tate Modern, Londres.

Mais recentemente, e versando temáticas que poderão ser motivadoras para os alunos de educação visual do 3.º ciclo do ensino básico, destacamos o artista canadiano Francois Brunelle (1950–), com o projeto *I'm not a look-a-like!* (2012–2016), o artista inglês, natural do Kenya, James Mollison (1973–), com os projetos *Where children sleep* (2007–2009) e *What refugees carry with them* (2015), e o jovem americano Eric Pickersgill (1986–) e a jovem polaca Kamil Kotarba (1990–), cujas séries fotográficas, respetivamente *Removed* (2014) e *Hide and Seek* (2015), constituem retratos familiares, de casais, pais e filhos e até turmas, dos quais emerge a solidão gerada pela utilização de telemóveis e outros *gadgets* no quotidiano (Figuras 44 a 47).

Numa perspetiva oposta, demonstrado os benefícios das novas tecnologias na aproximação de seres humanos oriundos das mais diversas partes do mundo e com vidas bastante diferenciadas, mencionamos ainda *Learning to love you more* (2002–2009), desde 2010 integrado na coleção do Museu de Arte Moderna de São Francisco, na Califórnia, da iniciativa de Miranda July and Harrell Fletcher, com a colaboração da *webdesigner* Yuri Ono, que, ao propor aos participantes, coautores deste projeto, no final cerca de oito mil, uma série de desafios artísticos, que podemos tomar como formas repre-

sentação e de autorrepresentação, contribuiu para que estes se conhecessem melhor, logo se amassem melhor, se for verdade, como afirmou Leonardo da Vinci que «quanto mais se conhece, mais se ama».



Figuras 44, 45, 46 e 47. Eric Pickersgill, *Removed*, série fotográfica, 2014, e Kamil Kotarba (1990–), *Hide and Seek*, série fotográfica, 2015.

## 7. A tardia introdução do retrato no ensino liceal e técnico do desenho

Quando Machado de Castro (1788), no final do século XVIII, defende as utilidades do desenho, comparando-o a «uma frondosa árvore, cujos vigorosos ramos, viçosas folhas, e falutíferos fructos, se espalham em benefício de todas as Sciencias [como a Matemática, a Física, a História Natural, a Medicina, a Anatomia, a Botânica, a Geografia e a História], e Artes [nomeadamente, a Arquitetura, a Escultura e a Pintura]» (Machado de Castro, 1788, p. 5) já então emanava do seu discurso a distinção entre o desenho técnico, destinado às indústrias, e o desenho artístico, o único capaz de elevar a alma, pertencen-



do ao último a máxima representação, isto é, a representação do «homem», concebido à semelhança de Deus:

Nestes termos, sendo tantas, e tão diversas as produções daquella Mãe fecundissima, e tendo-as o Desenho todas por objectos seus, a principal, a mais bella, e a mais instructiva he o homem, por ser semelhante a Deos; pois que o mesmo Deos disse: Façamos o homem á nossa Imagem, e Semelhança. (Machado de Castro, 1788, p. 7)

Era apenas aos artistas, e muito especialmente aos pintores e escultores, por serem estas, no seu entender, as artes «mais instructivas», pois «falam mais em particular ao coração humano» (Machado de Castro, 1788, p. 15), que cabia então a sublime representação da figura humana e do retrato. Para tal desígnio, a formação de pintores e escultores deveria incluir, não só o conhecimento da arquitetura, essencial a qualquer artista, mas também o conhecimento da retórica, da poesia, da mitologia, da cronologia e da filosofia. Para Machado de Castro (1788, pp. 15–18), para alcançarem uma perfeita representação da figura humana e do retrato, era necessário que pintores e escultores gostassem da retórica, se identificassem com a poesia, se divertissem no jardim da mitologia, praticassem a teologia e discorressem com a cronologia, reconhecendo o carácter científico e até mesmo filosófico da arte da pintura e da escultura (ciências do espírito), e distinguindo assim os artistas dos homens fabris, tal como os renascentistas o fizeram:

Oh Artes preciosissimas! Quam mal vos conhece quem vos não trata, e aos vossos Professores, como vós mereceis ser tratadas! Quantos, e quantos olham para os vossos filhos como para qualquer homem fabril! Sem conhecer, sem reparar que desacreditam os seus proprios juizos em ignorarem, que em vós, o essencial todo he scientifico, todo Philosophico. (...)

Altamente no Espirito, nessa mesma espiritualidade tem o Desenho tanta parte, que na expressão do espirital reside a sua sublimidade. Se hum pintor ou escultor exprime qualquer affecto com frieza, falta-lhe o que a paixão requer: E por conseguinte não chegou ao Bom-Gosto. Se represente esse affecto com exageração, excede os limites; tem o superflui; deixou a perder de vista o *Bom-Gosto*. Se nos sujeitos que imita não mostra com verdade os caracteres que lhes competem, não tem conformidade, nem se lhes acha o *Bom-Gosto*.

Assim, elevava a pintura e a escultura ao estatuto de artes liberais Machado de Castro, distinguindo-as claramente das artes mecânicas, que não requeriam o espírito, mas apenas uma «boa mão». Não se tratava, pois, de dominar exclusivamente a técnica, mas antes uma série de conhecimentos científicos e filosóficos, isto é, conhecimentos do espírito: «Sem muito genio, muito estudo, e muito philosophar nestas circunstancias, como desempenhará qualquer artista huma representação viva e fiel do Conselho em que o Immortal D. João I porpoz a rezistencia que a fe devia fazer ás forças de Castella?»

No entanto, se este entendimento é transportado para o ensino académico do desenho aquando da criação das Belas-Artes, em 1836, entendimento esse que ainda hoje se encontra presente na docência de algumas unidades curriculares de Desenho nas Faculdades de Belas-Artes<sup>[3]</sup> não é de todo o mesmo entendimento que anima a introdução do desenho no ensino primário, em 1860.

Precisamente a meio do século, o Desenho tornou-se uma disciplina importante, não pelo lado educativo e formativo como é hoje visto, mas sim pelo aspecto prático e utilitário, particularmente por contribuir para o aperfeiçoamento da indústria, por ser um meio prático de ligar a ciência à técnica. (Almeida, 1961, p. 37)

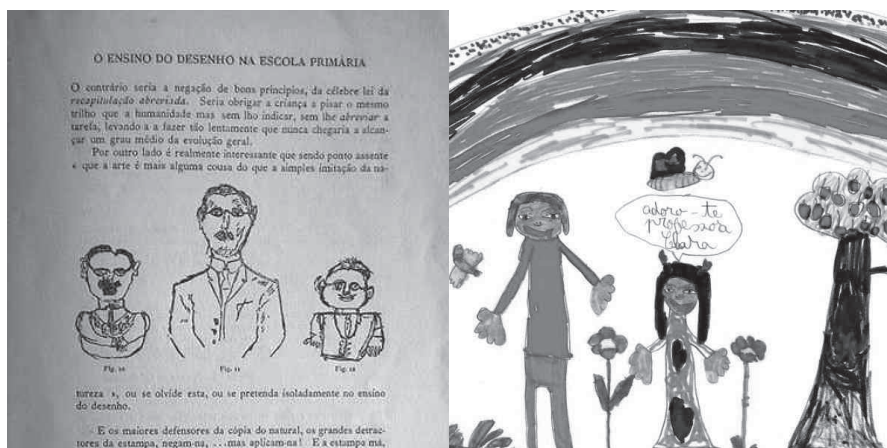
Embora Palyart Pinto Ferreira, no início do século XX, mais precisamente em 1916, publique aquela que consideramos ser, em Portugal, a primeira revista na qual surgem documentados retratos realizados por alunos de desenho do ensino primário (Figura 48), tal resulta exclusivamente do interesse que este professor via no exercício do retrato, que em nada se relacionava com o entendimento do desenho de figura humana e de retrato de Machado de Castro (1788), nem com as orientações programáticas do desenho para o ensino primário, às quais inclusivamente se opunha (Ferreira, 1916, p. 38).

A cópia da estampa em desenho, as dobragens e plicaturas nos trabalhos manuais, são comuns, usualíssimas até; mas essas formas arcaicas, condenadas há já algum tempo, demonstram, quando menos, falta de leitura de quem as adopta. Dir-se há, no que toca ao desenho, que a cópia de estampa se impõe porque sobre ela incide a prova final por onde se aquilatam, simultâneamente,

---

<sup>[3]</sup> Senão, vejamos o artigo «Em torno da ideia de concordância» da autoria de Artur Ramos, Professor Auxiliar da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e regente de Desenho III (In A. P. F. Marques, *Desenhar, saber desenhar*, 2012, pp. 26–37).

o intelecto do aluno e o trabalho do professor, isto é, o exame. ¿Que importa que no exame se pretenda uma boa cópia de determinada estampa? ¿Não estará apta a fazê-la a criança que copia do natural?

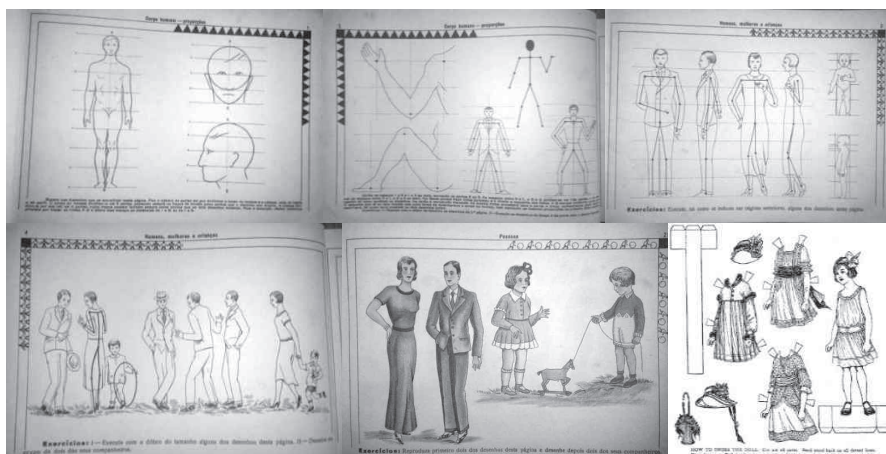


Figuras 48 e 49. *Retratos de Palyart*, desenhados pelos alunos, 1916 (esquerda) e *Retrato de Clara Viana Botelho*, realizado por uma aluna, 2015 (direita).

No entendimento de Palyart (1916), que só viria a ter seguimento, em meados do século XX, nas didáticas mais expressivas do desenho, introduzidas no ensino liceal e técnico pelos pedagogos e professores Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, o retrato e o autorretrato, anteriormente práticas destinadas apenas aos artistas, por serem eles os únicos reconhecidos como dotados de génio e de estudo suficientes para tal, possibilitam ao comum mortal compreender-se a si próprio e ao outro, passando a traduzir-se em exercícios que ajudariam as crianças e os jovens na construção da sua identidade pessoal e coletiva. Compreenderem como se viam e como eram vistos pelos outros começa a ser uma atividade, mais com o intuito do desenvolvimento integral do aluno e longe da promoção da destreza técnica, necessária ao desenvolvimento do artista. No entanto, tal como adverte Penim (2001, p.88):

[Enquanto] as construções de desenho geométrico implicariam traçados inquestionáveis, explicitados nos programas, executados pelo professor no quadro negro e registados pelos alunos nos seus cadernos, as outras expressões desenvolveram-se num espaço curricular mais ambíguo, variável e dependente de concepções estéticas e opções pedagógicas dos professores que as geririam na sala de aula.

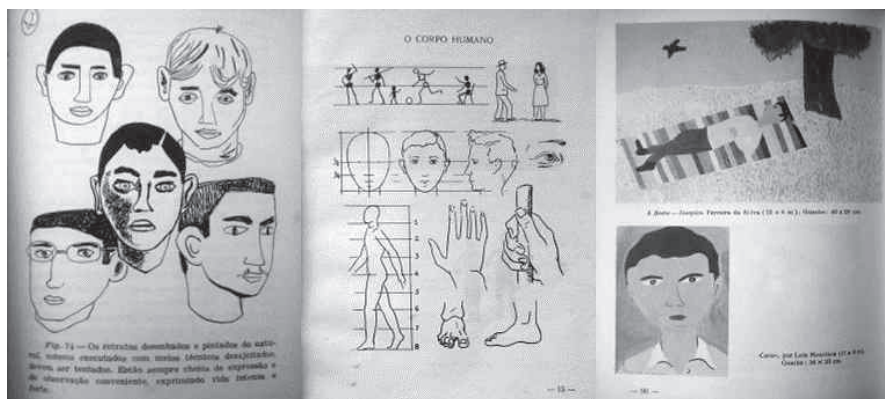
Assim, ainda que alguns professores primários, como o pedagogo Palyart Pinto Ferreira, documentem a prática do retrato no ensino primário português, no início do século XX, e outros, como Augusto dos Santos, concebiam manuais nos quais a prática do retrato é sugerida (Figuras 50 a 56), nos anos 30, nos quais surgem enunciados como: «Exercícios: I Execute com o dôbro do tamanho alguns dos desenhos desta página. II Desenhe um grupo de dois dos seus companheiros.» (Figura 53); e «Exercícios: Reproduza primeiro dois dos desenhos desta página e depois dois dos seus companheiros.» (Figura 54); a verdade é que, só em meados do mesmo século, com as reformas de 1947–1948, o retrato é formalmente introduzido no ensino liceal e técnico.



Figuras 50, 51, 52, 53, 54 e 55. Augusto dos Santos (1941, Estampas n.ºs 1, 2, 3, 4 e 21) e Doreen, boneca de vestir de papel, 1915.

O retrato que, até então não integrava os programas destes ciclos de estudo, onde predominava o desenho geométrico e dos quais faziam parte o desenho decorativo e o desenho de objetos de uso comum e do natural (incluindo o desenho de plantas e de animais, realizado sobretudo a partir de estampa), começa assim por ser introduzido, a meio do século XX, no 1.º ciclo do ensino liceal e do ensino técnico do desenho (atualmente 2.º ciclo do ensino básico), fruto do entendimento de pedagogos como Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, que aderem ao movimento *expressivo-psicanalítico* da educação artística (Efland, 1979, 1995), preconizado por Cizek, na Áustria, no final do século anterior. Porém, a sua prática não deixa de seguir algumas

regras (Figura 57), à semelhança do que acontecia na rubrica de desenho «livre» (Figura 58), revelando o respeito, destes autores, pelos cânones clássicos, que continuam a ser transmitidos, porque considerados fundamentos essenciais no ensino do desenho.



Figuras 56, 57 e 58. Calvet de Magalhães (1956, p. 170) (à esquerda) e Betâmio de Almeida (1964, p. 15, p. 96) (ao centro e à direita).

Assim, embora Calvet de Magalhães (1959, p.170) aconselhe a realização de retratos, a partir do natural, de caráter mais expressivo: «Os retratos desenhados e pintados do natural, mesmo que executados com meios técnicos desajeitados, devem ser tentados. Estão sempre cheios de expressão e de observação conveniente, exprimindo vida intensa e forte.» (Figura 56); e embora Betâmio de Almeida (1961, p. 65) defenda:

Cada escolar verá o modelo de certa maneira, e o seu desenho será uma interpretação livre em que se reconhecerá o modelo e as sensações pessoais que provocou. Caberá ao professor não trazer para a sala a sua visão particular e antes estimular cada aluno a interpretar os modelos de maneira séria e pessoal, dum modo espontâneo e aprazível tendo em vista um reconhecimento do mundo exterior pelo aluno e a vivência duma harmonia feita pelas suas próprias mãos.

Tal como conclui Penim (2001, p. 22):

O saber e a destreza técnica não deixaram, após 1947-48, de ser vistos como condições básicas na aprendizagem do desenho e dos trabalhos manuais. A ideia de que a criatividade surgiria do contacto com

os materiais, espontaneamente, era de seguida, negada no interior dos mesmos discursos. Defendeu-se, pois, que ao longo da escolaridade, a criação seria «alimentada» pela acumulação progressiva de conhecimentos técnicos e de destreza manual.

De acordo com Brito (2014, p. 107), «a representação física ou o retrato dos colegas», no contexto do ensino técnico, é mencionada no 2.º ano do mesmo ciclo, no qual apenas é sugerida aos «alunos «de mais apurada sensibilidade estética»», focando-se o desenho à vista, nesse ano escolar, essencialmente na «observação de «modelos-tipo» como elementos naturais (folhas, flores, frutos), objetos usuais com volumes marcados, ferramentas e utensílios.

Dentro do mesmo entendimento, no que concerne ao 2.º ciclo do ensino técnico, Brito (2014, p. 110) explica que o desenho de figura era apenas experimentado, nos últimos dois anos (hoje, 8.º e 9.º ano do ensino básico), pelos alunos dos cursos de pintura e escultura decorativas, cinzelagem, gravador e fotógrafo, visando

a representação, por observação direta e memória visual, de modelos em gesso e de modelo vivo. Pretendia-se o estudo anatómico (esqueleto e musculatura) do corpo humano e de animais, no todo e em partes (busto, torso, cabeça, mãos); o estudo das proporções, planos, carateres, valores e formas; o estudo e a representação gráfica do movimento; o estudo e a representação dos panejamentos.

No 2.º ciclo dos liceus, hoje correspondente ao 3.º ciclo do ensino básico, ao retrato, incluído na rubrica de desenho à vista, que era trabalhada desde o 2º ano do 1º ciclo, não era dado especial destaque, o que podemos confirmar ao observar o *Compêndio de Desenho para o 2.º ciclo dos Liceus* (2.ª edição, 1963), da autoria de Helena de Abreu e Pessegueiro Miranda, onde apenas surge uma única estampa na qual são propostos esboços rápidos de figura humana (Abreu & Miranda, 1963, Estampa IX), com vista ao treino da perceção visual. Segundo Brito (2014, p. 110), estes esboços rápidos eram recomendados, prescindindo-se do «esmerado acabamento», porque possibilitavam a realização de mais exercícios, sendo «mais importante procurar o caráter geral do modelo do que a minúcia dos seus pormenores».



## 8. A aprendizagem do retrato no 3.º ciclo do ensino básico, hoje

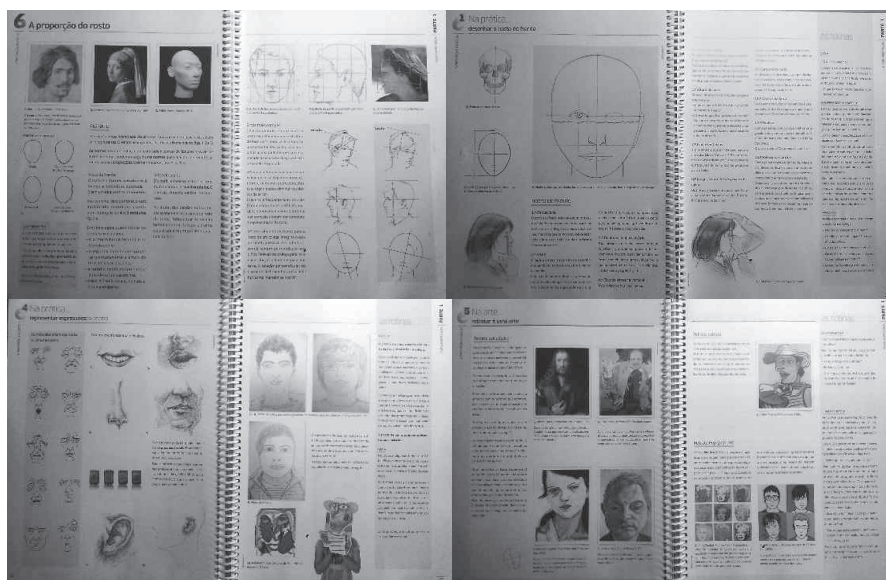
Ao analisarmos um conjunto de manuais de educação visual do 3.º ciclo do ensino básico recentes, identificámos um conjunto de indicações para o desenho do rosto humano. Entre estes manuais, seleccionámos três, que abordam de forma mais estruturada e sistemática este conteúdo, permitindo-nos ter uma perspetiva das atuais abordagens propostas.

Em *Visualmente* (Areal & Moreira, 2012), no ponto 6 da parte 1, «A linguagem visual», são apresentadas regras básicas para o desenho do rosto, e mais concretamente o retrato humano, explorando as vistas frontal e de perfil (Figuras 59 e 60), sendo ainda dedicada uma última parte às «expressões do rosto» (Figura 61) e ao «retrato psicológico» (Figura 62). Neste manual, surgem também outras formas de representar como, por exemplo, o *retrato cubista*, que integra diferentes pontos de vista (pontos de observação), e o *retrato Pop*, que recorre, sobretudo, aos contraste de cor, anulando as gradações da cor, assumidas como planas e aderindo às repetições, como naquele movimento.

Em *Ver, desenhar e criar* (Graça *et al.*, 2014), o estudo do rosto humano insere-se na «Representação expressiva», valorizando-se o conhecimento das proporções do rosto, estabelecidas pela definição do eixo central do rosto e pela representação por faixas horizontais. Também aqui são introduzidas algumas explicações sobre o retrato como algo que ultrapassa o plano meramente da cópia, *mimético*, permitindo a transmissão de sentimentos e emoções.

O *Manual de Educação Visual* (Modesto, Alves & Ferrand, 2012) apresenta um capítulo exclusivamente dedicado ao «Desenho», onde o retrato é introduzido através de algumas regras fundamentais para a sua representação, como a simetria dos olhos, sobrancelhas, narinas e orelhas, assim como as diferenças encontradas nesse mesmo plano. Ainda neste manual destacamos a parte do «Desenho expressivo», como «o tipo de desenho que evidencia as emoções de quem o faz (o interior do artista), para além do que representa (o exterior à sua volta)» (Modesto *et al.*, 2012, p.94). Este manual dedica uma parte substancial ao enquadramento deste desenho, que poderemos considerar próprio de um estágio de desenvolvimento gráfico mais evoluído do que o exclusivamente *mimético*, sendo que, desta forma, ultrapassa o objetivo Geral 6, alínea 6.2, das *Metas Curriculares* de educação visual, no 7.º ano

de escolaridade, que remete apenas para a utilização de diferentes formas de representação da figura humana, a compreensão das proporções da figura humana e do rosto e as relações do corpo com os objetos e o espaço.



Figuras 59, 60, 61 e 62. O retrato segundo os cânones clássicos (em cima), as expressões do rosto e o retrato psicológico (em baixo). In Areal & Moreira (2012, pp. 50–53, pp. 58–61).

A coexistência das duas linhas do ensino do desenho identificadas por Betâmio de Almeida (1961, pp. 35–36), «uma mais racionalista, tendo por base o desenho geométrico» e «outra de inspiração mais naturalista, preconizada por Jean Jacques Rousseau (1712–1778), colocada em prática por Peter Schmidt (1773–1846), defendida por Herbert Spencer (1820–1903) e aclamada por Félix Ravaisson (1813–1900)», a partir da qual se desenvolveram «as tendências modernas da didática do Desenho», nomeadamente a *expressiva*, é algo que ainda hoje se verifica no ensino da educação visual no 3.º ciclo do ensino básico, encontrando-se perfeitamente traduzida no enunciado proposto por Clara Viana Botelho, autora da primeira dissertação sobre a aprendizagem do retrato neste ciclo de estudos (1999), que podemos ler abaixo.



A cada adolescente (do 8.º ou do 9.º ano de escolaridade) pede-se que execute dois desenhos, de acordo com as temáticas sugeridas: um auto-retrato presente e um segundo auto-retrato, em situação imaginária. Em ambos se possibilita a complementação com legendas escritas, não obrigatórias. (Botelho, 2000, p. 87)

Estas duas tendências, isoladas ou associadas, são também encontradas quando nos debruçamos sobre as diferentes abordagens dos alunos do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, no que se refere a esta temática, quando concebem unidades que integram nos seus relatórios de prática de ensino supervisionada. No que concerne à aprendizagem da educação visual, no 3.º ciclo do ensino básico, não identificámos em qualquer relatório uma abordagem exclusivamente *mimética*, sendo comum, neste ciclo de estudos, a implementação de práticas predominantemente *expressivas* (Nunes, 2014; Moreira, 2011; Roque, 2012; Simões, 2010), características de um paradigma *expressivo-psicanalítico* da educação artística (Efland, 1979, 1995). Ainda assim, é de destacar *O Nosso Retrato — O contributo do Museu Nacional de Etnologia no ensino de uma unidade de Educação Visual* (Pereira, 2011), por explorar este conteúdo numa perspetiva *social-construtivista*, partindo da identidade individual para a identidade coletiva da cultura tradicional portuguesa, tendo como referência uma exposição do *Museu Nacional de Etnologia*, que permitiu aos alunos, do 8.º ano, conhecerem os processos de trabalho dos artistas e artesãos, aproximando-os da obra de arte e do património, como fonte de conhecimento para iniciação ao processo criativo.

## 9. Propostas para a construção de unidades de trabalho ou projetos

### Atividade 1 — Descubra as diferenças!

A partir da apresentação e visualização de projetos como *I'm not a look-a-like!* (Francois Brunelle, 2012-2016), proponha aos seus alunos um trabalho, no qual sejam exploradas as diferenças/parecenças fisionómicas entre si e os seus familiares.

### Atividade 2 — A solidão, ontem e hoje:

A partir da apresentação e visualização de obras como *Automat* (1927) e *Excursion into Philosophy* (1959) de Edward Hopper (1882–1967), e de projetos como *Removed* (Eric Pickersgill, 2014) e *Hide and Seek* (Kamil Kotarba, 2015) promova um trabalho sobre a temática (neste caso, o sentimento de solidão) das obras, ontem e hoje.

### Atividade 3 — Diz-me onde dormes/o que transportas, dir-te-ei quem és:

Partindo do princípio de que a identidade não se reduz à representação do rosto, com base na apresentação e visualização de séries fotográficas como *Where children sleep* e *What refugees carry with them*, de James Mollison (2007–2009 e 2015), desenvolva com os seus alunos um trabalho onde o que os represente seja o espaço onde dormem ou aquilo que transportam consigo nas suas mochilas. Nota: Este projeto poderá ser acompanhado da leitura de *A bolsa amarela* (Lygia Bojunga, 1976).

### Atividade 4 — Retrato de profissões: quem queremos ser?

Assente numa retrospectiva sobre o retrato de profissões e através da visualização de obras de pintores como o alemão Hans Holbein (1497–1543), o holandês Johannes Vermeer (1632–1675) e o português Silva Porto (1850–1893), promova um debate sobre as profissões que existiam naquelas épocas e as profissões que emergem hoje e proponha um trabalho que sirva de reflexão sobre as futuras escolhas profissionais dos alunos.

## Referências

- Abreu, M. H. & Mir anda, F. P. (1963). *Compêndio de Desenho para o 2.º Ciclo dos Liceus*.
- Acaso, M. (2011). *Visiones disruptivas de la educación — María Acaso*. Consultado em 10 de Abril de 2016 em <https://www.youtube.com/watch?v=9N9vh4ikKRY>
- Alarcão, I. (1997). Contribuição da didáctica para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In S. Pimenta (Ed.), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, (pp.159–190). São Paulo: Cortez.
- Almeida, A. B. (1964[1950]). *Compêndio de Desenho para o 1.º ciclo dos liceus*. 3.ª ed. Lisboa: Liv. Studium [deposít.].
- Almeida, A. B. (1961). O Desenho no ensino liceal. *Palestra: Revista de Pedagogia e Cultura*, (10), 35–66.

- Areal, Z. & Moreira, A. (2012). *Visualmente*. Lisboa: Areal Editores.
- Botelho, C. V. (1999). *A dimensão visual da cultura e a construção da identidade : análise de auto-retratos de adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Católica.
- Botelho, C. V. (2000). A dimensão visual da cultura e a construção da identidade: análise de autoretratos de adolescentes. *Revista Educação e Comunicação*, (3), 80–104. Disponível em [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/286/1/n3\\_art6.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/286/1/n3_art6.pdf)
- Brito, M. C. R. S. (2014). *As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da Alienação à Imersão no Real*. Tese de Doutoramento em Educação Artística. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cabanas, J. M. Q. (2002 [1995]). *Teoria da educação: Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Calvet de Magalhães, M. M. (1956). *Aprenda a desenhar*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos.
- Carreira, A. (1965). *Compêndio de Desenho para o 3.º Ciclo do Ensino Liceal*. Lisboa: Livraria Sá da Costa [deposit.].
- Cook, J. (2013a). Ice age art at the British Museum was crafted by ‘professional’ artists. *The Guardian*, 24 de Janeiro de 2013. Consultado em 14 de abril de 2016 em <https://www.theguardian.com/science/2013/jan/24/ice-age-art-british-museum>
- Cook, J. (2013b). Seguimos utilizando las mismas técnicas artísticas que hace 22.000 años. *El País*, 4 de Julho de 2013. Consultado em 14 de abril de 2016 em [http://cultura.elpais.com/cultura/2013/07/04/actualidad/1372942930\\_178936.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/07/04/actualidad/1372942930_178936.html)
- Corais, C. (2013). *Expressão e expressividade no retrato naturalista do séc. XX*. Tese de Doutoramento em Arquitetura. Braga: Universidade do Minho.
- Efland, A. (1979). Conceptions of teaching in art education, *Art Education*, 32(4), 21–32.
- Efland, A. (1995). Change in the conceptions of art teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content and community in art education: beyond post modernism* (pp. 25–40). New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2005). Infancia y cultura visual. In M. H. Belver, M. Acaso & I. Merodio (Eds.) *Arte infantil y cultura visual* (pp. 53–69). Madrid: Eneida.
- Ferreira, P. P. (1916). *Arte na escola: O ensino do desenho na escola primária*. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa.
- Flor, P. (2006). *A arte do retrato em Portugal: entre o fim da idade média e o Renascimento*. Tese de Doutoramento em História da Arte Moderna. Lisboa: Universidade Aberta.
- Frozza, M. O. (2014). *Os retratos de militares e políticos na Pinacoteca Municipal Aldo Locatelli: Herança da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (1866–1897)*. Trabalho

- de conclusão para obtenção do título de Bacharel em História da Arte. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Graça, C. C., Forjaz, F., Barriga, S. & Ferreira, S. (2014). *Ver, Desenhar e Criar*. Lisboa: Raiz Editora.
- Gonçalves, S. (2013). *A arte do retrato em Portugal no tempo do Barroco (1683–1750): conceitos, tipologias e protagonistas*. Tese de Doutoramento em História, na especialidade de Arte, Património e Restauro. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Henriques, R. (2014). *O cruzamento de metodologias no ensino e aprendizagem do Desenho*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Henriques, S. (2014). *Do auto-retrato à máscara*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Modesto, A., Alves, C. & Ferrand, M. (2012). *Manual de Educação Visual*. Lisboa: Porto Editora.
- Janson, A. F. & Janson, H. W. (2010). *A nova história da arte de Janson*. 9.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, R. (2016). *Ao espelho o eu é outros. O auto-retrato nu: desenho e pintura*. Tese de Doutoramento em Arte e Design. Porto: Universidade do Porto.
- Machado, A. R. (2014). *Retrato e identidade: o retrato fotográfico como espaço de exploração da identidade*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Machado de Castro, J. (1788). *Discurso sobre as utilidades do desenho*. Lisboa: António Rodrigues Galhardo. Disponível na Biblioteca Nacional Digital. Consultado a 1 de março de 2016 em <http://purl.pt/320>
- Mason, Rachel (2001). Working topic: training of teachers/professors: ideas for discussion. UNESCO: LEA International. Consultado a 24 de março de 2016 em <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/40479/12668533303mason.pdf/mason.pdf>
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Moreira, S. (2011). *Uma escola chamada eu: Exploração da identidade através da expressão plástica*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Moura, L. (2016). Como a arte contemporânea deixou de ser contemporânea. *O Público, Opinião*, 24 de março de 2016. Consultado em 24 de mar-

- ço de 2016 em <https://www.publico.pt/2016/03/24/culturaipsilon/noticia/como-a-arte-contemporanea-deixou-de-ser-contemporanea-1727033>
- Nogueira, A. (2013). *Representações gráficas da dinâmica do corpo: Desenho, 12º ano*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunes, E. (2014). *Museu, reflexão e práticas de arte contemporânea*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pacheco, M. E. (2012). A pintura do auto-retrato contemporâneo em Portugal: breve panorâmica. *Diacrítica, Revista Científica da Universidade do Minho*, 26(3), 93–130.
- Pacheco, M. E. (2015). *A trajectória do auto-retrato pintado na história da arte em Portugal: da emergência à afirmação do género, na contemporaneidade: 1470–1975*. Tese de Doutoramento em História, na especialidade de História da Arte. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Paulino, E. (2013). *Desenhar no espaço: contributos para a construção da identidade do professor e artista, uma proposta para o 10º ano, Desenho A*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Penim, L. (2003). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte. Publicação da Dissertação em Ciências da Educação, na especialidade de História da Educação, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, em 2001.
- Pereira, A. (2011). *O nosso retrato: O contributo do Museu Nacional de Etnologia no ensino de uma unidade de Educação Visual*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ramos, A. (2001). *O auto-retrato e a reversibilidade do rosto*. Dissertação de Mestrado em Estética e Filosofia da Arte. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ramos, A. (2007). *Retrato: O desenho da presença*. Tese de Doutoramento em Desenho. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ramos, A. (2010a). *Retrato: O desenho da presença*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Ramos, A. (2010b). O auto-retrato como consciência da duração. *Estúdio (Dez. 2010) (2)*, 131–132.
- Ramos, A. (2012). Em torno da ideia de concordância. In A. P. F. Marques (Coord.), *Desenhar, saber desenhar* (pp. 26–37). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

- Ramos, A. (2015). O douto fluir do desenhar:ensaio em torno da representação do corpo e do retrato. In A. P. F. Marques (Coord.), *As idades do desenho* (pp. 8–16). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Ramos, R. (2012). *Retrato e autorretrato: uma estratégia de ensino em Desenho A, 12º ano*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rocha, S. (2013). *Associação de teoria e prática na disciplina de Desenho*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Roque, A. R. (2011). *O estudo fisionómico na caracterização de personagens*. Dissertação de Mestrado em Desenho. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Roque, H. (2012). *A auto-representação: espaço de motivação e criatividade no ensino da cultura e educação visual*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Serra, F. (2013). *O retrato na encruzilhada da pintura em Portugal (1911–1949)*. Tese de Doutoramento em História da Arte, na especialidade de História da Arte Contemporânea. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Simões, M. A. (2010). *Intervenção no espaço sala de aula: uma aprendizagem criativa através do auto-retrato*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sousa, A. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sousa, A. (2016). *Novos paradigmas, novas práticas? A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal*. Tese de Doutoramento em Belas-Artes, na especialidade de Educação Artística. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Tavares, C. (2011). *O desenho à maneira dos mestres como metalinguagem*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Viadel, R. M. (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística. In F. Hernandez & M. Ricart (coord.), *Actas da III Jornadas d'História de l'Educació Artística* (pp. 23–37). Barcelona: Impressions Belles Arts.