

MESTRADO

EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE BELAS ARTES

Aprender o [in]imaginável: experiência de pedagogia do Imaginário artístico

David Gil Luzia Ferreira da Conceição

M

2022



David Gil Luzia Ferreira da Conceição

APRENDER O [IN]IMAGINÁVEL: experiência de pedagogia do Imaginário artístico

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professoras orientadoras: Dr.ª Catarina Almeida e Dr.ª Mariana Mendes

Delgado

Professora cooperante: Prof.ª Maria Augusta Medeiros

Escola: Escola Secundária de Ermesinde

Resumo:

Este Relatório regista as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Estágio curricular realizado na Escola Secundária de Ermesinde, ao longo do ano letivo de 2021/22. A partir de um conjunto de interações e experiências iniciais, pretendeu-se aprofundar a problematização em torno das potencialidades pedagógicas da Imaginação enquanto processo de emancipação intelectual dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem artístico. Por via de um posicionamento crítico como professor-artista e de um percurso metodológico construídos a partir de referenciais teóricos derivados das "pedagogias do imaginário", do "paradigma pedagógico da comunicação" e da "a/r/tografia", elaborou-se e implementou-se um projeto didático primariamente assente na "aprendizagem baseada em projetos", na interdisciplinaridade e na diferenciação pedagógica. O projeto envolveu a definição de abordagens temáticas através de um atlas visual construído com os alunos, experimentações exploratórias e a criação de livros de artista contendo diferentes tipos de narrativas visuais (banda desenhada, ilustração, trípticos, imagens conceptuais) estruturados a partir dos imaginários individuais e coletivos dos alunos. Com base nos resultados obtidos, inferiu-se a persistência de uma inibição da imaginação dos alunos no exercício das suas atividades pedagógicas e refletiu-se sobre algumas estratégias aplicadas de modo a ultrapassar estas dificuldades, bem como outras abordagens inexploradas.

Palavras-chave:

Imaginação, imaginário, imagem, descoberta, narrativa visual, livro de artista, singularidade, professor-artista, diferenciação pedagógica, projeto, a/r/tografia

Abstract:

This report records the pedagogical activities developed during the curricular internship undertaken at Ermesinde High School, throughout the academic year of 2021/22. Based on an array of initial interactions and experiences, the research aimed to deepen the problematization on the pedagogic potentialities of Imagination as a process of intellectual emancipation of students involved in the artistic teaching-learning process. Through a critical standpoint as artist-teacher and a methodological quest constructed from theoretical frameworks derived from the "pedagogies of the imaginary", the "pedagogical paradigm of communication" and "a/r/tography", a didactic project was planned and implemented based on "project-based learning", interdisciplinarity and differentiated pedagogy. The project involved the definition of thematic approaches through a visual atlas constructed with students, exploratory experiments and the creation of artists' books containing different types of visual narratives (comics, illustration, triptychs, conceptual images) developed from students' individual and collective imaginaries. Based on the obtained results, the persistence of the inhibition of students' imagination during the exercise of their pedagogic activities was inferred and the application of some strategies in order to surmount these setbacks were reflected upon, as well as other unexplored approaches.

Keywords:

Imagination, imaginary, image, discovery, visual narrative, artist's book, singularity, artist-teacher, differentiated pedagogy, project, a/r/tography

Resumé:

Ce Rapport concerne aux activités pédagogiques développées pendant le stage curriculaire à l'Ecole Secondaire de Ermesinde dans l'année scolaire 2021/2021. À partir d'un ensemble d'interactions et d'expériences initiales, on a prétendu approfondir la problématisation autour des potentialités pédagogiques de l'Imagination comme processus d'émancipation intellectuelle des élèves impliqués dans l'enseignement/apprentissage artistique. À travers d'une position critique comme professeur-artiste et d'un parcours méthodologique construits à partir des références théoriques issues des "pédagogies de l'imaginaire", du "paradigme pédagogique de la communication" et de l'a/r/tographie, on a élaboré et mis en œuvre un projet didactique basée d'abord dans "l'apprentissages par projets", de l'interdisciplinarité et de la différenciation pédagogique. Le projet a impliqué la définition d'approches thématiques par un atlas visuel réalisé avec les élèves, des expérimentations exploratoires et la création de livres d'artistes contenant différents types de récits visuels (Bande dessinées, illustration, triptyques, images conceptuelles) structurés à partir des imaginaires individuels et collectifs des élèves. D'après les résultats obtenus, on a déduit la persistance d'une inhibition de l'imagination des élèves dans leurs activités pédagogiques et on a réfléchi sur les stratégies appliquées afin de surmonter ces difficultés ainsi que d'autres approches inexplorées.

Mots-clefs:

Imagination, imaginaire, image, découverte, récit visuel, livre d'artiste, singularité, professeur-artiste, différenciation pédagogique, projet, a/r/tographie.

Agradecimentos:

Agradeço em primeiro lugar os meus pais, pela oportunidade que me concederam de trilhar este novo caminho da docência artística.

Agradeço também o meu irmão Henrique, por me ter ouvido e por ter estado presente em todos os momentos e pelas conversas imaginativas que tivemos, nas quais pude considerar outras perspectivas.

Um bem-haja à professora orientadora Dr.^a Catarina Almeida e à professora coorientadora Dr.^a Mariana Delgado pelo discernimento das suas orientações, que foram contributos fulcrais para a prossecução da investigação e da docência neste Estágio e Relatório.

Estendo também os meus agradecimentos à Professora cooperante Maria Augusta Medeiros, por me ter proporcionado o quotidiano e o espaço escolar de Ermesinde como um verdadeiro "laboratório" para a exploração das minhas inquietações e à Professora Suani Moreira, por me ter apoiado no começo hesitante da minha docência e por me conceder a oportunidade de aprofundar as relações pedagógicas no espaço das suas aulas.

Por fim, esta secção não ficaria completa sem um bem-haja a todos os alunos com quem interagi durante a realização do meu Estágio. Agradeço a vossa curiosidade, vivacidade, imaginação e franqueza no diálogo. É para vós, obreiros do Amanhã, que existe a Escola. Desejo-vos um futuro de sucessos pessoais e profissionais, nas artes e nas restantes áreas escolhidas por vós.

Lista de Abreviaturas empregues no Relatório:

ESE – Escola Secundária de Ermesinde.

DAC – Domínios de Autonomia Curricular.

EV – Educação Visual.

DCV – Desenho e Comunicação Visual – disciplina do Curso Profissional de Técnico/a de Design de Comunicação Gráfica.

ECDM – Expressão Corporal, Dramática e Musical – disciplina do Curso Profissional de Técnico/a de Apoio à Infância.

SWOT – Análise SWOT – *Strengths* (Pontos fortes), *Weaknesses*, (Pontos fracos) *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças).

INESC TEC – Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores, Tecnologia e Ciência – laboratório associado nacional e centro de investigação científica e desenvolvimento tecnológico sediado no Porto.

Índice:

Lista de Figuras:	9
Introdução	11
Experiências e Desafios durante o Estágio:	13
Caracterização do Imaginário Escolar:	13
Caracterização do Imaginário de Turma:	15
Problemáticas notáveis do Estágio:	17
Posicionamento Teórico-Epistemológico: A Imaginação na educação artística:	21
Mas que Imaginação e Imaginário artístico estamos a imaginar?	22
Imaginação Radical – possível via para a emancipação intelectual	23
O potencial imaginativo do Professor-Artista:	26
Percurso metodológico do Projeto de educação artística imaginativa:	28
Definição do percurso metodológico:	28
Conceções Centrais no Percurso Metodológico: A Descoberta, a Intersubjetividade e o Projeto:	29
A Aprendizagem por Via da Descoberta:	29
A Intersubjetividade:	34
A Aprendizagem baseada em Projetos:	42
Elementos Estratégicos do Percurso Metodológico: Narrativa:	47
Elementos Estratégicos do Percurso Metodológico: Interdisciplinaridade:	49
Elementos Estratégicos do Percurso Metodológico: A Diferenciação:	53
Projeto de Intervenção Pedagógica <i>Imagens e Imaginários</i> :	57
Caracterização dos Processos:	58
Objetivos principais da Intervenção:	58

Estrutura Geral da Proposta:.....	60
Primeiro elemento do "Meio Didático" – Livro de Artista:.....	64
Segundo Elemento do "Meio Didático" – Narrativa Visual:	66
Terceiro Elemento do "Meio Didático" – o papel dos Diários de Estúdio e do Atlas Visual nos "Sentidos" das Narrativas Visuais:.....	69
Ferramentas de Pesquisa:	73
Caracterização dos Procedimentos:	74
25 de janeiro – Aula de Desenho A	74
26 de janeiro – Desenho A	80
1 de fevereiro – Desenho A	85
3 de fevereiro – Oficina Multimédia B	89
7 de fevereiro – Oficina de Artes	94
8 de fevereiro – Desenho A	98
9 de fevereiro – Desenho A	102
Resultados do Projeto de Intervenção Pedagógica:	107
Questões em Aberto	110
Considerações Finais	112
Bibliografia	113

Lista de Figuras:

Figura 1: Maquete do livro comemorativo do 50º da ESE. Fonte: Própria.	13
Figura 2: Assemblage. Fonte: Própria.	13
Figura 3: Mural em mosaicos, ESE. Fonte: Própria.	14
Figura 4: Cópia de Guernica, de Picasso, em cerâmica. Fonte: Própria.	14
Figura 5: Esboços e imagens do projeto de escultura dos alunos. Fonte: Própria.....	14
Figura 6: Esboço de aula de modelo da turma. Fonte: Própria.	15
Figura 7: Esboço de aula de modelo da turma. Fonte: Própria.	16
Figura 8: Experiências dos alunos, resultantes da intervenção preliminar no conteúdo programático da tinta da China. Fonte: alunos.....	16
Figura 9: Esboços dos alunos. Fonte: alunos.	16
Figura 10: Fanart digital de personagem de anime de uma aluna. Fonte: aluna.	17
Figura 11: Exercício de imaginação a partir de história de La Fontaine e resultado de aluna. Fonte: aluna.	19
Figura 12: Segundo exercício de imaginação reprodutora. Fonte: aluno.	20
Figura 13: Esboços realizados com aluno do 9.º ano, durante o acompanhamento do seu projeto. Fonte: própria.	21
Figura 14: Samuel Palmer, The Herdsman, circa 1855. Aguarela e guache s/papel. Fonte: Gallery Oldham.	41
Figura 15: Desenho do aluno Zayin. Fonte: Própria.	70
Figura 16: Experiência de desenho automático colaborativo com alunos. Fonte: Própria.	70
Figura 17: Projeto Fuga INESC TEC: Uma visão diacrônica. Fonte: própria.	77
Figura 18: Atlas visual da turma. Fonte: Própria.....	81
Figura 19: Imagem da aluna Yod. Fonte: Própria.	83
Figura 20: Imagem da aluna Beth. Fonte: Própria.	83
Figura 21: Imagem da aluna, sobre objetificação da vida dos outros. Fonte: Própria.	84
Figura 22: A minha contribuição para o Atlas visual. Fonte: Própria.	85

Figura 23: Lista de recomendações de Keri Smith. Fonte: The Marginalian, Maria Popova.	86
Figura 24: Frame de filme de Bill Plympton. Fonte: Bill Plympton.	96
Figura 25: Frame de filme de Marcel Jancovics. Fonte: Marcel Jancovics.	96
Figura 26: Desenho do aluno Zayin. Fonte: Própria.	99
Figura 27: Livro de artista da aluna Dalet. Fonte: Própria.	100
Figura 28: Livro de artista da aluna Yod. Fonte: Própria.	101
Figura 29: Projeto da aluna Dalet. Fonte: Própria.	101
Figura 30: Projeto da aluna Yod. Fonte: Própria.	101
Figura 31: Tríptico do alter ego do aluno Kaf. Fonte: Própria.	103
Figura 32: Livro de artista da aluna Beth. Fonte: Própria.	105
Figura 33: Projeto da aluna Beth. Fonte: Própria.	105
Figura 34: Frames do projeto de animação do grupo da turma. Fonte: alunos.	106
Figura 35: Frames do projeto de animação do aluno Gimel. Fonte: aluno.	106
Figura 36: Frames da curta-metragem performativa da aluna Aleph. Fonte: aluna.	107

Introdução

O presente relatório visa condensar a investigação e práticas pedagógicas resultantes das experiências vividas durante o estágio curricular realizado na Escola Secundária de Ermesinde. As atividades descritas iniciaram-se a 8 de outubro de 2021 e foram concluídas a 12 de maio de 2022, tendo como ponto de partida o acompanhamento do quotidiano da turma 12.º I, na disciplina de Desenho A, sob orientação da Professora cooperante Maria Augusta Medeiros. Este acompanhamento proporcionou oportunidades para a realização de algumas experiências iniciais de interação pedagógica que informaram posteriormente a elaboração das metodologias e estratégias didáticas que compuseram o Projeto de Intervenção Pedagógica deste Estágio¹.

Paralelamente a estas atividades, o contexto escolar do estágio possibilitou também o acompanhamento e a interação com duas turmas do 9.º ano na disciplina de EV, uma turma do 11.º ano do Curso Profissional de Design Gráfico na disciplina de DCV, uma turma do 10.º ano na disciplina de Desenho A e de uma turma do 12.º ano do Curso Profissional de Apoio à Infância, na disciplina de ECDM.

A investigação pedagógica e a atividade docente desenvolvidas no estágio tiveram como principal finalidade problematizar a Imaginação dos alunos enquanto dinâmica de emancipação intelectual no seu processo de ensino-aprendizagem artístico, ou seja, pretendeu-se analisar, elaborar e implementar com os alunos um conjunto de estratégias e ferramentas didáticas que possibilitassem a criação de condições favoráveis ao estabelecimento da sala de aula como um espaço para a aprendizagem e consolidação da consciência crítica, exercida através da imaginação e da prática artística.

A Intervenção foi assim construída com base numa premissa de continuidade entre o processo imaginativo dos alunos e as suas produções culturais e artísticas. Pretendeu-se assim compreender até que ponto os imaginários individuais e sociais dos alunos e as

¹ Por uma questão de simplificação da leitura, a partir deste ponto no texto, o Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido no âmbito deste estágio será designado apenas como "a Intervenção".

imagens deles resultantes, presentes nos interstícios entre o seu "pensar" e "fazer", poderão operar nesta "pedagogia da imaginação artística" como elementos construtores de sentidos e de conhecimentos críticos na educação artística. Neste sentido, a reflexão em torno das experiências do estágio e da realização da Intervenção reparte-se por cinco capítulos.

Num primeiro momento, situa-se o leitor nos contextos pedagógicos do estágio, caracterizando brevemente o espaço escolar e a turma que participou na Intervenção. Seguidamente, enunciam-se alguns problemas identificados no decurso do estágio. Face a estes problemas, elabora-se no terceiro capítulo um posicionamento teórico-epistemológico, fundamentado no pensamento dos principais autores que se focaram nas questões da Imaginação bem como as perspectivas de pedagogos e filósofos educacionais que abordaram também estas questões. Cruzam-se também estas perspectivas com as noções de "imaginação radical" e de "professor-artista", numa tentativa de compreender as possíveis implicações pedagógicas da imaginação enquanto processo emancipatório. No quarto capítulo aprofunda-se esta reflexão teórica, com a narração do percurso metodológico construído a partir do entrelaçamento de experiências práticas realizadas em estágio e de elementos conceptuais derivados da obra de alguns autores enquadrados no "Paradigma pedagógico da Comunicação" definido e explorado criticamente por Trindade e Cosme (Trindade e Cosme, 2010: 57-56). No quinto capítulo descrevem-se os moldes da Intervenção e as peripécias ocorridas durante a sua implementação, bem como as implicações dos seus resultados práticos. No sexto capítulo, encerra-se o Relatório com uma pequena reflexão sobre as ilações obtidas com a investigação e a atividade docente no estágio.

Experiências e Desafios durante o Estágio:

Caracterização do Imaginário Escolar:

Conforme referido anteriormente, a ESE constituiu o campo principal do desenvolvimento deste estágio. De acordo com o documento do Projeto Educativo, esta escola surge no ano letivo de 1970/71, com a designação inicial de *Escola Técnica de Ermesinde*, passando depois a operar, a partir de 1989, nas suas instalações atuais. Embora

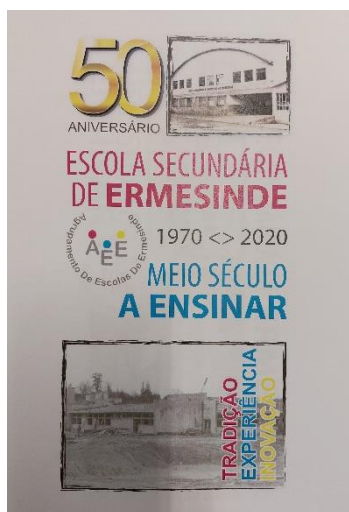


Figura 1: Maquete do livro comemorativo do 50º da ESE. Fonte: Própria.

a Escola seja presentemente sede do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, esta somente integrou o agrupamento no ano letivo de 2012/13, num processo iniciado em 2003 com o conjunto das Escolas Básicas de D. António Ferreira Gomes, da Bela, de Sampaio e de Gandra. (Projeto Educativo: 3). Na caracterização da sua missão e valores matriciais, o Projeto Educativo da Escola aponta "a inclusão como uma prioridade", enfatizando também o "desenvolvimento sustentável", a "excelência de ensino" e a formação de "cidadãos cultos, autónomos, interventivos e solidários", num "compromisso coletivo" com a comunidade educativa, orientada segundo os

"valores da Humanidade, Dignidade, Autonomia e Solidariedade". (Projeto Educativo: 4).

O imaginário da escola posiciona-se assim segundo uma orientação de formação cívica e democrática da juventude, um pouco influenciada, a meu ver, pelo discurso dos *Quatro Pilares da Educação para o Século XXI*², de Jacques Delors (Delors et al., 1998: 89-99).



Figura 2: Assemblage. Fonte: Própria.

² Em particular, considero que a formação de "cidadãos cultos" possui paralelos com o "Aprender a conhecer", a "Autonomia" com o "Aprender a fazer", a "Solidariedade" e a "Inclusão" com o "Aprender a viver juntos" e a "Humanidade" e "Dignidade" com o "Aprender a Ser".

Numa análise SWOT recentemente implementada na Escola, destaca-se "o dinamismo e riqueza das atividades extracurriculares ao longo de todo o ano letivo, a participação de toda a comunidade escolar e a representatividade premiada no exterior" como um elemento motivador dos alunos no seu percurso pedagógico (Projeto Educativo: 12). No momento em que cheguei à escola para iniciar o estágio, foram-me apresentados alguns projetos desenvolvidos pelos alunos de Artes, que pontuam os espaços da Escola, tais como *assemblages*, um mural de mosaicos e uma reprodução cerâmica da *Guernica* de Picasso. Ao longo da participação no estágio, tive também oportunidade de acompanhar e observar a preponderância das artes visuais nestas atividades desenvolvidas em função das principais efemérides do quotidiano escolar – o Natal, o Carnaval, o Dia do Agrupamento (que se

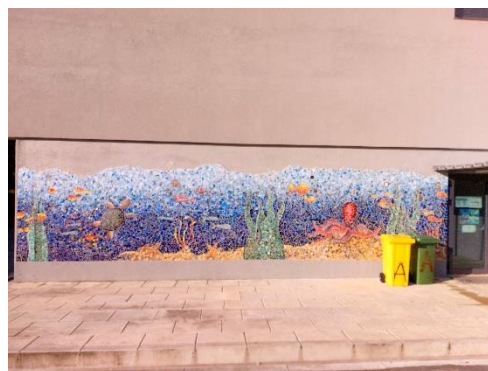


Figura 3: Mural em mosaicos, ESE. Fonte: Própria.



Figura 4: Cópia de *Guernica*, de Picasso, em cerâmica. Fonte: Própria.



Figura 5: Esboços e imagens do projeto de escultura dos alunos. Fonte: Própria.

revestiu de especial importância este ano, pois coincidiu com a comemoração do 50.º aniversário da escola) – bem como os diferentes prémios conquistados pelos projetos desenvolvidos pelos alunos do Curso de Artes Visuais e do Curso Profissional de Técnico de Design de Comunicação Gráfica. Entre estes projetos destaco os logótipos desenvolvidos pelos alunos no projeto de *eTwinning* *Together we can*, que permitiram ao agrupamento receber o Selo Europeu de Qualidade, a curta-metragem animada *Eu, a minha Família e o Covid 19*, que foi premiada com o Grande Prémio do Júri do

Concurso *Cineastas Digitais* de 2019/20, e o projeto de escultura desenvolvido pela turma que acompanhei, inscrito na iniciativa "*Outubro Rosa*" promovido pela Liga Portuguesa contra o Cancro, que posteriormente se converteu numa verdadeira "mascote" da escola.

Caracterização do Imaginário de Turma:

A turma 12.ºI do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais constituiu o ponto de partida inicial do estágio, na disciplina de Desenho A e o foco posterior da Intervenção, nesta disciplina e nas disciplinas de Oficina de Artes e Oficina Multimédia B. A um nível imediato, trata-se de uma turma com dimensões exceccionalmente reduzidas (12 elementos) em relação às proporções relativamente numerosas das restantes turmas de Artes anteriores e atuais na escola, constituídas por aproximadamente trinta alunos cada. De acordo com a professora cooperante, esta turma resultou da cisão de uma turma inicialmente maior de Economia, de modo a redistribuir os alunos interessados em artes, num ano letivo atípico em que o Curso de Artes não abria inicialmente por não reunir o número suficiente de alunos para formar uma turma maior.



Figura 6: Esboço de aula de modelo da turma. Fonte: Própria.

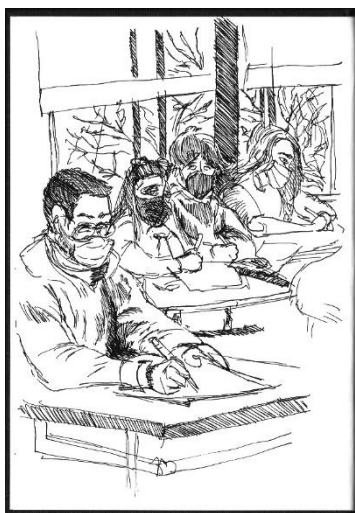


Figura 7: Esboço de aula de modelo da turma. Fonte: Própria.

A média de idades dos pais situa-se entre os 42 e os 58 anos e o nível mais elevado das suas habilitações literárias situam-se ao nível da licenciatura e do bacharelato. Com a excepção dos pais de uma aluna, oriundos da Moldávia, os restantes alunos procedem de famílias de nacionalidade portuguesa. A média de idades dos alunos encontra-se nos 17 anos, sendo que os dois alunos mais jovens têm 16 anos e o aluno mais velho tem 19 anos. Embora as negativas sejam praticamente inexistentes no historial da turma, registam-se a retenção de quatro alunos no 10º ano, um aluno no 7.ºano e outro no 8.º ano. A proporção de géneros tende ligeiramente para o

feminino, com um total de 7 raparigas e 5 rapazes. Três dos alunos são estudantes-trabalhadores. É notável a proporção considerável de alunos que indicaram a ausência de computador e ligação à internet – 8 de 12 alunos.

Os alunos expressam interesse em ingressar no ensino superior e as suas perspectivas académicas alinham-se com o seu interesse nas práticas artísticas, em particular as linguagens derivadas das tecnologias digitais. Uma aluna pretende cursar fotografia digital e outra pretende formar-se como "*designer* de animação computadorizada". Nas observações das interações da turma, constatei também um forte interesse pelas áreas de ilustração e de *concept art*. Os alunos revelam também interesse por outras formas de expressão artística. Um rapaz e uma rapariga tocam respetivamente, guitarra baixo e guitarra acústica e duas outras raparigas integram com o rapaz e um professor da escola uma banda, como vocalistas.



Figura 8: Experiências dos alunos, resultantes da intervenção preliminar no conteúdo programático da tinta da China. Fonte: alunos.



Figura 9: Esboços dos alunos. Fonte: alunos.

No que concerne os *habitus* dos alunos, os seus gestos, comentários e inclusive criações artísticas revelam a influência dos imaginários das culturas de massas americana e japonesa. Nos seus diálogos, mediados pelo uso das redes sociais, circulam frequentemente paráfrases de bordões de filmes e séries de televisão, bem como *memes*. Nos diários gráficos partilhados por alguns alunos, a influência desses imaginários reflete-se em esboços de vampiros e outras criaturas fantásticas, personagens trajados em estilo gótico, *punk* e *lolita* (neovitoriano). Algumas das imagens dos alunos são executadas digitalmente e reproduzem grafismos da *manga* e do *anime*.



Figura 10: Fanart digital de personagem de anime de uma aluna.
Fonte: aluna.

Problemáticas notáveis do Estágio:

A colaboração com os professores e os alunos nos projetos escolares ligados ao Natal, ao Carnaval, ao Dia do Agrupamento e ao projeto DAC, bem como a oportunidade de realizar três intervenções preliminares, nos conteúdos programáticos de Desenho A relativos à aguarela e à tinta da China, possibilitou o contacto com um espectro amplo de ocorrências pedagogicamente notáveis. Não obstante a sua complexidade, considero que estas ocorrências poderão ser sintetizadas em três problemas que nortearam o desenvolvimento da atividade investigativa e didática. Ilustrarei esses problemas com narrações exemplificativas do diário de bordo.

O primeiro problema que identifiquei surgiu associado a um sentido de curiosidade e de experimentalismo prático limitado, no qual constatei também uma certa desconfiança e receio em experimentar e errar. Embora tenha observado a ocorrência deste fenómeno em diferentes turmas do ensino básico, secundário e profissional, uma reação de passividade da turma principal que acompanhei foi para mim emblemática destes receios:

O confronto com o novo e o estranho – Na continuidade das atividades e interações desenvolvidas nas últimas semanas com esta turma nesta disciplina, e a pedido da aluna Mem, apresento à turma uma trincha ("mottler") de aguarela, falando um pouco sobre as suas características e convidando a turma a manipular este instrumento e a realizarem experiências com ele. Mas curiosamente, apesar de eu ter colocado o pincel à disposição da turma, na carteira da Mem, nenhum aluno experimentou utilizá-lo, ao longo da duração de toda esta aula.

[C.O.: Inadvertidamente, este pincel parece ter adquirido uma espécie de "sacralização" por parte dos alunos. A aluna Mem referiu não o ter utilizado "por ter receio de o estragar, pois parecia frágil e muito caro". A curiosidade espontânea que estes alunos manifestaram na minha primeira introdução à técnica da aguarela esteve ausente nesta aula. O que poderá ter estado subjacente a esta recusa em experimentar? Receio de errar? A estranheza perante um objeto invulgar? [...]] (3 de dezembro, aula de Desenho A do 12.º, in diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1)

A tendência para um processo imaginativo reprodutor³ foi o segundo problema que constatei no acompanhamento dos projetos dos alunos. Observou-se uma tendência para estes reproduzirem imagens pré-existentes e derivadas de imaginários visuais ligados às culturas de massas americanas e japonesas, com referentes visuais do *anime*, da *manga*, de jogos de vídeo e de filmes de terror e de super-heróis. Neste caso particular de um projeto DAC enquadrado na área da ilustração, observei nos alunos do 9.º ano uma tendência se restringirem a uma proposta visual única e para reproduzirem a imagética pré-existente na *Internet*:

[...] Abordo os alunos e peço-lhes para me explicarem o seu trabalho, nas suas palavras. Questiono-os seguidamente sobre as ideias que pretendem explorar. [...] Observo um desenho de um olho aberto, com íris e pestanas. A aluna explica-me que a zona da pupila é o Mundo e que está a tentar desenhar as pestanas e "e não sabe como será a melhor maneira de o fazer". Em seguida, a aluna apresenta-me a imagem original, retirada da net, no seu telemóvel. [...] Uma vez mais constato uma situação na qual um aluno está a realizar uma cópia, praticamente idêntica, de uma imagem que retira da esfera cibernética, apesar de existir aqui a realização de um projeto com uma temática polissémica e o facto de a Professora encorajar deliberadamente os seus alunos a "pensarem fora da caixa" e de esta admitir diferentes possibilidades de respostas visuais. (23 de março de 2022, aula de EV do 9.º, in diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1)

No acompanhamento da turma do 12.º ano, a ação imaginativa tende também a ser circunscrita a uma dimensão reprodutora e a permanecer especialmente neste ano de conclusão da escolaridade, “sob a sombra” da preparação para o Exame Nacional de Desenho. No documento relativo às *Aprendizagens Essenciais*, afirma-se como uma das finalidades desta disciplina o estabelecimento “de uma relação dinâmica entre o aprender a ver – a criar – e a comunicar, conjugando a análise crítica e reflexiva sobre o que se vê,

³ Esta questão da "imaginação reprodutora" será clarificada na secção seguinte.

com a experimentação de conceitos/temáticas com diferentes materiais e técnicas, modos de registo e a utilização de diferentes suportes”, potenciando “uma perspetiva abrangente de educação artística, capaz de responder às problemáticas e aos desafios da arte contemporânea”. Menciona-se ainda “a progressiva autonomia de procedimentos, por parte dos alunos, para a concretização dos seus trabalhos, desenvolvendo, em simultâneo, o pensamento reflexivo, crítico e criativo.” (Direcção-Geral da Educação, 2018: 1-3)

Contudo, uma leitura da secção do programa de Desenho A relativa ao 12.º ano revela que a Imaginação é reduzida a uma sublinha do quinto conteúdo “*Sentido*”, sendo que este conteúdo é por sua vez, um item de sensibilização, por oposição a outros conteúdos tais como os “*Materiais*” e os “*Procedimentos*” que predominam, pela sua transversalidade, na estrutura dos três anos letivos. (Ramos *et. al.*, 2022: 6-7) Através das minhas observações e intervenções preliminares nos conteúdos programáticos constatei também que tanto os campos de ação imaginativa dos alunos como os dos docentes são limitados pela imposição deste exercício constante de recapitulação e de adestramento técnico dos diferentes modos de desenho exigidos em exame. Os exercícios que se focam efetivamente na imaginação consistem, na sua generalidade, ao recurso à “imaginação reprodutora”, ou seja, a uma utilização da imaginação artística em função de elementos pré-existentes. Num exercício é pedido que os alunos imaginem a continuação de uma história de La Fontaine. Embora o aluno possua alguma autonomia na escolha da técnica e no estilo visual, a maior parte dos elementos estão já determinados pelo texto, impondo um exercício de ilustração.



Figura 11: Exercício de imaginação a partir de história de La Fontaine e resultado de aluna. Fonte: aluna.

No segundo exercício, pede-se aos alunos que inventem uma quimera, a partir de animais reais ou imaginados. Apesar de ser concedido um maior grau de autonomia dos alunos no exercício da sua imaginação, é novamente imposto a criação de uma imagem em função de um elemento físico, neste caso uma picadora de carne. A técnica está novamente ao critério dos alunos, mas é imposta a utilização das cores primárias e o aluno apenas pode utilizar lápis de cor e pastéis de óleo, devendo também assegurar uma relação formal evidente com a picadora.



Recomendo a um processo de transformação gráfica, execute um registo em que transforme num animal o objeto representado na Figura 2.
Deve estabelecer uma relação formal evidente entre o animal representado e o objeto.
Pode optar pela representação de um animal reconhecível ou pela criação de um animal fantástico.
Represente o animal de corpo inteiro.
Utilize um modo de registo que consiga traço e mancha e aplique lápis de cor ou pastéis de óleo ou uma técnica mista de lápis de cor e pastéis de óleo.
Utilize apenas os recadores com as cores primárias.
Adequar a dimensão do registo aos meios materiais utilizados.
Faça uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha de resposta.



Figura 12: Segundo exercício de imaginação reprodutora. Fonte: aluno.

Embora o sentido destas restrições esteja possivelmente associado à redução de variáveis que poderiam dificultar o estabelecimento de um "padrão objetivo" de avaliação das provas de exame, é curioso notar como nenhum exercício aborda uma conceção mais espontânea de Imaginação.

Por fim, o terceiro problema identificado foi a observação recorrente de uma crença interiorizada numa "inépcia inata" para a aprendizagem artística e o processo criativo. "Isto está bonito", "isto está uma porcária", "isto está a ficar feio, não sei porquê" e "não sei desenhar" foram expressões que ouvi recorrentemente, tal como neste diálogo com um aluno do 9.º ano, que transcrevo, por ser representativo desta interiorização pré-concebida de "mestria criativa":

[...] Desenvolvo um novo ponto de situação. Dois dos jovens já têm a realização das suas ideias em curso, mas um dos rapazes encontra-se bloqueado na criação da sua ilustração: "Professor, no meu caso, estava a pensar fazer algo inspirado naquela imagem da evolução do ser humano e na última figura colocar a pessoa a usar um telemóvel. Mas não sei como o vou fazer porque não consigo desenhar nada bem."

DC: Esta tua ideia das silhuetas parece-me interessante, mas penso que aqui poderias dar o teu próprio cunho na tua ilustração. Poderias por exemplo dar individualidade a cada um destes seres humanos.

Aluno: Espere aí. Está a dizer-me para eu fazer cada uma das pessoas diferentes entre si?

DC: Sim.

Aluno: Isso é uma ideia interessante, se eu conseguisse desenhar.

DC: E porque dizes que não consegues desenhar?

Aluno: Oh professor, não sei." (pausa, silêncio) "Porque em casa e noutros trabalhos já tentei desenhar coisas e só sai porcaria! Sou muito mau no desenho, veja esta figura, parece que ela tem a cabeça esmagada.

[C.O.: [...]] À semelhança da situação que observei na turma do ensino profissional, também aqui persiste um discurso categórico e derrotista na perspetiva que alguns alunos formam das suas próprias competências para o desenho – "não sei desenhar", associada a noções problemáticas do que constitui "desenhar bem" ou "fazer porcaria". (23 de março de 2022, aula de EV do 9.º, in diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1)



Figura 13: Esboços realizados com aluno do 9.º ano, durante o acompanhamento do seu projeto. Fonte: própria.

Posicionamento Teórico-Epistemológico: A Imaginação na educação artística:

A complexa problemática da Imaginação abrange implicações filosóficas, culturais e sociais, que foram escarpelizadas por autores de diferentes áreas e épocas, tais como Malebranche, Descartes, Baudelaire, Jung, Cassirer, Sartre, Castoriadis, Eliade, Morin, Maffesoli, Bachelard, Durand, Wunenburger, entre outros⁴. Através da descoberta desta diversidade de posições ao longo da investigação associada ao Estágio, constatei que não existe uma conceção unívoca de Imaginação. Contudo, as perspetivas de Bachelard, Durand e Wunenburger destacaram-se das restantes, por diferentes motivos.

Por um lado, as suas obras representam, a meu ver, uma corrente sucessiva e sistemática de aprofundamento teórico e crítico das questões ligadas à Imaginação, nos séculos XX e XXI. Por outro lado, considereei que as suas conceções da Imaginação enquanto processo criativo e exploratório, que origina imagens que veiculam sentidos, dimensões simbólicas e narrativas culturais que compõem diferentes tipos de Imaginário, poderiam constituir-se como referenciais teóricos pertinentes para problematizar, do

⁴ Embora reconheça que este conjunto de autores está longe de ser uma listagem exaustiva de todos os posicionamentos teóricos existentes sobre a Imaginação, o escopo do presente Relatório limita esta exemplificação a um plano geral.

ponto de vista pedagógico, a ação imaginativa do docente e do aluno enquanto processo emancipatório na Educação Artística.

Com base no núcleo teórico inicialmente composto por este trio de autores, cruzei estas concepções com as perspectivas de outros autores que abordaram a questão da Imaginação a partir da esfera pedagógica, bem como a possibilidade da Imaginação se constituir como um processo de emancipação intelectual no processo de ensino-aprendizagem artístico. Assim, a partir destas leituras, e de outras derivadas dos modelos conceptuais do "*professor-artista*", pretendi problematizar o papel da minha docência emergente e da minha prática artística (que engloba também, a minha imaginação) face às tensões inerentes à dinâmica da Imaginação, no decurso do estágio.

Mas que Imaginação e Imaginário artístico estamos a imaginar?

Antes de prosseguir com a problematização teórica, considero pertinente explicitar a distinção entre Imaginação e Imaginário, já que ambos os conceitos são comumente confundidos na linguagem corrente. De acordo com Georges Jean, a Imaginação é o processo através do qual o psiquismo humano gera, reproduzindo ou inventando, diferentes imagens que se podem ou não materializar em diferentes processos literários, artísticos e culturais. Por sua vez, o Imaginário define as esferas da Imaginação, que se desdobram em diferentes variantes. (Jean, 1991 :23-24). Embora a Imaginação escape a compartimentações rígidas, considero que as "tipologias de Imaginação" avançadas por Wunenburger me permitiram precisar o foco da investigação desenvolvida neste estágio e que motivou a elaboração do Intervenção.

Segundo o autor, a Imaginação poderá ser entendida a partir de três concepções principais. A "imaginação reprodutora", expressa pelos cartesianos e empiristas, remete-nos para a ligação entre a imaginação e as percepções sensíveis que se obtém da realidade. Nesta perspectiva, as representações imaginárias são como que "colagens" e associações que resultam de reciclagens que a imaginação faz de estímulos externos (Wunenburger, 1991:12-15). A "imaginação transcendental" surge com uma função mediadora entre os

estímulos sensíveis e o pensamento abstrato. Nesta concepção, a imaginação não se limita a uma função reprodutora e recetora dos estímulos sensíveis, mas opera de forma espontânea e semiautónoma face a estes. É com Kant que se começa a explorar a independência da imaginação face à realidade (Wunenburger, 1991: 15-18). Por fim, a "imaginação suprasensível" caracteriza a imaginação como um processo espiritual, que permite aceder a dimensões metafísicas e cósmicas, um plano do "maravilhoso", refletido nas imagens mentais. Subdivide-se em duas vertentes, "mágica" e "visionária". Por um lado é associada a estados visionários, a êxtases religiosos, ao profético e xamânico. Por outro lado, é também associada às ideias de génio, de dom e de inspiração divina nas artes. (Wunenburger, 1991: 19-25).

Tendo em conta estas diferentes configurações, decidi focar a "imaginação transcendental" na problematização desenvolvida ao longo do estágio, pelo seu potencial emancipatório e transformador na pedagogia artística. Neste sentido, o pensamento de Bachelard forneceu também um horizonte concetual para o desenvolvimento da investigação:

"A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. [...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver "visões". Terá visões se se educar com devaneios antes de se educar com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios." (Bachelard, 1998: 17-18)

Imaginação Radical – possível via para a emancipação intelectual

À medida que fui aprofundando a reflexão em torno dos episódios de "bloqueios criativos" que observei nas atividades letivas dos alunos em diferentes disciplinas, senti que me confrontei com uma possível dinâmica de "iconoclastia imaginativa". Este conceito operativo foi cunhado por Durand para descrever a forma como, na cultura ocidental, a Imaginação foi sendo progressivamente desvalorizada face à evolução do pensamento lógico-científico. Esta iconoclastia teve como consequências a marginalização do artista e a progressiva supressão da complexidade da "imagem simbólica", que segundo o autor, não foi recuperada nem com o Romantismo e o Impressionismo, nem com a

"anarquia turbulenta e vingativa" das imagens no século XX. (Durand, 2007: 29-30).

Perante esta lacuna, Durand conclui: "É-nos assim evidente que uma pedagogia da imaginação se impõe ao lado da da cultura física e da do raciocínio." (Durand, 1989: 295).

A perspectiva de Duborgel, informada por Bachelard e Durand, afirma as consequências pedagógicas da iconoclastia na agência criativa dos alunos:

"A folha oferecida para desenho, branca na aparência, está, em filigrana, profundamente delineada pelos dispositivos que a destinam e pré-destinam, não aos valores da imaginação, mas à sua repressão ou colonização, em benefício do "homem positivo" a instituir sobre os escombros de uma criança que imagina e se dispõe a crescer em imaginação." (Duborgel, 1992: 233)

Esta posição é reiterada por Georges Jean, que refere uma tendência geral do aparato escolar para suprimir os obstáculos aparentes à "concretização lógica" e à "aprendizagem da racionalidade". (Jean, 1991: 37). Contudo, Jean diverge de Duborgel, ao reforçar que uma pedagogia do Imaginário não se fundamenta numa oposição à Razão e que tal binário se trata de uma falsa dicotomia. Para Jean, a pedagogia do Imaginário envolve uma "coerência" e uma "construção equilibrada da pessoa". (Jean, 1991: 49). Deste modo, com base na constatação do fenómeno de iconoclastia nas experiências de estágio, interroguei-me seguidamente sobre as possíveis vias pedagógicas que poderiam contribuir para a libertação das imaginações dos alunos, enquanto processo de emancipação intelectual.

Através do estudo das conceções teóricas associadas à "Imaginação Radical", identifiquei uma abordagem congruente com as inquietações que senti ao longo do estágio e, a meu ver, uma perspectiva com potencial pedagógico relevante. De acordo com Haiven e Khasnabish, a noção de "Imaginação Radical" mobiliza a dimensão política e crítica do processo imaginativo, através do mapeamento coletivo do *status quo*, da sua narração como consequência de forças e tensões anteriores e a especulação sobre alternativas. Trata-se de um processo simultaneamente cognitivo e físico, criativo e pragmático (Haiven e Khasnabish, 2010: 3). A Imaginação Radical enfatiza a dimensão "corpórea" e "relacional" da imaginação, assumindo-a como um "espaço de encontros, aprendizagem e de ruptura" (Haiven e Khasnabish, 2010: 19). Na sua reflexão sobre as

possibilidades pedagógicas da Imaginação Radical, Meyerhoff descreve-a enquanto processo problematizador dos limites institucionais à imaginação dos alunos, a nível da aceitação dos parâmetros disciplinares, da dinâmica de poder na relação pedagógica, as normas escolares interiorizadas e o "olhar vigilante da administração" (Dyke, Meyerhoff e Evol, 2018 : 165-170). Para Biggs, a ativação da Imaginação Radical na Educação Artística envolve uma sinergia entre a dimensão lúdica da "imaginação poética" e a intersubjetividade assente na "alteridade":

" In terms of art education, a radical imagination asks both staff and students to constantly ground the poetic imagination – that is, our ability to discover the possible in the actual, the other in the same, and the new in the old - with a ‘testimonial imagination’. This testimonial imagination links the free play of poetic imagination to an empathy with others which preserves their otherness, but is grounded by the actuality of our own experience. (Biggs, 1998: 4)

Esta dimensão lúdica da imaginação criativa é também avançada por Wunenburger e Araújo como uma das principais vias através da qual a Imaginação opera na Educação. Por oposição a uma relação racional com a realidade, a dimensão lúdica da Imaginação "permite-nos encarar o mundo e a nossa relação com os outros numa ótica de encantamento", isto é, numa relação entre psique e realidade "mediada por imagens, signos e símbolos que permitem transfigurar o real e configurá-lo à medida das nossas expectativas" (Wunenburger e Araújo, 2006: 62). Deste modo, a atividade lúdica da imaginação permite desenvolver relações alternativas com o mundo:

"... l'imagination régit la relation ludique au monde. [...] le jeu, délivré des critères d'utilité et d'efficacité, permet d'entretenir avec les choses de libres relations. [...] le jeu n'est pas tant fuite du réel que mode d'exploration de la polymorphie des choses, qui permet d'échapper aux seules conditions empiriques, nécessairement limitées, de l'expérience individuelle ; l'imagination ludique se présente, sous cet angle, davantage comme un facteur de libération que d'aliénation." (Wunenburger, 1993: 64)

Deste modo, através desta associação entre a dimensão lúdica da "imaginação criadora" e a intersubjetividade, verifiquei que uma colaboração pedagógica orientada segundo a dinâmica exploratória e criativa da imaginação poderia fornecer uma base para a elaboração de um processo de ensino-aprendizagem artístico propício à consciencialização crítica. Esta possibilidade é a meu ver legítima, porque conforme refere Hernández, o desenvolvimento de um diálogo pedagógico permite enquadrar o processo

de ensino-aprendizagem como um espaço de exploração e confronto com o desconhecido e combater a influência de um discurso de instrumentalização da criatividade, derivado do neoliberalismo (Hernandéz-Hernandéz, 2019: 34,37). Assim, para Hernández, imaginar é um processo fundamental de construção de conhecimentos na educação e na prática artística: "Las artes en la educación y la educación en las artes no son sólo un modo de hacer, sino un posibilitador de modos de imaginar y conocer. En este sentido, posibilitan un espejo en el que mirar(se) para expandir modos de narrar "artísticamente" las experiencias de los sujetos, tanto de manera individual, como desde lo colectivo." (Hernandéz-Hernandéz, 2019: 38)

Esta perspectiva converge, a meu ver, com o pensamento de Maxine Greene, que define também a imaginação na educação artística como um processo pertinente de exploração de imprevisibilidades e de desenvolvimento da reflexividade dos sujeitos:

"Las ideas de posibilidades se circunscriben al terreno de lo predecible. Pero nuestra imaginación, como he venido mostrando, opera a diario con imprevisibles, con lo inesperado. Necesitamos, pues, poner un poco de reflexividad de nuestra parte para reconocer la existencia en nuestras experiencias de esos panoramas y esas perspectivas inesperadas e impredecibles. La persona pasiva, apática, tiene todas las probabilidades de permanecer indiferente a las ideas de lo irreal, del «como si», de lo meramente posible." Y es precisamente esa persona la que desdeña las artes por frívolas, por tratar-se de una simple floritura, por tenerlas por irrelevantes para el aprendizaje en el mundo posindustrial." (Greene, 2005: 193)

O potencial imaginativo do Professor-Artista:

Tendo em conta estes princípios, encontrei também na conceção identitária do "professor-artista" uma perspetiva congruente com a construção do posicionamento teórico em torno da dimensão emancipatória da Imaginação explorada no estágio.

A meu ver, um professor-artista, pelo desenvolvimento constante e consistente da sua prática artística, possui uma maior proximidade com as dinâmicas da Imaginação, pois tal como Wunenburger e Bachelard, entendo a "imaginação criadora" como o motor da criatividade artística. Não se trata de afirmar a ausência de Imaginação nas restantes subjetivações docentes. Porém, considero que a atividade letiva de um professor que intervém diretamente na esfera artística é informada pelo desenvolvimento contínuo da sua imaginação artística, isto é, pelos conhecimentos e experiências íntimas cultivados

pelo seu sentido de curiosidade e de descoberta artística. Um professor que é também artista, é um professor que continua a aprender, a descobrir e a imaginar na sua atividade intelectual, refletindo sobre essa atividade. Este professor poderá assim, a meu ver, estabelecer uma continuidade entre ambas as esferas e potenciar as atividades pedagógicas como um espaço de exploração da imaginação. Segundo Thornton, a compreensão da interdependência das dinâmicas educativa e artística e o desejo de criação artística poderão permitir aos professores apoiarem os seus alunos na descoberta dos prazeres e desafios inerentes à atividade artística (Thornton, 2005: 172-173). Daichendt corrobora esta perspectiva, apontando o envolvimento das competências artísticas do professor na sua docência e a valorização de ligações entre práticas artísticas e pedagógicas como elementos congruentes com uma individualização das experiências pedagógicas e a reinvenção dos processos de ensino-aprendizagem (Daichendt, 2007: 39).

Ambos os autores referem também uma dimensão de reflexividade no professor-artista. Thornton apoia-se em Schön para avançar a "prática reflexiva" como um modo de concretizar a ponte entre arte e pedagogia (Thornton, 2005: 172-173) e Daichendt reconhece que o conceito de professor-artista poderá englobar tanto os atributos da docência artística quanto as particularidades de um artista reflexivo. Neste sentido, considere que ao perspetivar a atividade docente no estágio através desta ação reflexiva sobre as práticas pedagógicas e artísticas, poderia intervir nas estruturas e rotinas escolares existentes e reconfigurá-las de modo a estimularem uma imaginação criticamente emancipadora, pois Perrenoud afirma que "a fonte da inovação endógena é a prática reflexiva, que é a mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos." (Perrenoud, 2001: 62)

Por conseguinte, compreendi que o professor-artista, mediante a consciência das suas capacidades reflexivas e críticas e a abertura dessa atividade artística à reflexão no espaço da aula, poderia assim intervir junto dos alunos e desafiá-los a utilizarem as suas imaginações para se interrogarem sobre as suas perspetivas e interesses singulares, a sua

prática artística, a sua relação com a esfera artística e as narrativas culturais. Maxine Greene afirma que é este questionamento colaborativo em torno das especificidades da posição do professor e do aluno que potencia a reflexão e a consciencialização crítica: "En mi opinión, la situación que más puede provocar la reflexión y la conciencia crítica en un aula es quélla en la que profesores y alumnos realizan una especie de búsqueda en colaboración, partiendo cada uno de ellos de su propia situación vivida." (Greene, 2005: 43). E de acordo com Rancière, é esta consciencialização das capacidades reflexivas, esta atitude questionadora que está na base da emancipação intelectual do professor e do aluno:

"The whole practice of universal teaching is summed up in the question: what do you think about it? Its whole power lies in the consciousness of emancipation that it realizes in the master and gives birth to in the student. The father could emancipate his son if he begins by knowing himself, that is to say, by examining the intellectual acts of which he is the subject, by noticing the manner in which he uses, in these acts, his power as a thinking being." (Rancière, 2007: 36)

Informado pelo posicionamento elaborado a partir destes referenciais teóricos, orientei então a problematização desenvolvida no estágio e no Intervenção segundo a seguinte questão central: "Quais serão os contributos pedagógicos dos imaginários dos alunos na ativação da imaginação como um processo de emancipação intelectual na educação artística?"

Percurso metodológico do Projeto de educação artística imaginativa:

Definição do percurso metodológico:

Com base na problemática específica observada no estágio e na reflexão crítica abordadas nos capítulos anteriores, procederei agora a uma análise e explicitação de estratégias que possibilitaram a tradução das intencionalidades por mim avançadas para uma esfera de ação metodológica. Sucintamente, o percurso metodológico que derivou dos contextos pedagógicos nos quais estive inscrito como professor-estagiário visou concretizar uma pedagogia projetual, sustentada pela agência imaginativa do professor e dos alunos. Este percurso fundamentou-se a partir de três grandes concepções: a Aprendizagem por via da Descoberta, a Intersubjetividade e o "Project-based Learning". Esta metodologia foi

ativada por sua vez por três elementos estratégicos centrais: a aplicação da narrativa no processo de ensino-aprendizagem, a Interdisciplinaridade e a aplicação da diferenciação pedagógica.

Conceções Centrais no Percurso Metodológico: A Descoberta, a Intersubjetividade e o Projeto:

A Aprendizagem por Via da Descoberta:

A primeira concepção metodológica que surgiu na sequência das observações, pesquisas e reflexões desenvolvidas por mim ao longo da construção do meu percurso metodológico foi o princípio da "Aprendizagem por Via da Descoberta", uma das principais âncoras conceituais que define a perspectiva sócio construtivista de Bruner.

Para Bruner, este fenómeno da descoberta define-se fundamentalmente como um ato de reconfiguração ou transformação do conhecimento existente num dado indivíduo, adulto ou criança. Através dessa transformação, o indivíduo é capaz de transcender esses conhecimentos reconfigurados e potenciar novas perspetivas. Na dicotomia que estabelece entre "modo expositivo" e "modo hipotético" no ensino, Bruner contrasta uma abordagem de ensino-aprendizagem de pendor mais transmissivo com outra na qual ensinar e aprender se tornam atividades colaborativas e exploratórias. O autor considera que é neste "modo hipotético" de ensino que as descobertas poderão ser potenciadas, pois nesta modalidade o professor e o aluno estão a interagir de forma mais cooperativa e o aluno não se remete a uma postura de escuta passiva na relação pedagógica, mas participa na construção de proposições, podendo inclusive assumir um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. (Bruner, 1979: 81-83)

Neste sentido, a inclusão deste princípio metodológico resulta, num primeiro momento, das experiências de participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas na ESE, particularmente nas disciplinas de Desenho A, Educação Visual e Oficina Gráfica. No decurso destas participações tive oportunidade de contatar com uma abordagem experimental ao processo de ensino-aprendizagem artístico e de analisar diferentes

perspetivas de ação estratégica e de metodologia implementados nos projetos artísticos em curso. Não obstante as diferenças inerentes aos contextos específicos das atividades realizadas em cada uma destas disciplinas, verifiquei um padrão comum entre as diversas ações estratégicas mobilizadas pelos professores – aqui, o processo de ensino-aprendizagem centra-se num sentido de agência do aluno e no estímulo da sua capacidade de explorar criativamente na sua aprendizagem tanto os conhecimentos previamente adquiridos como aqueles com os quais os jovens se estão a confrontar pela primeira vez. A ideia de descobrir novas soluções através de uma exploração autónoma de diferentes técnicas e processos é reiterada pelos professores destas disciplinas. Uma professora da disciplina de Desenho caracteriza a sua abordagem da seguinte forma: "Nós aqui "limamos as arestas", é o aluno que desenvolve o seu trabalho." (12 de outubro, aula de Desenho A do 12.º, *in* diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1). Já um professor de Oficina Gráfica refere que "não existem más ideias. Por vezes através de uma «má ideia» chegamos a uma boa solução. Outras vezes temos grandes ideias e verificamos que estas não funcionam/resultam no projeto final." (13 de outubro, aula de Oficina Gráfica do 10.º, *in* diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1).

Trata-se portanto, de uma metodologia experimental empregue de forma transversal nas principais disciplinas do departamento de artes da escola, cujos resultados e produtos finais permitiram à escola conquistar inúmeras distinções públicas e europeias e afirmar a centralidade das artes no seu quotidiano escolar. Por conseguinte, compreendi que a elaboração de uma metodologia destinada a ativar a Imaginação nestes contextos específicos não poderia relativizar as dinâmicas estratégicas existentes e tão familiares e comumente empregues quer por alunos como por professores.

Contudo, a integração do princípio de "Aprendizagem por via da Descoberta" no meu percurso metodológico não se limita a uma mera reprodução das abordagens pedagógicas existentes na escola. Pelo contrário, uma questão que tem marcado recorrentemente a reflexão em torno das observações das posturas dos alunos neste

formato de atividades pedagógicas tem sido a de procurar compreender as diferentes condições que poderão existir nos campos de experimentação presentes nestas disciplinas para a expansão da imaginação nas aprendizagens artísticas dos alunos. No meu posicionamento crítico enquanto professor-artista, entendo a imaginação como um processo psíquico de pensamento divergente, ou seja, como uma força capaz de agir sobre o processo de ensino-aprendizagem de modo a potenciar conhecimentos e aprendizagens alternativas, para lá das práticas e conhecimentos estabelecidos no espaço escolar.

Neste sentido, defendo que a concepção bruneriana do fenómeno da Descoberta no contexto educativo é, a meu ver, metodologicamente congruente com o contexto da ação e da investigação desenvolvida por mim no meu estágio, pelo facto de esta concepção metodológica reconhecer o valor pedagógico da singularidade dos sentidos e das relações que o aluno constrói com os conhecimentos culturais que encontra na escola, mediante as suas próprias descobertas. Considero igualmente relevante na perspetiva de Bruner a afirmação das descobertas do aluno como o resultado de uma aprendizagem processual, na qual o aluno possui a liberdade para tecer novas leituras e relações entre esses conhecimentos. Este entendimento da agência do aluno como um processo autónomo de exploração do novo e do desconhecido é, na minha perspetiva, válido na elaboração de uma metodologia de pedagogia artística centrada na Imaginação, pois este possui um paralelo com as considerações que Jean tece sobre a pedagogia do Imaginário: "Une pédagogie de l'imaginaire est une pédagogie qui retourne l'incertitude des errances dans l'inconnu en véritable entreprise de cheminement et de création" (Jean, 1991: 60). É também, a meu ver, uma concepção que converge com a perspetiva de Bachelard a respeito da Imaginação, nomeadamente a sua noção de *devaneio poético*, na qual o autor concebe também a imaginação como um processo psíquico exploratório e divergente:

"O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos. O devaneio poético é um devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos. Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu meu que encanta o eu do sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar. Para o meu eu sonhador, é esse não eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo." (Bachelard, 1996: 13)

Deste modo, a noção de "Aprendizagem por via da Descoberta" poderá elucidar a ação da imaginação no processo de ensino-aprendizagem artístico como uma dinâmica metodológica que permite potenciar aprendizagens divergentes, a partir da experiência de contato singular que o aluno realiza com os conhecimentos culturais que descobre na escola. Com efeito, esta perspetiva em torno da Imaginação como processo de pensamento divergente na educação é reforçada ainda por Duborgel, seguidor de Bachelard, que afirma que "a finalidade do Novo Espírito Pedagógico da imaginação nem é a formação de eruditos nem a de críticos literários; ela aspira, acima de tudo, ao acto de uma leitura dinâmica, encantada e criativa." (Duborgel, 1992: 313). Por conseguinte, depreendo que tal leitura dinâmica e criativa do conhecimento, da cultura e do mundo só é passível de ser efetivada no contexto da educação artística, mediante o estabelecimento de um espaço pedagógico que possibilite aos alunos a realização das suas aprendizagens de modo exploratório, segundo um sentido de questionamento e de curiosidade. Este é um outro aspeto também destacado por Bruner, que esclarece o carácter fulcral de um espírito indagador na resolução autónoma de problemas e de um sentido de entusiasmo pela descoberta, no processo de ensino-aprendizagem. (Bruner, 1977: 20,58)

Por fim, uma terceira motivação subjacente à decisão de integrar a concepção da "Aprendizagem por via da Descoberta" no percurso metodológico foi a minha constatação de um gesto recorrente e informal de questionamento e descoberta por parte dos alunos, no quotidiano escolar. Com base na presença deste gesto no espaço social das aulas, comecei a ponderar também a sua mobilização como instrumento pedagógico, orientado sob a noção da Descoberta. Embora eu reconheça que este não se trata de um hábito presente na atividade de todos os alunos das turmas que observei, notei contudo a persistência deste padrão comportamental tanto no decurso da participação ligada às aulas como pouco após o seu término. Contextualizarei este padrão com duas notas de campo retiradas do diário de bordo.

Na primeira situação, a curiosidade é despoletada perante uma atividade realizada por mim, na sequência do trabalho desenvolvido numa aula de Desenho A, mas fora dos limites temporais estipulados para essa aula. A atividade consistiu na minha tentativa de recuperação de um par de canetas estilográficas que estavam danificadas e que pertenciam a uma aluna que as decidiu trazer, para eu tentar repará-las, confiando na minha familiaridade com os instrumentos de desenho ligados ao desenho com tinta:

"Conforme o combinado com a aluna Alef na terça-feira passada, a jovem apresentou-se na aula de hoje com as suas canetas estilográficas "estragadas". Sento-me numa das secretárias da sala e começo a diagnosticar os problemas dos instrumentos de desenho. As canetas encravaram porque a tinta secou, mas parece existir ainda uma hipótese de as recuperar. Enquanto desmonto os mecanismos das canetas, olho para cima e apercebo-me que a Alef, o Gimel, o Kaf e a Dalet não saíram da sala para se deslocarem à sua aula de Educação Física e decidiram ficar junto a mim, para lá do término da aula, observando-me e estudando atentamente os meus gestos e o modo como tento desmontar e restaurar as canetas.

[C.O.: Considero esta atitude por parte dos alunos uma atitude extremamente peculiar, pois a minha observação das canetas da aluna foi realizada já no final da aula, não tendo qualquer propósito pedagógico ou didático explícito da minha parte. Ainda assim, a curiosidade dos alunos motivou-os a manterem-se juntos à minha mesa, à escuta e atentos aos meus gestos e procedimentos. É interessante notar como por vezes a curiosidade dos alunos despoleta momentos de ensino-aprendizagem espontâneos, relacionados com as atividades pedagógicas em curso, mas não diretamente dependentes delas. Através desta situação, verifico que a aprendizagem do aluno não se esgota no quotidiano da sala de aula – a dimensão do conhecimento tácito do aluno continua sempre presente na sua vivência quotidiana.] (10 de dezembro, aula de Desenho A do 12.º, in diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1)

Nesta segunda situação, a ação docente realizou-se dentro do contexto das atividades de uma aula de Oficina de Artes e em conjunto com o trabalho que estava a ser desenvolvido pelos alunos, no âmbito da aprendizagem de técnicas de gravura. Aqui, a motivação do questionamento dos alunos foi a presença de uma variação técnica até aqui desconhecida para eles, o que constituiu um pequeno momento espontâneo de aprendizagem por via da Descoberta:

"Na continuidade do exercício da minha agência docente enquanto professor-artista, deixo-me seduzir pela técnica de gravura de Tetrapak e sento-me na proximidade dos alunos, trabalhando com estes no processo de criação de matrizes. Seleciono um pedaço de Tetrapak e invento uma pequena imagem abstrata, com arabescos, criando incisões variadas com um x-acto e uma ponta seca. Estou próximo dos alunos, mas não junto a estes. A dada altura, a aluna Beth começa a aproximar-se do lugar onde me encontro. Como o recanto onde me encontro forma nesta sala uma espécie de corredor pequeno e apertado com a fileira de secretárias juntas, eu supus que a aluna estaria simplesmente de passagem, para se dirigir à casa-de-banho. Quando a aluna se aproxima, eu levanto-me para lhe ceder passagem. Rapidamente percebo que não é o caso: "Deixe-se estar, eu vim só para ver o que estava a fazer, mesmo." A aluna fica a observar demoradamente a minha experiência. O aluno Gimel surge também, aproximando-se e ficando ao lado da colega, a observar também a matriz. A aluna interroga-me: "Isso é interessante, o que é isso?" Explico aos jovens como utilizei o

x-ato para cortar e retirar seções do plástico/alumínio, expondo a parte de cartão do fundo da embalagem. Deste modo, todas as áreas recortadas do cartão imprimirão em branco, ao passo que a tinta ficará depositada nas saliências criadas pelo plástico do Tetrapak. [...] Os alunos comentam com interesse e curiosidade como não conheciam essa variação na técnica. Forma-se assim neste momento uma pequena e espontânea experiência de aprendizagem. Confrontados com um elemento divergente na sua aprendizagem, os alunos “apropriam-se” desse elemento, afastando-se com a intenção de experimentar a sua aplicação nos seus próprios projetos individuais.” (14 de fevereiro, aula Oficina de Artes do 12.º, in diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1)

Face a todos estes elementos, infiro assim que a noção de "Aprendizagem por via da Descoberta" é uma conceção congruente com o percurso metodológico, pois através desta noção verifiquei o potencial pedagógico inerente na constituição do processo de ensino-aprendizagem artístico como um espaço de exploração e questionamento, propício aos devaneios e às descobertas fortuitas dos alunos.

A Intersubjetividade:

Aprofundarei agora a justificação de uma segunda conceção que fundamentou o percurso metodológico – a Intersubjetividade. A inclusão desta conceção na metodologia deve-se ao reconhecimento de que o princípio de "Aprendizagem por via da Descoberta" seria, por si só, limitado na elaboração de um processo de ensino-aprendizagem artístico imaginativo, já que este princípio tende, a meu ver, a descrever o processo de aprendizagem do aluno como um fenómeno individualizado. A sua inclusão surge também na sequência das inquietações em torno do sentido e da relevância da imaginação enquanto dinâmica nas potenciais relações pedagógicas que viria a construir nesta Intervenção – será que a expansão da imaginação no processo de ensino-aprendizagem artístico poderia constituir-se como um exercício conjunto de singularidades? Será que a interação entre os imaginários dos alunos com os dos seus pares e com o do professor poderia ser uma estratégia metodológica viável nesta Intervenção?

Neste sentido, a abordagem a esta dimensão intersubjetiva no percurso metodológico baseia-se primariamente no conceito de "imaginário social", tal como ela é definida por Baczko. Ao debruçar-se sobre os conceitos de Imaginação e Imaginário, bem como a sua relevância sociológica, Baczko caracteriza o imaginário

social como um "produto" das relações sociais e culturais entre os sujeitos, sendo também, na sua óptica, uma dimensão da vivência humana intimamente associada ao *zeitgeist* e ao arquétipo de sujeito fabricado por um determinado panorama cultural e histórico:

"Cada geração traz consigo uma certa definição do homem, simultaneamente descritiva e normativa, ao mesmo tempo que se dota, a partir dela, de uma determinada ideia da imaginação, daquilo que ela é ou daquilo que deveria ser. O adjetivo "social" poucas precisões acrescenta. Com efeito, designa um duplo fenómeno. Por um lado, trata-se da orientação da atividade imaginativa em direção ao social, isto é, a produção de representações da "ordem social", dos atores sociais e das suas relações recíprocas (hierarquia, dominação, obediência, conflito, etc.), bem como das instituições sociais, em particular as que dizem respeito ao exercício do poder, as imagens do "chefe", etc. Por outro lado, o mesmo adjetivo designa a participação da atividade imaginativa individual num fenómeno coletivo. Com efeito, todas as épocas têm as suas modalidades específicas de imaginar, reproduzir e renovar o imaginário, assim como possuem modalidades específicas de acreditar, sentir e pensar." (Baczko, 1985: 309)

Considero esta conceção social da Imaginação e do Imaginário em Baczko pedagogicamente pertinente para a estruturação do percurso metodológico pois através desta conceção verifiquei que a Imaginação não é necessariamente uma dinâmica isolada e contida na atividade psíquica do sujeito, mas que poderá ser, pelo contrário, refletida pedagogicamente numa articulação entre as ações singulares dos sujeitos, o panorama cultural e a coletividade social na qual eles estão inseridos.

A noção de Baczko é também pedagogicamente relevante no contexto do estágio e da Intervenção, porque me possibilitou problematizar os limites do que eu considero como Imaginação na educação artística e na acção enquanto professor-artista. O modo como eu perspetivo a Imaginação no processo de ensino-aprendizagem, bem como as expectativas e perceções que possuo sobre a agência imaginativa e os Imaginários dos alunos são manifestamente, como elucida Baczko, construções que resultam da interferência de forças culturais, psicossociais e inclusive geracionais sobre a nossa agência enquanto sujeitos escolares.

De igual modo, ao longo das relações pedagógicas desenvolvidas no estágio, tenho constatado também que os alunos constroem as suas perceções e interpretações particulares dos intervenientes e das atividades escolares através da lente dos seus

Imaginários. Por via do Imaginário social, os alunos perspectivam não só a representação que associam a mim enquanto docente, como também se posicionam subjetivamente face às suas competências, práticas e manifestações artísticas enquanto alunos e face às posições dos seus pares e à cultura escolar, conforme ilustra o seguinte incidente observado numa turma do ensino profissional:

[...] na parte de trás da sala existe um grande painel onde estão afixados desenhos dos vários anos de Ensino Básico, Secundário e Profissional. Dois rapazes da turma afastaram-se um pouco do restante grupo da turma, que está a criar as estrelas de Natal em papel, para admirarem os trabalhos expostos dos colegas. Imediatamente começaram a comparar-se negativamente face aos colegas do 11.º Ano do Ensino Regular. Estes alunos do Profissional possuem somente um ano de aprendizagem artística ao nível do Ensino Secundário e o seu pensamento já revela um pré-juízo em relação às suas próprias capacidades e ao estatuto dos seus colegas enquanto alunos do Ensino Regular de Artes. Considerei um pouco perturbador esta lógica comparatista e esta interiorização extrema de uma "hierarquia" de alunos, que na realidade, não existe a não ser na consciência destes jovens.

Decidi intervir junto dos alunos e frisei-lhes que eles são também capazes de alcançar este nível. Tendo em conta as particularidades e a performance desta turma, expliquei-lhes que "o ingrediente secreto que lhes faltava era simplesmente a "consistência" – e procurei clarificar o valor do engajamento artístico e que uma prática consistente permite desenvolver um olhar artístico, sensível aos claros-escuros (desenho de grafite) e que o ato de desenhar é duas partes observação e uma parte de execução. Procurei deixar bem claro que uma prática regular e envolvida permite alcançar o suposto nível de virtuosismo que estes alunos consideraram "a priori" como o objetivo das suas aprendizagens e como estando fora do alcance das suas capacidades.

Esta situação tornou-se ainda mais constrangedora para mim, quando antes desta situação tive oportunidade de dialogar com os alunos e estes partilharam comigo os seus hábitos e interesses culturais, revelando a presença incipiente de uma relação com os seus imaginários significativos – um dos alunos, o Qof, gosta imenso de DragonBall Z e de anime em geral. Nas suas interações sociais e nos seus momentos de lazer, refere-se constantemente a este imaginário visual. Quando lhe referi que ele poderia mobilizar essas suas referências nos seus trabalhos de desenho pessoais e escolares, o aluno retorquiu – "Eu até faria sempre projetos nesse estilo se eu soubesse desenhar." E um dos dois alunos que se estava a comparar negativamente com os colegas revelou que desenhava imenso no tempo livre e que em casa, no seu quarto, tinha paredes inteiras forradas de alto a baixo com os seus trabalhos pessoais. No entanto, tomei consciência de uma certa timidez e reserva neste aluno quando os seus colegas inquiriam sobre o tipo de imagens que o rapaz tem criado. O jovem atribui pouco valor às ideias que regista no papel." (28 de outubro, aula de DCV do 11.º, in diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1)

Através da análise destes fenómenos, comecei a reconhecer a influência implícita do Imaginário social nas representações e relações que os atores escolares, nomeadamente estes alunos, estabelecem entre si, os seus pares, as práticas, os saberes e os produtos que desenvolvem dentro da cultura escolar em estão inscritos. Surgem assim nos seus imaginários representações de si próprios como sujeitos "ineptos" e dos seus colegas do Curso de Artes como sujeitos possuidores de "inclinações naturais" e "exclusivas" para a prática do desenho, sendo esta uma imagem construída a partir dos

sentidos que atribuem aos desenhos dos seus colegas. Os seus imaginários singulares, bem como as práticas artísticas que resultam destes, são também autoexcluídos pelos alunos como práticas legítimas, por não se adequarem à "norma escolar" imaginada pelos jovens.

Deste modo, compreendi que a dimensão intersubjetiva na ação imaginativa poderia ser uma variável estrategicamente coerente na construção de uma metodologia pedagógica orientada para a expansão da Imaginação no processo de ensino-aprendizagem artístico, na medida em que os imaginários dos discentes e as intersubjetividades por eles desenvolvidas no contexto escolar moldam-se mutuamente. Com efeito, a propósito desta questão, Postic, na sua análise da ação do imaginário sobre a relação pedagógica a partir da perspectiva do sujeito discente, refere a título de exemplo como os professores são perspectivados no seio do imaginário do aluno como "representações simbólicas" associadas a dimensões mais ou menos positivas, procedentes das relações intersubjetivas construídas pelos alunos no espaço escolar (Postic, 1989: 26). Para Postic, o imaginário e a intersubjetividade são interdependentes, já que o aluno se situa enquanto sujeito escolar por via das "intenções, atos e efeitos" presentes nas relações interpessoais, o que por sua vez desloca o seu imaginário e o induz à reconfiguração dessas mesmas relações: "l'imaginaire s'alimente de la réalité. Or la réalité de la classe, de l'école, pour l'élève, est constituée d'épisodes vécus avec ses pairs, et d'autres vécus avec les professeurs, le plus souvent devant ses pairs." (Postic, 1989: 26)

Com base nesta imbricação entre imaginação e intersubjetividade na realidade escolar, entendida através da lente do *imaginário social*, interroguei-me consequentemente sobre a hipótese de mobilizar também esta dimensão intersubjetiva como um instrumento metodológico que potenciasse novos conhecimentos. Será que as diferentes interações estabelecidas com os alunos na relação pedagógica poderão fornecer a matéria que proporcione pontos de partida para novas aprendizagens

artísticas imaginativas? Será que a partilha de experiências e a troca de perspectivas sobre os processos e objetos que constituem as aprendizagens poderá galvanizar a imaginação?

Neste sentido, o percurso metodológico conduziu-me de uma posição inicial na qual eu me questionava sobre a minha ação docente de forma isolada, isto é, sobre a natureza das condições pedagogicamente significativas que eu poderia proporcionar aos alunos, para uma posição na qual o processo de ensino-aprendizagem se passou a problematizar como um potencial campo de construção colaborativa de novos conhecimentos artísticos, envolvendo a partilha e articulação de ideias, experiências e questões por parte dos alunos no processo de exploração desses conhecimentos. No que concerne esta questão, a definição dos conhecimentos desenvolvidos no contexto escolar como sendo "situados e distribuídos", contida na perspectiva sócio construtivista de Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio permitiu-me elucidar o papel relevante que a Intersubjetividade (designada pelas investigadoras como "Discussão") poderá desempenhar na potenciação destes "novos" conhecimentos, sendo que esta é uma dimensão que está sistematicamente associada, segundo as investigadoras, às experiências, processos e objetos de conhecimento presentes na escola:

"Mesmo o conhecimento que se constrói na escola é situado, pois está colocado em um contexto bem-definido de experiências, ações e interações, ao qual os quadros de experiência e de consciência peculiares e a presença de outros indivíduos oferecem uma contribuição específica. Um tal conhecimento é também distribuído: no sentido de que não está apenas contido na mente de um só, mas também na mente dos outros com os quais se pode falar, nos instrumentos que são usados, nos livros lidos, nas anotações de livros ou de comunicações recebidas, nos arquivos do próprio computador, na capacidade de servir-se dos outros como recursos, consultando-os quando for necessário. " (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2005: 192)

Com base nestes pressupostos, fui verificando sucessivamente o impacto dos contextos específicos das interações pedagógicas e dos objetos e processos pedagógicos na construção de conhecimentos escolares. Depreendi então que esta dimensão intersubjetiva da imaginação poderia potenciar uma exploração crítica do saber cultural, pois Wertsch afirma também que "los procesos y las estructuras de la mediación semiótica proporcionan un vínculo crucial entre los contextos, históricos,

culturales e institucionales, por un lado, y las funciones mentales del individuo, por otro lado." (Wertsch, 1993: 87) Os "processos e estruturas de mediação semiótica" são para Wertsch, os "instrumentos mediadores" mobilizados na ação humana, nomeadamente ferramentas e a linguagem. (Wertsch, 1993: 29).

Estas perspectivas, em conjunto com as perspectivas de Baczko e de Postic reforçaram assim, a meu ver, a possibilidade de uma continuidade entre as ferramentas culturais (práticas artísticas), a Imaginação, a Intersubjetividade e a construção de novos conhecimentos artísticos no espaço escolar. Compreendi assim que a "alteridade" poderia ser um elemento oportuno e pedagogicamente relevante na construção da metodologia pedagógica, pois esta permitiu-me posicionar a ação da Imaginação no processo de ensino-aprendizagem artístico como um processo de criação e de transformação cultural, desenvolvido de forma intersubjetiva. Na agência como professor-artista, a ação estratégica de partilha do meu imaginário, ideias e práticas artísticas enquanto objetos pedagógicos passíveis de serem questionados, desconstruídos e apropriados pelos alunos nas suas próprias aprendizagens poderia assim promover um diálogo potenciador de novos desdobramentos, divergências e sentidos dessas aprendizagens. De igual modo, cada aluno poderia também ter a oportunidade de contribuir nesse diálogo com as especificidades dos seus imaginários, interesses e perspectivas, possibilitando assim uma pluralização das perspectivas imaginativas na aprendizagem. A integração da Intersubjetividade no percurso metodológico permitiu-me assim constituir o processo de ensino-aprendizagem não como um conjunto de atividades lineares e circunscritas, mas antes como um processo em aberto, isto é, exploratório e experimental, animado pela heterogeneidade dos sujeitos que o compõem.

Neste sentido, Araújo, na sua caracterização do processo educativo como uma "viagem a um destino utópico", frisa que não obstante a sua singularidade, a viagem educacional não é um processo fechado, mas sim um processo marcado pela ação

social do ser humano, pela "alteridade": "A viagem, sendo pessoal, não é solitária, mas solidária, faz-se em comunhão." (Araújo, 2004: 150) Refletindo a relação pedagógica através da lente de Paulo Freire, Araújo afirma ainda *que* "o educador, também ele viandante, ser imperfeito que busca a sua perfeição num tempo imperfeito, educa-se em diálogo com o educado, num movimento de busca em direção ao ser mais." (Araújo, 2004: 150).

Ao abordar a obra teórica de Paulo Freire a partir desta particularização teórica realizada por Araújo no seu texto, encontro também uma ênfase nos aspetos processuais e dialógicos na atividade educativa. Para Freire, ensinar e aprender não se resumem a uma transmissão de conhecimentos estáticos. A construção de conhecimentos na escola é processual, dinâmica, sendo potenciada pelos diálogos estabelecidos pelo professor e pelos alunos na relação pedagógica:

"O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua "admiração", o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, "re-admira" a "admiração" que antes fez na "admiração" que fazem os educandos." (Freire, 1994: 45)

Ao longo das minhas observações e participações nas atividades pedagógicas presentes no quotidiano escolar do meu estágio, verifiquei repetidamente a validade das questões avançadas por todas estas perspetivas teóricas na atividade conjunta com os alunos. Com efeito, as intervenções preliminares nas atividades curriculares desenvolvidas pela turma do 12.º ano que tenho estado a acompanhar, particularmente na disciplina de Desenho A, têm consistido no estímulo da utilização do diálogo e do questionamento como ferramentas de aprendizagem pelos alunos e na constante ação estratégica de partilha com os alunos das minhas referências culturais, ideias e práticas artísticas como "objetos cognoscíveis" introduzidos no processo de ensino-aprendizagem artístico de modo a estimularem a discussão, a exploração e experimentação.

Tal não significa, porém, que eu não tenha enfrentado dificuldades na introdução dessas divergências nas atividades existentes. As dificuldades iniciais que observei no desenvolvimento deste processo estão associadas à presença de uma certa passividade dos alunos num momento de intervenção pedagógica preliminar no conteúdo programático relativo à técnica da aguarela na disciplina de Desenho A, no qual realizei uma contextualização expositiva da história e da evolução desta técnica de pintura. Apesar de manter sempre o espaço de diálogo e de questionamento em aberto para os alunos, estes tenderam a participar nesta fase do processo como observadores silenciosos. Já na fase experimental e prática deste processo, constatei que os alunos participaram de forma mais ativa nos diálogos desenvolvidos em conjunto com esta aprendizagem prática:

"A minha própria abordagem a este material não foi estática – mencionei não só o background de cada imagem e autor, mas também partilhei histórias e relatos apócrifos das circunstâncias culturais, sociais e estéticas por trás de cada obra e fase histórica, bem como o trabalho de artistas contemporâneos. Apresentei a minha perspectiva não como uma posição autoritária, neutra e monolítica, mas sim como uma perspectiva aberta à discussão, entremeada pelas minhas vivências e experiências artísticas. Inclusive partilhei com os alunos um quadro de Samuel Palmer (O Pastor, da década de 1850) com valor significativo e pessoal para mim. Partilhei com eles a história da relação que construí com esta pintura, que vi pela primeira vez num livro aos 18 anos, no 12.º ano, tal como os meus alunos e expliquei como esta pintura foi marcante para mim e desencadeou todo o processo de descoberta e aprendizagem minha do desenho e pintura a aguarela.



Figura 14: Samuel Palmer, *The Herdsman*, circa 1855. Aguarela e guache s/papel. Fonte: Gallery Oldham.

Deste modo, apesar de ter optado por uma contextualização expositiva, procurei fomentar junto dos alunos um ambiente de questionamento ativo e de intersubjetividade. Na parte prática que se seguiu à parte expositiva desta aula e que se prolongou durante a aula seguinte, assumi um pouco o papel de líder das aprendizagens, mas comunicando com os alunos de forma igualitária e incluindo-os sempre na nossa exploração conjunta das técnicas de aguarela como "objetos gnosiológicos" (Paulo Freire), seguindo o espírito de "discutir em círculo sobre o que está pousado concretamente sobre a mesa".

Os alunos "despertaram" muito mais nesta fase, evidenciando grande interesse e curiosidade na parte experimental. Quiseram observar mais de perto alguns efeitos que demonstrei, tais como os efeitos de "húmido sobre húmido" e a pintura com gotículas de borrifador; perguntaram sobre a proveniência de alguns dos materiais, como os baldes portáteis e os pincéis de cerdas sintéticas e quiseram manipular os instrumentos de desenho e pintura. Uma aluna experimentou a técnica do "dry brushing" (pincel seco) e outra aluna inquireu sobre o sal que libertei numa aguada para criar os efeitos de textura. Outra aluna experimentou a aplicação de borracha líquida para abrir os brancos. O aluno Kaf nunca tinha

visto uma esponja natural e foi interessante ver a sua expressão facial de estranheza e de espanto, ao manipular uma esponja destas pela primeira vez. Enquanto demonstro e incluo os alunos no próprio ato de experimentar, vamos conversando e partilhando perspectivas. Não obstante a minha total inexperiência em ministrar aulas, infiro no entanto que é no momento em que os alunos começam a participar espontaneamente e a fazerem várias perguntas e a pegarem e a manipular os objetos e a aproximarem-se cada vez mais para observarem mais atentamente, como aconteceu hoje comigo, em que a comunicação e o diálogo pedagógico são finalmente alcançados." (2 e 3 de novembro, aulas de Desenho A do 12.º, in diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1)

Assim, face a este enquadramento teórico e aos resultados das experimentações estratégicas iniciais desenvolvidas no estágio, concluí assim que a Intersubjetividade possui grande relevância metodológica na construção de um processo de ensino-aprendizagem artístico imaginativo, pois através do elemento de "alteridade" presente nas relações sociais estabelecidas na escola, os diferentes imaginários poderão dialogar entre si, reconfigurando os conhecimentos e as práticas culturais desenvolvidas em contexto escolar. A Intersubjetividade contribuiu assim, a meu ver, para o entendimento da Imaginação como uma dinâmica de transformação cultural no percurso metodológico da Intervenção.

A Aprendizagem baseada em Projetos:

Por fim, paralelamente a estas modalidades, o percurso metodológico da Intervenção orientou-se também segundo o princípio da "Aprendizagem baseada em Projetos" (*Project-Based Learning*). A realização de projetos no âmbito educacional não se trata propriamente de uma inovação pedagógica, já que esta metodologia é avançada por teóricos pioneiros, como no caso de John Dewey, com o seu modelo de aprendizagem "experencial" e as diferentes escolas de pensamento do Construtivismo e do Construcionismo. Trata-se também de uma metodologia que, a meu ver, pela sua mobilização frequente adquiriu como que um carácter de "convenção pedagógica" no processo de ensino-aprendizagem artístico, principalmente em disciplinas tais como a Educação Visual, Desenho A e Oficina de Artes. Conforme descrito em passagens anteriores neste relatório, esta é ainda uma metodologia que é recorrentemente empregue pelos docentes na ESE, não só nas atividades pedagógicas por mim observadas, nomeadamente as que se constituem como desdobramentos paralelos das aprendizagens em Desenho A, participações em concursos

locais, nacionais e internacionais e iniciativas integradas nos DAC, mas também os projetos artísticos de grande envergadura que envolvem a comunidade educativa e se enquadram nas efemérides relativas ao calendário escolar, como no caso dos projetos de Natal e Carnaval e as restantes iniciativas públicas tais como o processo de *e-Twinning* na qual a escola está ativamente envolvida.

No entanto, é relevante ressaltar que esta associação da modalidade de "Aprendizagem por via da Descoberta" com o *Project-Based Learning* na elaboração do percurso metodológico não deriva de uma acomodação às dinâmicas didáticas pré-existentes na Escola, nem tampouco a uma sujeição cega à conceção de aprendizagem projetual englobada pelo modelo de *Gold Standard PBL* desenvolvido por Larmer, Mergendoller e Boss e pelo *Buck Institute for Education*. A integração do princípio de "*Project-based Learning*" na metodologia resulta da demanda, enquanto docente, por uma construção metodológica que me possibilitasse articular de uma forma concreta e observável a dimensão imaginativa no processo de ensino-aprendizagem artístico. Para tal, procurei evitar quer um extremo no qual as atividades pedagógicas se poderiam tornar demasiado abstratas e vagas, gerando constrangimentos na sua realização, quer outro extremo no qual as atividades projetuais correriam o risco de suceder numa sucessão de atividades "pré-programadas" ou coreografadas pelo docente. Por estes motivos, escolhi o "*Project-based Learning*" em detrimento do "*Problem-based Learning*" e do "*Inquiry-based Learning*" pelo facto de na primeira modalidade de cariz projetual os alunos possuírem oportunidades de desenvolver objetos concretos, "artefactos" integrados no processo das suas experiências de ensino-aprendizagem, ao passo que nas outras modalidades, a exploração pedagógica e experimental das questões abordadas pelos alunos permanece em aberto, enfatizando-se a reflexão mas existindo, no entanto, uma certa dimensão de incompletude nesse processo.

Tal não significa, porém, que a indagação seja secundária ou limitada nas aprendizagens projetuais previstas pelo *Project-Based Learning*. Na verdade, esta conceção

metodológica integra, segundo a equipa de Blumenfeld, um processo de investigação por parte dos discentes no qual são mobilizadas a indagação, a discussão e veiculação de ideias, a realização de previsões, experimentações e pesquisas, a par da criação de artefactos. Os autores frisam também como os alunos poderão ainda ser responsáveis pela estruturação das próprias questões, atividades e artefactos a desenvolver nos seus projetos, tornando assim a dinâmica projetual num processo de ensino-aprendizagem mais singular e autónomo. (Blumenfeld *et. al.*, 1991: 371-372)

Face a estas questões, a modalidade de "*Project-based Learning*" é assim, na minha perspetiva, um fator legítimo na construção do percurso metodológico para um processo de ensino-aprendizagem imaginativo na educação artística, pela possibilidade da dinâmica processual de construção de artefactos se poder constituir como um palco para a exploração dos imaginários dos alunos, através da agência singular e autónoma do aluno na construção de novos sentidos, na mobilização dos conhecimentos tácitos e na realização de uma reflexão coletiva e contínua, num processo que integra a criação e a aprendizagem:

"Students' freedom to generate artifacts is critical, because it is through this process of generation that students construct their knowledge – the doing and the learning are inextricable. Artifacts are representations of the students' problem solutions that reflect emergent states of knowledge. Because artifacts are concrete and explicit (e.g., a model, report, videotape, or computer program) they can be shared and critiqued. This allows others to provide feedback and permits learners to reflect on and extend their emergent knowledge and revise their artifacts." (Blumenfeld *et. al.*, 1991: 372)

Identifico ainda, a meu ver, um paralelo entre esta integração da prática e da reflexão e a noção dos artefactos enquanto reflexos de um "conhecimento emergente" patentes no "*Project-based Learning*" e o posicionamento pedagógico de Duborgel a respeito das potenciais direcções de um pretenso "Novo Espírito Pedagógico da Imaginação" – concretamente, a sua conceção da Escola como um espaço experimental para a integração da prática, reflexão e exploração em torno dos elementos constituintes do "Museu Imaginário". Este conceito procede da obra de André Malraux e de Gilbert Durand. Para Durand, o "Museu do Imaginário" ilustra metaforicamente o psiquismo imaginante enquanto um vasto e diverso repositório de imagens presentes, passadas e possíveis que

povoam a nossa consciência (Durand, 1996). Prosseguindo na esteira de Durand, Duborgel, embora manifestando reservas em avançar com um programa definitivo para uma didática da imaginação no seu posicionamento teórico, frisa contudo a relevância desta dimensão experiencial do espaço pedagógico, que na sua ótica permite que a pedagogia da imaginação anime a Escola como "o local de uma imensa oficina de onirismo" (Duborgel, 1992: 300), através de um processo de questionamento, interpretação e criação de imagens, símbolos e narrativas culturais:

"É numa íntima ligação com a prática, a meditação e a exploração sistemáticas do Museu imaginário que a infância é chamada a tornar-se sujeito de representação simbólica. A Escola deve então transformar e ampliar, até às dimensões de um micro-Museu imaginário, as colecções de objectos, de narrativas e de imagens com base nas quais, dia após dia, alimenta e forma o psiquismo imaginante. Ela é, primeiramente, congregadora e distribuidora generosa dos deuses, dos heróis, das fadas, dos génios e das "histórias" – ou seja, dos símbolos plásticos, dos cenários míticos, dos poemas constitutivos de tramas do devaneio humano – que ela dá a ver, a ouvir, a comparar e a sonhar. Ela é já, materialmente, um local de abundância de imagens." (Duborgel, 1992: 300)

Através do posicionamento de Duborgel a respeito do espaço escolar enquanto local privilegiado de contacto, de criação e de interpretação das imagens, narrativas e objectos presentes na cultura e na mente humanas, comecei a reconhecer no percurso metodológico a validade da reconfiguração das atividades pedagógicas desenvolvidas em aula sob uma orientação mais oficial e experimental e a contemplar a possibilidade de abrir o processo de ensino-aprendizagem artístico às especificidades dos interesses, práticas e referenciais específicos dos alunos e mobilizando os seus imaginários singulares como suportes dessa aprendizagem.

Compreendi também como os artefactos desenvolvidos pelos alunos no âmbito do seu processo de ensino-aprendizagem poderiam desempenhar um papel pedagógico diferente, não necessariamente como o objetivo final desse projeto, isto é, não como um objeto físico que é produzido como consequência da aprendizagem do aluno e que visa satisfazer um conjunto de objetivos pedagógicos fechados (como por exemplo, fazer uma paisagem para se avaliar o domínio da perspetiva atmosférica) mas antes como objetos pedagógicos cujo próprio processo de construção imaginativa poderia constituir-se como uma oportunidade para a realização de aprendizagens

alternativas e divergentes, integrando dinâmicas de questionamento, exploração e experimentação na aprendizagem.

Tendo por base estes propósitos, planeei consequentemente uma situação didática na qual os artefactos projetuais consistiriam em narrativas visuais estruturadas a partir dos imaginários singulares dos alunos, proporcionando aos alunos autonomia para definirem as suas abordagens, a nível temático, processual e de suporte físico. Tendo também em conta a questão da inclusão da singularidade do aluno na metodologia pedagógica, coloquei a mim mesmo a hipótese de envolver ativamente os alunos na realização da mesma, situando-os no processo de ensino-aprendizagem como responsáveis pela estruturação autónoma e aberta das questões que estes pretenderiam explorar na realização das suas aprendizagens projetuais, sob a orientação das suas intencionalidades e dos seus interesses.

Em última análise, a metodologia da Intervenção visou assim potenciar uma expansão da Imaginação no âmbito da educação artística, mobilizando o ato de imaginar como uma ferramenta pedagógica crítica nas aprendizagens dos alunos. Ponderei então que a complexificação da aprendizagem desse ato de imaginar poder-se-ia efetivar metodologicamente como um processo de construção de conhecimentos divergentes, potenciado pelas descobertas e experimentações individuais dos alunos nas suas aprendizagens, pela discussão das suas ideias e pelo seu confronto com as minhas ideias e referentes enquanto professor-artista. Defini pois que esse processo de construção de conhecimentos divergentes realizar-se-ia no quadro singular de cada projeto artístico, individual ou grupal, de cada aluno.

De modo a explicitar as finalidades do formato projetual no âmbito do percurso metodológico que resultou das minhas experiências enquanto estagiário, irei agora focar três elementos estratégicos que projetei e implementei na Intervenção. Abordo-os individualmente por considerar que a sua complexidade não estaria devidamente problematizada nas três principais âncoras metodológicas exploradas anteriormente.

São esses três elementos a Narrativa, a Diferenciação Pedagógica e a Interdisciplinaridade.

Elementos Estratégicos do Percorso Metodológico: Narrativa:

A questão da introdução da dimensão narrativa enquanto instrumento estratégico nas atividades pedagógicas surge na sequência da minha reflexão metodológica anterior, em torno do papel pedagógico da Intersubjetividade, das funções dos artefactos na "Aprendizagem baseada em Projetos" e da Pedagogia do Imaginário, entendida por Duborgel como a constituição do espaço escolar enquanto espaço de criação, interpretação e reflexão de imagens, objetos, narrativas e símbolos.

A problematização destes elementos permitiu-me clarificar a posição da Imaginação na metodologia que pretendi desenvolver na minha Intervenção Pedagógica. Deste modo, perspetivei o ato de imaginar no processo de ensino-aprendizagem artístico como uma dinâmica de potenciação e de exploração de conhecimentos divergentes, a partir da articulação entre os conhecimentos culturais adquiridos pelos alunos através da escola e os seus conhecimentos tácitos.

Face à construção deste posicionamento, ponderei a mobilização de uma estratégia que me possibilitasse efetivar esta dinâmica de modo mais concreto na metodologia. Decidi assim incluir a construção e interpretação de narrativas visuais como um elemento estratégico na metodologia pedagógica. A inclusão deste elemento é relevante no contexto da Intervenção porque proporciona, a meu ver, a oportunidade para os alunos estabelecerem no próprio processo de ensino-aprendizagem artístico momentos de reflexão e exploração das questões culturais que estes consideram mais significativas para si próprios, sendo essa reflexão e exploração animada pelos interesses, referenciais culturais, imagens e símbolos presentes nos seus imaginários.

Esta noção é proposta como uma estratégia legítima por Duborgel, que para além de caracterizar a escola como um espaço "saturado de imagens", com diversas cargas de significação, refere precisamente que a narrativa e a imagem possibilitam desconstruir os

sentidos implícitos nos conteúdos do imaginário, já que este é, na sua ótica, um "código vivo":

"As explorações do Museu imaginário favorecem as produções de narrativas e/ou de desenhos que reproduzem e ilustram as cadeias simbólicas descobertas e interpretadas, ou que experimentam os seus campos de variabilidade, da descodificação à codificação, se se quiser, mas na condição expressa de não esquecer de que se trata de um código vivo, isto é, pejado de semantismo." (Duborgel, 1992: 304)

A possibilidade de mobilização da narrativa como um instrumento estratégico de construção e exploração de sentidos nas atividades pedagógicas é também reconhecida por Maria do Céu Roldão que para além de afirmar a narrativa como uma abordagem legítima na construção de uma relação humanizada com o real, aponta-a também como uma ferramenta de clarificação, de posicionamento e de inter-relação entre esses sentidos e conhecimentos presentes na complexidade do real. Para Roldão, a narrativa contribui assim para uma melhoria e aprofundamento do conhecimento do mundo e de nós próprios. (Roldão, 1995: 3-4)

Esta questão do estabelecimento de uma relação humanizada com o real através dos sentidos que construímos a partir do conhecimento do mundo e de nós próprios motivou também a integração do processo de criação de narrativas visuais como um elemento no percurso metodológico. Na minha ótica, a estratégia de criação de narrativas visuais poderá desempenhar um papel pedagogicamente relevante, contribuindo para que os alunos aprendam a elaborar um modo singular de ver, de interpretar, de pensar e de agir sobre o real como um artista, ganhando consciência da pluralidade de sentidos que se pode estabelecer da realidade, a partir dos nossos imaginários. Sobre este aspeto, Bruner considera que aquilo que nós percecionamos como "a vida" se trata de uma construção da imaginação, tal como as narrativas que comunicamos, sendo esta construção um resultado do mesmo processo cognitivo que nos permite elaborar narrativas. (Bruner, 2004: 692)

Bruner afirma também que a narrativa se trata de um instrumento hermenêutico das nossas vivências pessoais e das relações que estabelecemos com a realidade envolvente:

"Insofar as we account for our own actions and for the human events that occur around us principally in terms of narrative, story, drama, it is conceivable that our sensitivity to narrative provides the major link between our own sense

of self and our sense of others in the social world around us. The common coin may be provided by the forms of narrative that the culture offers us." (Bruner, 1986: 69)

Esta conceção hermenêutica da narrativa conduziu-me por fim a uma outra questão metodológica que surgiu no decurso das experiências no estágio – como conciliar os aspetos mais normativos e formais do processo de ensino-aprendizagem artístico, ligados à aquisição de práticas e conhecimentos, com a dimensão exploratória das aprendizagens artísticas? Aqui, a obra de Kieran Egan permitiu-me elucidar o modo como a narrativa poderia ser mobilizada na pedagogia, como uma estratégia que integra estas duas esferas aparentemente antagónicas da educação artística:

"Contar uma história é uma forma de estabelecer significado. As histórias tendem a relacionar-se largamente com significados afectivos, enquanto que em educação a nossa preocupação principal se relaciona com a compreensão. O que pretendemos é que o significado "cognitivo" e "afectivo" se integrem. Visto que o modelo dominante tem sobrevalorizado o cognitivo em detrimento do afectivo, construir uma alternativa baseada nalguns aspectos do formato das histórias pode tornar possível um melhor equilíbrio." (Egan, 1994: 50)

Deste modo, inferi que a criação de narrativas visuais poderá ser uma estratégia metodológica congruente com o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem imaginativo, pelo modo como na construção da narrativa visual se poderá integrar o questionamento, a interpretação e a inter-relação dos sentidos derivados dos conhecimentos presentes na escola e na cultura, bem como nas nossas mentes, nas próprias atividades de aprendizagem. O aluno poderá assim aprender, a meu ver, a contemplar e a interpretar a realidade de forma imaginativa e crítica, como um artista, ao mesmo tempo que adquire os conhecimentos práticos e técnicos necessários para a sua formação artística.

Elementos Estratégicos do Percurso Metodológico: Interdisciplinaridade:

O segundo elemento estratégico que se desenvolveu ao longo do meu percurso metodológico e que alicerça a Intervenção, a Interdisciplinaridade, enquadra-se especificamente no processo de estruturação disciplinar da Proposta, ao contrário do que se sucedeu com as dinâmicas anteriormente descritas.

Nas estruturas preliminares da Intervenção estavam inicialmente previstas atividades pedagógicas envolvendo um conjunto de turmas de diferentes faixas etárias e de diferentes níveis e tipologias de escolaridade (básico e secundário, ensino regular e ensino profissional), com o objetivo de realizar um exercício comparativo de análise das diferentes respostas dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O enquadramento inicial englobava uma amostragem constituída por uma turma do 12.º ano de Artes Visuais sob a orientação da professora cooperante (e que constitui o foco primário das observações realizadas no meu estágio), bem como uma turma do 9.º ano e uma turma do 11.º ano, do Curso Profissional de Técnico de Design de Comunicação Gráfica.

No que concerne as disciplinas envolvidas, a versão inicial da Intervenção centrava-se também nas diferentes modalidades da pedagogia do desenho presentes em Desenho A, em Educação Visual e em Desenho e Comunicação Visual.

Contudo, através das discussões com os docentes destas disciplinas e com a professora cooperante, ficou claro que muito embora esta conceção inicial se tratasse de uma abordagem pedagogicamente legítima, a complexidade resultante do grande número de turmas mobilizadas e da pluralidade de material pedagógico produzido pelos alunos tornaria um projeto desta escala insustentável, tendo em conta as condicionantes presentes no Estágio a nível de tempo letivo disponível para a Proposta e o escopo do presente Relatório para uma análise aprofundada e exaustiva de todas as variáveis resultantes desse processo.

Como contraponto a estas ideias iniciais, a professora cooperante sugeriu-me a hipótese de realizar o acompanhamento de uma dada turma ao longo dos diferentes processos de ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas artísticas. Assim, o planeamento e exploração de ideias poderia realizar-se, por exemplo, na disciplina de Desenho A, ao passo que as experimentações práticas com os materiais e os processos poderia ocorrer na disciplina de Oficina de Artes. A noção de potenciação de

aprendizagens artísticas divergentes a partir do conceito da "técnica mista", da hibridização e da exploração de sinergias entre elementos díspares foi também um aspeto debatido por nós nestas reflexões conjuntas. Através destas questões, cedo comecei a compreender como o meu próprio modo de perspetivar a didática artística era ainda refém de uma conceção pedagógica e curricular rigidamente compartimentada. Interroguei-me então se a Interdisciplinaridade não poderia ser uma estratégia relevante no âmbito de uma pedagogia artística imaginativa centrada num processo de construção e exploração de imaginários.

Face a estas novas perspetivas, projetei o processo de ensino-aprendizagem na minha Intervenção Pedagógica como um "devaneio imaginativo" desenvolvido pelos alunos e por mim através das sucessivas especificidades das disciplinas de Desenho A, Oficina de Artes e Oficina Multimédia. Esse "devaneio imaginativo" poderia então realizar-se por via da interligação entre a exploração de ideias, as experimentações práticas e os questionamentos realizados pelos alunos nas diferentes disciplinas, potenciando assim a expansão dos imaginários no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, constatei que uma abordagem interdisciplinar poderia assim expandir o campo de possibilidades para a realização da minha Intervenção Pedagógica e que a implementação dessa abordagem poderia ser estrategicamente relevante no âmbito de um processo de ensino-aprendizagem artístico focado na Imaginação e nos Imaginários, já que na sua caracterização do Imaginário, Durand sublinha que este "não é uma disciplina, mas um tecido conjuntivo "entre" as disciplinas, o reflexo – ou a reflexão? – que acrescenta ao banal significante os significados, o apelo do sentido." (Durand, 1996: 231).

Com base nesta noção reflexiva da Interdisciplinaridade em Durand, inferi que a inclusão desta dinâmica poderia assim potenciar aprendizagens e conhecimentos divergentes no processo de ensino-aprendizagem artístico, a partir do estabelecimento de novas relações entre os conteúdos programáticos, processos e recursos técnicos destas três disciplinas que tendem a estar estruturalmente separadas no currículo de Artes Visuais,

seguindo o exemplo do que Atkinson define como a reformulação da multimodalidade das aprendizagens e a reconfiguração das competências e conhecimentos tradicionais na educação artística. (2006: 24)

Perspetivar uma pedagogia artística imaginativa através da Interdisciplinaridade é também, a meu ver, uma abordagem legítima porque segundo Lyotard, a Imaginação na Educação consiste numa nova reorganização dos conhecimentos e na criação de conexões entre informações anteriormente entendidas como independentes, isto é, uma capacidade de articular áreas estanques que permite ao sujeito "fazer uma nova jogada ou mudar as regras do jogo". (Lyotard, 1984: 52) Deste modo, o autor entende que a transmissão de conhecimentos na Educação não se deve circunscrever somente à transmissão de informações, mas deve incluir também uma aprendizagem dos procedimentos que permitam unificar os campos isolados por uma hierarquia tradicional dos conhecimentos (Lyotard, 1984: 52)

Através da investigação desenvolvida ao longo do percurso metodológico, recorri ao conceito de *Métissage*, presente no aparato teórico da A/r/tografia, para a construção interdisciplinar da minha Intervenção Pedagógica. Rita Irwin caracteriza a *Métissage* como "um ato de interdisciplinaridade" que permite estabelecer intertextualidades e hibridizações que possibilitam os campos para uma exploração, tradução e interpretação de sentidos mais aprofundada. Trata-se de um modo de pensar, de relacionar e de perceber dialógico, elaborado nas fronteiras entre as esferas da prática artística, da investigação e da docência (Irwin, 2017: 30).

Para além do reconhecimento desta interdependência, o princípio de "*Métissage*" é também relevante no âmbito do percurso metodológico pela forma como este problematiza a relação pedagógica de um modo mais aberto, à semelhança das figuras freirianas do "educador-educando" e "educando-educador" – o Professor de Artes comprometido com o exercício pedagógico da "*Métissage*" assume uma continuidade entre aprender e ensinar, entre a sua aprendizagem contínua e a sua docência, bem como a

relevância dos gestos de partilha, de diálogo e de hermenêutica na construção de conhecimentos e de relações significativas com os outros sujeitos aprendentes (Irwin, 2017: 33). Neste sentido, o princípio de "*Métissage*" possui, a meu ver, um paralelo com a concepção Durandiana do Imaginário como "um tecido conjuntivo entre as disciplinas" (Durand, 1996) e o entendimento de Lyotard da Imaginação enquanto "modo de potenciar novas reconfigurações de conhecimentos estanques" (Lyotard, 1986), sendo por isso uma orientação teórica pertinente na implementação da Interdisciplinaridade como um elemento estratégico de uma pedagogia artística imaginativa.

Consequentemente, depreendi também que uma estratégia interdisciplinar poderia contribuir para uma maior singularização dos percursos pedagógicos individuais de cada aluno, pela oportunidade que esta estratégia possibilita para a recombinação dos saberes e processos de diferentes disciplinas segundo a orientação específica das aprendizagens de cada aluno. Irei agora aprofundar a reflexão sobre esta questão na discussão em torno do elemento estratégico da Diferenciação Pedagógica.

Elementos Estratégicos do Percurso Metodológico: A Diferenciação:

A mobilização da estratégia de Diferenciação Pedagógica na elaboração do percurso metodológico resulta também da problematização que realizei até este ponto sobre as diferentes possibilidades de integrar os imaginários singulares dos alunos enquanto dinâmicas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta as condições presentes no contexto específico do estágio, considereirei a estratégia de diferenciação pedagógica como um elemento particularmente relevante na metodologia que pretendi implementar, pois através desta perspetivei a possibilidade de incorporar na agência docente a dimensão singular das aprendizagens dos alunos. Efetivamente, Perrenoud refere que os alunos não são seres homogêneos, mas sujeitos com uma perspetiva particular, que experienciam a aprendizagem e as relações pedagógicas de um modo plurívoco:

"No mesmo grupo de formação, nem todos os aprendizes vivem a mesma experiência. Ela difere conforme seu lugar, seu nível, sua disponibilidade, sua relação com o professor e com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é singular, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos triunfos e os mesmos limites. Ao longo de nossa vida, com altos e baixos, construímos progressivamente saberes, competências, esquemas de pensamento e de ação, atitudes." (Perrenoud, 2000: 88)

Com base nesta noção, questionei-me seguidamente: será legítima a possibilidade de uma imbricação entre as aprendizagens artísticas dos alunos e a exploração dos sentidos seus imaginários *singulares*? Será possível projetar o processo de ensino-aprendizagem segundo esta noção de um percurso de aprendizagem singular construído pelo aluno?

A meu ver, encontrei uma resposta para estas inquietações, nas considerações tecidas por Meirieu a propósito das dinâmicas de "continuidade" e "ruptura" na ação pedagógica. Para Meirieu, só existem verdadeiras rupturas pedagógicas e uma individualização das aprendizagens dos alunos, quando as atividades pedagógicas se fundamentam nos conhecimentos prévios do aluno, ao mesmo tempo que proporcionam um espaço para a exploração e a experimentação:

"Trata-se, de todo modo, de se apoiar no que o aluno já sabe, e não de aprisioná-lo em uma programação que não desse espaço à curiosidade e à inventividade; trata-se de suscitar um modo de exploração ao mesmo tempo organizado e aberto: aberto porque pode movimentar-se dentro de um campo de ideias, fazer incursões à margem, vislumbrar aproximações com ideias conexas, ou mesmo com outros campos de ideias... organizado porque está permanentemente em busca de coerência e de unidade [...] É por essa razão que uma verdadeira individualização das aprendizagens só ocorre na individualização das condutas de pesquisa, no esforço de oferecer ao aluno os recursos e os métodos que lhe possibilitem uma exploração intelectual tanto aventureira quanto sistemática." (Meirieu, 2002: 153-154)

Motivado por esta perspectiva, investiguei potenciais estratégias para aplicar estas dinâmicas no contexto do processo de ensino-aprendizagem artístico, encontrando nos conceitos de *"Encounters of Learning"* e *"Pedagogical Quest"* explorados por Atkinson, um ponto de partida didático. A perspectiva de Atkinson remete-nos, entre outras questões educativas prementes, para esta questão da singularidade da agência do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ilustrada metaforicamente pelo autor como uma "viagem" ou "percurso" pedagógico distinto, sendo que o professor possui também o seu próprio percurso pedagógico.

Com a sua proposta, Atkinson defende a reformulação da orientação das práticas artísticas em contextos escolares, visando resgatar uma "multimodalidade" da aprendizagem que é, segundo o autor, predominante na educação para a infância e que se dilui ao longo do restante percurso de escolarização. Transcende-se assim uma visão redutora do processo de ensino-aprendizagem enquanto adestramento técnico, para se focalizar a atividade pedagógica "sobre o como aprender e não sobre o que aprender". (Atkinson, 2006: 24) Nesta "conceção radical" de aprendizagem, Atkinson caracteriza o processo de ensino-aprendizagem como "a more open-ended or flexible mode where, after initial negotiations or preliminary explorations, the teacher has to respond effectively to the multiplicity of routes taken by students each possessing its own legitimacy and experiential grounding." (Atkinson, 2006: 25)

A meu ver, as noções da "multimodalidade" das aprendizagens artísticas e da multiplicidade dos percursos pedagógicos dos alunos presentes na discussão sobre os "Encounters of Learning" contribuíram para a constatação da diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem artístico como uma estratégia potenciadora de aprendizagens divergentes, proporcionando assim a cada aluno a oportunidade de construir e explorar os seus conhecimentos artísticos dentro da esfera das suas singularidades, afirmando a sala de aula mais como um *atelier* de experimentações do que um local de transmissão homogênea de conhecimentos. Como tal, a estratégia de Atkinson contempla, a meu ver, uma maior flexibilização da diferenciação pedagógica do que outras abordagens com propósitos semelhantes, nomeadamente o "Questing".

Esta conceção, um desdobramento da modalidade do "*Project-Based Learning*", visa também assegurar a agência autónoma e singular do aluno na aprendizagem. Contudo, embora possamos encontrar no âmbito do "*Questing*" noções semelhantes à perspectiva de Atkinson a respeito da singularidade que os percursos pedagógicos dos alunos poderão tomar ao longo do processo de ensino-aprendizagem, estas estratégias divergem profundamente.

No *Questing*, os alunos optam por diferentes "percursos pedagógicos" pré-estabelecidos pelo professor na estrutura didática do projeto – as *questlines* – numa lógica de escolha múltipla e de não-linearidade influenciada pelas estruturas dos jogos de vídeo, onde o jogador, para aceder a níveis posteriores do jogo, necessita de completar determinados níveis que possuem precedência sobre as restantes áreas de jogo. Desta forma, esta estratégia pretende favorecer assim o livre-arbítrio do aluno nas atividades pedagógicas (Farber, 2018).

Já na conceção metodológica de Atkinson, existe o reconhecimento de uma dimensão contingente no processo de ensino-aprendizagem artístico, já que a orientação da evolução das aprendizagens dos alunos não é parametrizada pelo professor em "ramificações pedagógicas" pré-existentes, sendo que estas aprendizagens são efetivamente construídas de forma autónoma e com base nos interesses, saberes e competências dos alunos.

Tendo presente estas variáveis, considereei a estratégia pedagógica do *Questing* como menos relevante para o meu percurso metodológico, pois esta condiciona, a meu ver, as aprendizagens e as atividades dos alunos, na medida em que agência pedagógica destes se reduz à opção pelas sucessivas ramificações pré-estabelecidas pelo professor como percursos possíveis para a realização das atividades pedagógicas. Esta estratégia não parece permitir também ao professor a flexibilidade necessária para improvisar a sua diferenciação pedagógica.

A perspetiva de Atkinson foi também extremamente útil para a compreensão das tensões inerentes à incorporação da diferenciação pedagógica no desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que pretendi ser aberta à ação autónoma da imaginação dos alunos. Como se poderá implementar uma Intervenção Pedagógica que promova a aprendizagem de conhecimentos artísticos, mas que seja também sensível às especificidades do percurso pedagógico de cada aluno e que propicie ainda a realização dos seus "devaneios imaginativos?" (Bachelard, 1996; Duborgel, 1992) Será possível evitar

na diferenciação pedagógica, quer o extremo da "iconoclastia", da domesticação pedagógica da imaginação (Duborgel, 1992), quer o outro extremo da dispersão do processo de ensino-aprendizagem?

Aqui, a pedagogia de projeto avançada por Perrenoud como uma possível estratégia de diferenciação pedagógica forneceu um contraponto metodológico à perspectiva de Atkinson na elaboração da diferenciação na minha Intervenção Pedagógica. Afirmo Perrenoud que a transferência de conhecimento "passa por uma aprendizagem na situação, uma «reflexão na ação», um trabalho de ampliação, de recombinação, de generalização, de extrapolação, de correspondência ou de invenção a partir daquilo que o indivíduo já sabe." (Perrenoud, 2000: 64) Deste modo, o autor defende que o envolvimento dos alunos em projetos cujo êxito depende de uma aprendizagem oferece oportunidades para a diversificação das aprendizagens e atividades dos alunos, favorecendo também a aquisição de conhecimentos, através da construção de uma estratégia no confronto com um problema desconhecido, para o qual não basta mobilizar rotinas. Assim, o projeto mais pedagogicamente relevante é aquele que desafia o aluno ao questionamento e à experimentação. (Perrenoud, 2000: 68)

Tendo presente estes fatores, decidi então integrar uma dinâmica de diferenciação na elaboração da metodologia da minha Intervenção Pedagógica, por via da constituição de projetos artísticos, nos quais os alunos teriam a possibilidade de orientar autonomamente o processo de ensino-aprendizagem segundo os seus imaginários, interesses e práticas singulares, construindo assim percursos pedagógicos distintos e heterogêneos, mas igualmente relevantes. Considerei assim que esta estratégia poderia ser conducente a um acompanhamento mais contextualizado e significativo das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, possibilitando também que estes explorassem as suas próprias intenções.

Projeto de Intervenção Pedagógica *Imagens e Imaginários*:

Face às problemáticas identificadas e estudadas ao longo do Estágio, bem como o enquadramento teórico-metodológico explorado anteriormente, neste capítulo explicitar-

se-ão as estratégias didáticas que visaram ativar a Imaginação como um processo emancipador no ensino e na aprendizagem artística.

Para tal, a análise focará primeiro a pormenorização dos objetivos e da estrutura didática desta Intervenção, clarificando-se também o papel desempenhado pelas imagens narrativas nos processos de criação de um Atlas Visual, de definição de uma Temática Transversal e de construção de Livros de Artista. Ainda neste âmbito, será clarificado o recurso aos *smartphones* e aos diários de estúdio como ferramentas de pesquisa visual na atividade didática.

No registo cronológico dos procedimentos da Intervenção, será exposta a interpretação dos incidentes considerados mais marcantes e pertinentes para a investigação-ação elaborada no presente Relatório, por via da articulação com alguns referenciais pertencentes à "Teoria das Situações Didáticas" desenvolvida por Guy Brousseau. Embora esta perspetiva teórica se foque na didática da Educação Matemática, considereei pertinente a aplicação dos seus princípios no campo da Educação Artística, pois estes permitiram-me ensaiar, em paralelo com as estratégias de diferenciação pedagógica e os elementos operativos derivados do sócio construtivismo, algumas vias possíveis para a ativação didática da Imaginação dos alunos, particularmente através da sua construção ativa de conhecimentos e da autonomização da sua agência artística.

Por último, o capítulo será encerrado com uma reflexão crítica centrada nos resultados observados nesta Intervenção e nas respetivas implicações pedagógicas que ultrapassaram o seu escopo.

Caracterização dos Processos:

Objetivos principais da Intervenção:

A finalidade primária da Intervenção consistiu na consciencialização dos alunos para a preponderância da Imaginação na sua aprendizagem artística, através da realização de

uma sequência de "situações didáticas" e "a-didáticas"⁵ (Brousseau, 2007) propícias à ativação e expansão dos processos imaginativos como experiências pedagógicas na sua prática artística emergente. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem foi projetado como um exercício de "devaneio poético", animado pela "Imaginação Criadora" dos alunos (Bachelard, 1996; Wunenburger, 1991), no qual se enfatizou a dimensão emancipadora da Imaginação, à luz do conceito de "Imaginação Radical" na educação e prática artística (Biggs, 1998; Haiven e Khasnabish, 2011; Dyke, Meyerhoff e Evol, 2018).

A Intervenção visou também potenciar conhecimentos artísticos divergentes, através da exploração individual e social do Imaginário na pedagogia artística, entendido como "Museu de Imagens", isto é, como "arquivo" de imagens, narrativas culturais, ideias, emoções e símbolos na mente humana. Pretendeu-se concretizar esta exploração com a criação de relações diversificadas entre as dinâmicas de aprendizagem presentes nas disciplinas de Desenho A, Oficina de Artes e Oficina Multimédia B, orientadas segundo a dinâmica interdisciplinar do Imaginário enquanto "tecido conjuntivo «entre» as disciplinas" (Durand, 1996: 231).

Por fim, a Intervenção pretendeu ainda incorporar na exploração dos Imaginários a criação e o estudo de imagens narrativas enquanto operações centrais no desenvolvimento da literacia visual e do questionamento crítico dos alunos. A inclusão destas operações no "meio didático" fundamentou-se no posicionamento de Marshall, segundo o qual a pertinência pedagógica e epistemológica das imagens visuais se deve ao seu enquadramento numa prática progressiva de questionamento, pesquisa, análise, formulação de hipóteses e criação de novas imagens, que não se esgota na interpretação de imagens pré-existentes na esfera cultural (Marshall, 2007: 38). Neste sentido, educar para a criação e questionamento crítico das imagens requer, para Marshall, uma nova abordagem pedagógica: "This calls for specific changes in studio curriculum and instruction that

⁵ De acordo com Brousseau, uma situação a-didática "desdobra-se" a partir de uma situação didática e consiste num contexto marcado pela ausência de intervenções diretas do professor e onde o aluno aplica conhecimentos previamente adquiridos para resolver um problema lançado pelo professor (Brousseau, 2007: 30).

promote and explicate artmaking as exploratory, experiential, and imaginative learning through image making." (Marshall, 2007: 38). Deste modo, a Intervenção pretendeu focar as imagens narrativas enquanto "objetos cognoscíveis" resultantes de um processo de aprendizagem animado pela invenção, apropriação e interpretação reflexiva dos alunos, entendidos como "corpos e consciências intencionadas" e não como os "recetáculos passivos" da escolarização normativa (Freire, 1994: 43,45).

Perante estes objetivos, o primeiro obstáculo identificado na implementação da Intervenção foi: Como projetar uma estrutura didática que se acomode à não-linearidade das experimentações e explorações dos imaginários desenvolvidas pelos alunos, evitando os extremos de uma possível dispersão das atividades e de uma situação de condicionamento dos projetos?

Neste sentido, ponderei o confronto dos alunos com um "meio didático" composto por elementos estruturais, processuais e materiais que fornecessem um ponto de partida concreto para a autonomização das suas capacidades criativas e imaginativas, sem as restringir com um excesso de instruções.

Estrutura Geral da Proposta:

Após as negociações iniciais com a orientadora e a professora cooperante, a estrutura didática fixou-se em sete aulas, distribuídas ao longo de três semanas consecutivas. Esta configuração cronológica pretendeu estabelecer uma cadência consistente na atividade letiva e minimizar possíveis hiatos causados pela interpolação das aulas da Intervenção com as aulas das restantes disciplinas da turma.

Dada a flexibilidade na definição da extensão cronológica das Intervenções, assumiu-se o "tempo letivo" de 50 minutos praticado na ESE como unidade-base desta Intervenção, perfazendo um total de 19 tempos letivos. As atividades iniciaram-se a 25 de janeiro e terminaram a 9 de fevereiro. De modo a proporcionar a extensão máxima de tempo para a realização dos projetos dos alunos, recorreu-se sobretudo às aulas mais extensas de três tempos letivos.

A Intervenção teve como base a participação da turma do 12.º ano regida pela professora cooperante e englobou também as disciplinas de Oficina de Artes e de Oficina Multimédia. A integração destas disciplinas resulta da metodologia interdisciplinar pensada para a Intervenção, bem como a sugestão inicial da professora cooperante de alocar, respetivamente, os espaços de Desenho A para a pesquisa e exploração de ideias e os espaços de Oficina de Artes para as experimentações práticas.

A inclusão posterior de Oficina Multimédia deveu-se à observação do interesse de alguns alunos pelas áreas de fotografia, cinema de animação e arte multimédia e ao seu uso recorrente de dispositivos de tecnologia digital.⁶ É pertinente clarificar que a mobilização destes dispositivos nas atividades didáticas não se tratou de uma estratégia de sedução, na qual a proximidade rotineira com estas tecnologias serviria como motivação para a participação nos projetos. Com efeito, o acesso que os *smartphones* permitem, por exemplo, à circulação constante e superabundante de conteúdos e a aplicações lúdicas apresenta um problema de alienação para o processo de ensino-aprendizagem, podendo induzir uma postura de distração e passividade dos alunos no uso destas tecnologias e no consumo das imagens. Segundo Jagodzinski, a experiência transmissiva e telemonitorizada das imagens conduziu a uma torrente de conteúdos onde estas se banalizam e perdem as suas dimensões narrativas, mnemónicas e indexantes. Os sentidos das imagens são preteridos a favor da sua repetição, imitação e multiplicação (Jagodzinski, 2021: 72-73).

Deste modo, o recurso pedagógico a estes dispositivos visou deslocar a ação discente de um consumo passivo e acrítico das imagens na sua utilização, promovendo uma aplicação mais consciente e exploratória destas ferramentas nas atividades de apoio ao processo imaginativo, através do seu uso como ferramenta de pesquisa, como meio de

⁶ Nomeadamente *smartphones* e *tablets* de desenho.

registro de elementos visuais relevantes e de experiências materiais e como plataforma de experiências com os recursos digitais.

As atividades pedagógicas da Intervenção dividiram-se em cinco fases principais: a apresentação dos projetos de livros de artista e a definição da "Temática Transversal" da Intervenção, as pesquisas visuais, as experimentações práticas, a criação dos artefactos e a discussão coletiva final em torno dos projetos dos alunos.

Conforme referido anteriormente, a procura de um equilíbrio entre a dimensão exploratória da imaginação e a consistência das situações didáticas foi uma preocupação constante na elaboração da Intervenção. De modo a evitar tanto uma rotina pedagógica excessivamente rígida quanto uma fragmentação de experiências compartmentadas, os alunos dispuseram da opção de avançarem e recuarem através das diferentes fases, consoante os ritmos particulares dos seus projetos. Com esta fluidez da estrutura didática, pretendeu-se respeitar e valorizar as especificidades dos percursos de aprendizagem realizados pelos alunos, encorajando um entrecruzamento de ideias, descobertas e experiências díspares. A participação na Intervenção previu a existência simultânea de modalidades individuais e de grupo (até três elementos), respeitando assim os diferentes estilos de atividade presentes na turma.

Ao concluir esta secção, considero oportuno referir ainda alguns elementos restantes que, não obstante a sua ponderação, foram excluídos da estrutura definitiva da Intervenção, por diferentes motivos. A hipótese de desenvolver uma exposição final dos livros de artista dos alunos, num evento independente da exposição de finalistas do ensino secundário habitualmente realizada na ESE foi um desses elementos. Da parte da professora cooperante verificou-se o seu entusiasmo e disponibilidade em acolher essa iniciativa, enquanto motivação para a participação dos alunos na Intervenção. Contudo, esta hipótese foi afastada de modo a evitar uma dependência das atividades projetuais dos alunos face à realização de um evento expositivo, ou seja, reforçou-se o processo de ensino-aprendizagem imaginativo como um fim em si mesmo, animado pelas motivações

intrínsecas dos alunos e não como uma atividade na qual os artefactos produzidos serviriam posteriormente como "adornos" no espaço escolar. A complexidade inerente à introdução das questões curatoriais nas aprendizagens⁷ e as limitações a nível de tempo e espaços disponíveis para a realização da exposição, derivadas do clima de incerteza pandémico, foram outros fatores que influenciaram a exclusão deste dispositivo.

Seguidamente, os elementos pedagógicos que sofreram alterações na Intervenção foram as atividades de pesquisa e exploração de ideias. A sua realização esteve inicialmente prevista como trabalho autónomo com a finalidade de complementar e aprofundar as experiências e o processo de construção dos projetos desenvolvidos em aula. No entanto, aquando a colaboração com a professora cooperante, fui advertido para a probabilidade de resistência dos alunos a esta ação estratégica, na sequência da nossa observação de alguns casos de incumprimento da realização do trabalho complementar de aula. Como tal, a execução destas atividades foi adaptada de modo a conciliar a Intervenção com o estilo de aprendizagem presente na turma.

Por fim, a Intervenção não englobou um processo formalizado de avaliação, procurando-se assim eliminar um cenário no qual os alunos poderiam sentir-se intimidados pela presença dos instrumentos de avaliação e "pressionados" a conformar os seus projetos finais a um modelo previamente estabelecido pelo professor. Porém, considero que o estilo de acompanhamento adotado no apoio aos diferentes projetos desenvolvidos pelos alunos se aproximou do modelo de “avaliação formativa alternativa”, proposto por Domingos Fernandes, correspondendo em particular às características relativas à pertinência da partilha do *feedback* como estratégia de potenciação dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, à responsabilização dos alunos pela regulação das suas aprendizagens e à centralidade do papel do professor como conciliador

⁷ Que se trata de toda uma área especializada fora do escopo das minhas competências artísticas.

do “que se considera importante aprender e o complexo mundo dos alunos.” (Fernandes, 2005: 7)

Primeiro elemento do "Meio Didático" – Livro de Artista:

De acordo com o explicitado no capítulo relativo ao percurso metodológico, o processo de ensino-aprendizagem fundamentou-se em alguns princípios da "Aprendizagem baseada em Projetos", incidindo-se sobretudo na experiência de elaboração de artefactos como o principal motor das aprendizagens artísticas.

O recurso ao processo de construção de livros de artista visou estabelecer um suporte físico que fosse simultaneamente concreto e "aberto" às explorações dos Imaginários individuais e sociais dos alunos e que introduzisse a atividade artística contemporânea no ensino e na aprendizagem desta Intervenção. Embora a definição do livro de artista enquanto género contemporâneo permaneça uma questão marcada pela ambiguidade, existe um consenso relativamente à sua origem livresca. Lippard clarifica que: "Neither an art book (collected reproductions of separate art works) nor a book on art (critical exegeses and/or artists' writings), the artist's book is a work of art on its own, conceived specifically for the book form and often published by the artist him/herself. It can be visual, verbal, or visual/verbal" (Lippard, 1985: 45). Embora os livros de artista se baseiem na estrutura conceptual e física do livro convencional, estes artefactos representam um universo de múltiplas e diversas tipologias, conforme refere Nancy Tousley: "There are many definitions of an artist's book as there are innovative extensions of its flexible form" (Tousley, *cit. in* Klima, 1998: 21).

Na sua elaboração, são as ideias e o conteúdo humano e filosófico que mais importam e não as preocupações objetuais e formalistas (Tousley, 1974: 131). Estas particularidades do livro de artista refletem o espírito contracultural e experimental que o potenciou, na transição da década de sessenta para a de setenta, tornando-o num suporte para a geração de novas modalidades expressivas e criativas (Rice, 1985: 59). Neste sentido, é com base neste potencial para a diversificação das descobertas e experimentações

artísticas que a criação de livros de artista foi implementada no processo de ensino-aprendizagem como suportes do meio didático da pedagogia imaginativa.

Um segundo fator que motivou a mobilização pedagógica dos livros de artista foi também a possibilidade de estes potenciarem uma relação direta e despretensiosa com o processo criativo e a experiência estética. Considerei que os livros de artista poderiam constituir-se como instrumentos didáticos propícios ao desenvolvimento de uma pedagogia artística exploratória, pois a interação e interpretação destes objetos depende de um maior grau de envolvimento e curiosidade por parte do observador. Os livros de artista convidam o sujeito à sua manipulação, interação, leitura e tentativa de os decifrar enquanto objetos (Taraba, 2003 :110) enquanto resistem, ao mesmo tempo, a uma denotação superficial dos seus conteúdos, porque exigem que o leitor/expectador descubra modos de incorporar os seus atributos físicos na sua "leitura" (Vieth, 2006: 4).

Sobre o carácter despretensioso do livro de artista, Lippard, ao comparar o livro de artista a uma "exposição portátil", frisa que ao contrário do que se sucede numa exposição "real", os livros de artista permitem eliminar a ingerência de críticos e intermediários e o seu baixo custo e escala modesta permite-lhes assumir uma posição de objetos críticos face ao elitismo do mundo artístico, criando assim uma maior proximidade com um público mais alargado. (Lippard, 1985: 45).

Por fim, a dimensão narrativa foi uma outra consideração na inclusão dos livros de artista como artefactos projetais na Intervenção. Herdeiro das funções tradicionais do livro enquanto repositório de conhecimentos, o livro de artista veicula, através do emprego de diferentes estratégias estéticas, uma história ou testemunho. Segundo Lippard, "at best, they are a lively hybrid of exhibition, narrative, and object – cinematic potential co-existing with double-spread stasis." (Lippard, 1985: 49)

Assim, esta pluralidade de diferentes conceções e tipologias de livros de artista, bem como o seu carácter despretensioso, banal e lúdico permitiu-me compreender que a experiência de construção e interação com os livros de artista poderia proporcionar

desafios interessantes às explorações e reflexões dos alunos em torno dos seus Imaginários. Propus então aos alunos a realização de livros de artista num formato bidimensional ou tridimensional, com o recurso a uma técnica-mista para a criação das imagens. Os materiais e técnicas a utilizar ficaram ao critério dos alunos e das suas preferências pessoais, desde que combinassem pelo menos dois elementos. Os alunos foram também encorajados a inventar as suas próprias técnicas mistas.

Segundo Elemento do "Meio Didático" – Narrativa Visual:

Com base nas noções abordadas previamente, a elaboração, partilha e interpretação de narrativas visuais surgem como estratégias a-didáticas associadas à construção dos livros de artista como parte de um processo de ensino-aprendizagem projetual. Embora a Intervenção se tenha focado nos livros de artista como o suporte primário da dimensão narrativa das imagens, esta dinâmica esteve igualmente presente na primeira aula expositiva, no exercício de construção de um "Atlas Visual" e na definição de uma "Temática Transversal" para os projetos imaginados pelos alunos.

A exploração pedagógica da dimensão narrativa das imagens fundamentou-se nas potencialidades da narrativa enquanto processo de desenvolvimento de questionamentos críticos nas aprendizagens dos jovens, face às relações e sentidos que estes constroem entre as suas singularidades e a esfera cultural na qual estão inscritos. Neste sentido, considero que a dualidade cognitiva do "modo lógico-científico" e do "modo narrativo" expressa pelo posicionamento de Bruner permitirá explicitar esta questão.

De acordo com Bruner, o "modo narrativo", entendido como a faculdade de criação e interpretação de narrativas existenciais, desempenha uma função primordial na elaboração identitária dos sujeitos que se formam numa dada cultura, permitindo que estes descubram a sua identidade e se situem no seio do mundo cultural que encontrarão. Por este motivo, o autor defende o fomento do "modo narrativo" como uma prioridade das escolas (Bruner, 1996: 40, 42), apontando também que os processos cognitivos e linguísticos que sustentam as autonarrações são moldados pela esfera cultural e intervêm

diretamente na composição das próprias experiências, memórias e eventos marcantes na vida de um sujeito. (Bruner, 2004: 694).

Dentro do conjunto de princípios fundamentais do "modo narrativo", destaco o quarto princípio de "composição hermenêutica" como o elemento mais marcante na ativação da estratégia didática das narrativas visuais presente nesta Intervenção. Bruner refere que uma das características hermenêuticas da realidade narrativizada é precisamente este desejo de compreender os "porquês" subjacentes às circunstâncias de uma dada história:

"Narratives are rarely taken as 'unsponsored texts' cast our way by fate. Even when the reader takes them in the most 'readerly' way, he rarely renounces his right to question the narrator's motive for telling or his own privilege of interpreting what has been told in the light of it. Narrative construal of reality lead us to look for a 'voice' – despite authorial efforts to seem objective and dispassionate, like the omniscient narrator." (Bruner, 1996: 138)

Através deste princípio compreendia que a exploração das polissemias das imagens poderia contribuir para uma maior consciencialização das dinâmicas simbólicas e culturais que interferem no olhar dos alunos, proporcionando assim as condições para o desenvolvimento de uma pedagogia artística que desconstruísse a tendência para aquilo que Bruner define como as "interpretações automáticas de narrativas", a tendência para uma análise superficial e acrítica das narrativas: "If I may use an outrageous metaphor, automatized interpretations of narratives are comparable to the default settings of a computer: an economical, time – and effort – saving way of dealing with knowledge – or, as it has been called, a form of «mindlessness»" (Bruner, 1991: 10).

Paralelamente ao princípio hermenêutico do *modo narrativo*, a perspectiva de Mary Jane Zander convergiu também na implementação desta estratégia de interpretação e questionamento da dimensão narrativa das imagens. Sobre esta questão, a autora reforça que esta estratégia potencia no ensino e na aprendizagem artística um aprofundamento da decifração das diferentes mensagens, "forças" e narrativas culturais implícitas nas imagens:

"The contexts associated with visual imagery create visual narratives that imply certain cultural values and beliefs. Comparing contemporary visual media against the study of art from different historical times and places shows us that issues related to body image or other abstract concepts change considerably over time and context. It is important that

students realize that the cultural nature of visual imagery is complex and driven by the narratives of mass culture, economics, politics and popular fashion and they do this through the stories of the past and the present." (Zander, 2007: 198)

Assim, inferi que a introdução da dimensão narrativa das imagens poderia constituir uma estratégia didática intimamente ligada ao plano das potencialidades pedagógicas da Imaginação. Com efeito, Duborgel refere também precisamente o ato de criar e interpretar imagens como uma via legítima para a exploração das dinâmicas simbólicas e narrativas contidas no Imaginário. A educação imaginativa engloba pois, para Duborgel, uma construção, leitura e questionamento de sentidos de ordem eminentemente visual:

"Seria por intermédio de trabalhos deste género que a infância se exercitaria a cultivar a produtividade do sentido figurado que define, talvez, o dinamismo do psiquismo imaginante em alimentar, engrandecer e enriquecer sem cessar a sua própria disponibilidade para a representação estética e imaginativa. Com efeito, atravessada pela exigência de produção e de questionamento do sentido, pondo prioritariamente em jogo, na prática e na interpretação das imagens, as próprias operações da imaginação (analogias, correspondências, conotações, participação, metaforização, etc.), estas actividades evitam o escolho de uma nova iconoclastia escolar fascinada pelas semióticas formais." (Duborgel, 1992: 303)

Assim, tendo por base estas variáveis, implementei o processo de elaboração e interpretação de narrativas visuais em todas as situações didáticas da minha Intervenção, desde a fase inicial de explorações individuais e coletivas de inquietações com a criação do "Atlas Visual" e da "Temática Transversal", até à fase final de criação dos diferentes projetos de livros de artista. Na apresentação da Intervenção aos alunos, procurei ainda deslocar-me de uma conceção simplista de narrativas visuais, tendencialmente associada apenas à banda desenhada, colocando à disposição da turma um leque mais amplo de possíveis tipologias de narrativas visuais, nomeadamente a ilustração, com a sua potenciação de narrativas visuais a partir de um texto ou conceito; os trípticos, com o sentido sequencial que podem estabelecer com a sua estrutura tripartida e a imagem concetual, associada também à materialização visual de um conceito. Pretendi assim estabelecer uma continuidade entre as tipologias de narrativa visual mais familiares aos alunos e outros géneros alternativos. Apesar de estas tipologias terem sido avançadas como ponto de partida para a realização dos projetos, os alunos puderam ainda recorrer a outros

formatos ou imaginar novas soluções a partir de hibridizações entre diferentes tipos de narrativas visuais.

Terceiro Elemento do "Meio Didático" – o papel dos Diários de Estúdio e do Atlas Visual nos "Sentidos" das Narrativas Visuais:

A determinação dos sentidos presentes nas narrativas visuais desenvolvidas pelos alunos foi também uma questão pedagógica que foi refletida nas diferentes iterações da Intervenção. Ao longo do planeamento do processo de ensino-aprendizagem, contemplei a possibilidade de dois cenários que poderiam comprometer a atividade didática e o exercício da diferenciação pedagógica.

Por um lado, através de uma experiência pedagógica inicial, compreendi desde cedo que a via para a difícil e complexa tarefa de apoio à aprendizagem artística da "Imaginação Criadora" não poderia ser efetivada somente através de atividades didáticas abertas. A enunciação de um exercício de temática livre, acompanhado da indicação para que os alunos "façam o que quiserem" implica um risco de dispersão e confusão no aluno e por conseguinte, um "bloqueio cognitivo" perante o desconhecido e o que se deve imaginar pelo desenho:

"[...] Contudo, observo que os alunos não parecem ter tido nunca oportunidade de participar em exercícios de desenho mais indeterminados como a minha proposta, já que constato que alguns alunos, tais como a Yod, reagem de forma perplexa face à minha resposta às suas dúvidas sobre o que o tipo de desenho que se pretende criar neste exercício:

Yod: "Então professor, o que é para desenhar?"

DC: "É para vocês desenharem o que bem entenderem, como o entenderem e utilizando o vosso material preferido."

Através da realização desta atividade, explico aos alunos que o objetivo não é necessariamente pensar sobre o que se está a desenhar, ou ter qualquer tipo de preocupação ou ideia pré-concebida com a criação de formas figurativas, mas focarem-se simplesmente nas sensações transmitidas pelo seu material de desenho, desenvolvendo um diálogo com o material e a abordagens escolhidas livremente pelos alunos. Permito aos alunos a liberdade de escolherem o material de desenho do seu interesse – quem pretende utilizar a caneta de aparo utiliza-a, quem pretende utilizar o marcador tem também liberdade para o fazer, assim como os alunos que recorrerem ao pincel. [...]



Figura 16: Experiência de desenho automático colaborativo com alunos. Fonte: Própria.

Antes de ter sinalizado formalmente o início da proposta, observo que alguns alunos já se encontram lançados na criação dos seus desenhos, nomeadamente as alunas Yod e Mem e os alunos Kaf e Gimel, que se entregam à participação nesta proposta de uma forma espontânea e interessada. Após o início formal do desenho automático coletivo, o aluno Zayin conserva-se numa postura hesitante e tímida, observando-me atentamente no meu ato de desenhar, bem como para o seu próprio trabalho, sentindo-se "perdido" e sem saber muito bem o que fazer para a sua contribuição neste desenho. O aluno inicia a sua contribuição através da representação daquilo que Gombrich (1960) define como "schemas" na sua obra "Arte e Ilusão" – formas muito elementares que refletem o conceito genérico e universal das formas que representam – neste caso, árvores. No entanto, à medida que vou colaborando com os alunos na realização do desenho automático, olho novamente para o lado e reparo no Zayin e apercebo-me do salto considerável de avanço do aluno na sua intervenção, estando agora muito mais envolvido e animado na sua participação, desenhando de forma mais solta e descontraída, completamente integrado na colaboração com os seus colegas. Surge agora um felídeo flamejante, envolvendo a árvore e os outros caracteres e fragmentos visuais que o aluno tinha desenhado até este ponto, desenhado num gesto circular e dramático pelo aluno." (10 de dezembro, aula de Desenho A do 12.º, in diário de bordo, Conceição, 2021: Anexo 1)

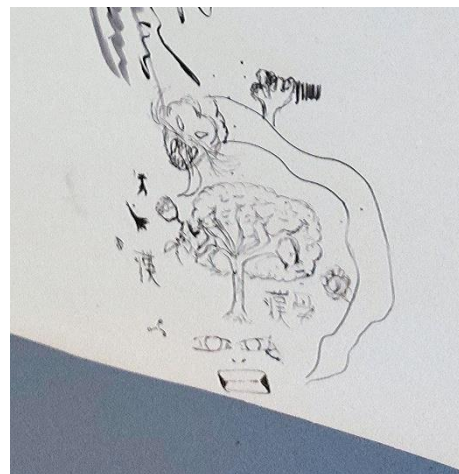


Figura 15: Desenho do aluno Zayin. Fonte: Própria.

Por outro lado, ao longo do planeamento da Intervenção estive igualmente ciente da possibilidade de produzir inadvertidamente com as atividades didáticas o cenário oposto de limitação excessiva da agência criativa dos alunos. Constatei que uma tentativa de reduzir a dimensão ambígua e incerta da Imaginação através de uma estrutura didática

rigidamente linear e de um conjunto numeroso de instruções detalhadas poderia restringir os campos disponíveis para os alunos exercerem a sua Imaginação enquanto pensamento divergente. Neste sentido, o espaço para a ambiguidade e a incompletude é uma dimensão relevante que permanece em aberto no diálogo e na atividade conjunta entre professor e aluno e que nem sempre é valorizada pedagogicamente. Sobre esta questão, Biesta apoia-se no conceito do "terceiro espaço da enunciação" de Bhabba para afirmar que o espaço intermédio que resulta do encontro entre interlocutores e do qual emergem sentidos está sempre presente nas suas interações e que qualquer tentativa de definição deste espaço irá produzir um "terceiro espaço" sucessivo, que se escapará sempre a qualquer tentativa de o "fechar". Biesta refere também que embora a educação tenha estado e deva estar orientada para a manutenção da abertura e do uso generativo deste espaço, a ambição educativa normativa incide-se sobretudo na restrição de ambiguidades e na reprodução. (Biesta, 2012: 3-4)

Neste sentido, procurei estabelecer com as situações didáticas da Intervenção um equilíbrio entre a potenciação de espaços autónomos para a construção de sentidos nas narrativas dos alunos e a presença de um meio didático coerente e concreto, favorável ao desenvolvimento de aprendizagens consistentes.

Assim, as narrativas visuais dos alunos foram desenvolvidas a partir dos elementos que compõem os seus Imaginários singulares – entendidos sob a perspetiva Durandiana como o conjunto de ideias, imagens mentais, experiências, histórias, emoções e intencionalidades presentes nos seus psiquismos (Durand, 1996) – bem como o seu Imaginário Social como turma – entendido sob as perspetivas de Baczko e Postic enquanto o conjunto de relações socioculturais presentes no espaço escolar (Baczko, 1985; Postic, 1989).

A exploração dos Imaginários individuais foi realizada através da criação de imagens e da sua reflexão nos diários de estúdio, que aqui assumiram uma função de "arquivo visual" de cada projeto de livro de artista. Já a exploração do Imaginário Social

concretizou-se com a definição da "Temática Transversal" dos projetos da turma e o exercício de construção de um "Atlas Visual".

A designação dos diários gráficos como "diários de estúdio" reflete uma adaptação destes instrumentos didáticos face a condicionantes observadas aquando a sua implementação na Intervenção. Uma dessas condicionantes foi a utilização reduzida dos diários gráficos na turma, na qual apenas dois indivíduos, num universo de doze alunos, evidenciaram uma prática consistente. Embora o uso do diário gráfico seja encorajado e valorizado nas avaliações, este não constitui um elemento obrigatório das aprendizagens em Desenho A, na ESE. As limitações a nível de espaços e condições disponíveis para a realização de trabalho de campo, derivadas do estado de calamidade presente até à data de realização desta Intervenção, foram outras condicionantes que levaram à deslocação do uso dos diários gráficos para dentro do espaço escolar e a sua redefinição como "diários de estúdio".

Com a "Temática Transversal", não pretendi impor uma diretriz para a criação das narrativas visuais, mas simplesmente proporcionar aos alunos uma "âncora concetual" para auxiliar o processo exploratório e experimental dos seus projetos. O "Atlas Visual" desempenhou uma função de "Museu Imaginário" da turma, isto é, de arquivo coletivo das narrativas culturais e visuais dos alunos, e foi elaborado a partir de experiências, inquietações e intencionalidades ilustradas graficamente pelos jovens, permanecendo aberto a acrescentos posteriores, tais como textos, fotografias, experiências gráficas, recortes de jornais/revistas e pequenos objetos. Do ponto de vista teórico-metodológico, a estratégia do "Atlas" baseou-se na metodologia comparativa e relacional estabelecida por Aby Warburg, no seu projeto *Mnemosyne*, no qual o investigador se debruçou sobre a imagem, enquanto fenómeno eminentemente sociocultural. De acordo com Didi-Huberman:

"Para Warburg, en efecto, la imagen constituía un «fenómeno antropológico total», una cristalización, una condensación particularmente significativa de lo que es una «cultura» (Kultur) en un momento dado de su historia. Eso es lo primero que hay que comprender en la idea, tan cara a Warburg, de un «poder mitopoyético de la imagen» (die mythenbildende

Kraft im Bild). [...] *La imagen, en suma, no se podía disociar del actuar global de los miembros de una sociedad. Ni del saber propio de una época. Ni, desde luego, del creer.*" (Didi-Huberman, 2009: 43)

Ferramentas de Pesquisa:

De modo a apoiar a elaboração dos projetos de livros de artista, propus também aos alunos a estratégia didática de realização de pesquisas visuais com recurso aos *smartphones* e aos diários gráficos. A sua mobilização sofreu adaptações, tendo em conta as dinâmicas particulares e a cultura local da turma. A pesquisa visual foi apresentada como uma parte integral da aprendizagem artística imaginativa, inscrevendo-se na perspectiva de Keri Smith, que defende este processo de interação e documentação da realidade envolvente como um modo fulcral de determinar o que é subjetivamente significativo para nós, o que nos motiva e que novas direções esse processo implica. Observar, interagir e documentar são assim atos essenciais para a construção e questionamento dos diferentes modos de ver a realidade. (Keri Smith, 2008)

Conforme referi anteriormente, a integração do *smartphone* neste processo de pesquisa teve como finalidade estender a sua aplicação para lá da sua utilização habitualmente escapista, valorizando o seu potencial pedagógico enquanto dispositivo de mediatização com o Mundo. Esta dimensão mediatizadora da tecnologia é relevante para a escola contemporânea, pois Jorge Ramos do Ó salienta que através desta convivência com a tecnologia digital, os jovens elaboram não só uma linguagem e uma perspectiva sobre o mundo, mas também expressam uma conceção multifacetada de identidade. Deste modo, a presença dos *smartphones* nas situações didáticas não se tratou de uma tática para motivar os alunos para a participação na Intervenção, mas teve como finalidade estreitar sinergias entre o quotidiano escolar e os imaginários dos jovens, promovendo um estudo, apropriação e manipulação mais conscientemente críticas das imagéticas digitais. (Ó, 2007: 112, 114)

Relativamente à utilização do diário de estúdio, a sua função didática pretendeu complementar o recurso aos *smartphones*, através das suas dimensões reflexivas, experimentais e de "arquivo visual" dos projetos desenvolvidos pelos alunos. Estes foram

motivados a utilizarem os seus diários para recolherem e produzirem material visual relevante para as suas experiências de construção de livros de artista (desenhos de observação, estudos de imaginação, automatismos, experiências, fotografias, recortes, colagens.)

Caracterização dos Procedimentos:

25 de janeiro – Aula de Desenho A

Esta aula inicial visou alavancar a primeira "situação didática" da Intervenção e ativar as estratégias propícias ao desenvolvimento das suas "situações a-didáticas". O primeiro momento da aula foi dedicado à apresentação expositiva da Intervenção, que correspondeu ao estabelecimento do seu "contrato didático". No segundo momento da aula, os alunos participaram numa "situação didática" de formulação, na qual se lançou o primeiro problema da definição da Temática Transversal dos "projetos" de livros de artista. Para solucionar este problema, os alunos recorreram à "interação" com o meio didático do Atlas Visual, elaborando-o com a incorporação de imagens que avançaram as questões mais significativas que cada um pretendeu explorar no seu "projeto". A elaboração destas imagens e a sua discussão proporcionou a primeira "situação a-didática".

Segundo Brosseau, a relevância do contrato didático deve-se ao facto de este alicerçar a situação didática e reger a ação do aluno e do professor dentro desta, embora o contrato seja maleável à evolução da situação:

"The didactical contract is the rule of the game and the strategy of the didactical situation. It is the justification that the teacher has for presenting the situation. But the evolution of the situation modifies the contract, which then allows new situations to occur. [...] Then a relationship is formed which determines – explicitly to some extent, but mainly implicitly – what each partner, the teacher and the student, will have the responsibility for managing and, in some way or other, be responsible to the other person for. This system of reciprocal obligation resembles a contract." (Brousseau, 2002: 31)

Tendo em conta os diferentes contratos didáticos enumerados por Brousseau, considero que o contrato didático que lançou a Intervenção correspondeu a um "contrato baseado na transformação de saberes antigos". Brousseau explica que a negociação de estes contratos envolve a criação e articulação de saberes individuais ou coletivos, nos quais o sistema didático assume uma epistemologia centrada na realização colaborativa de saberes

através de modificações e rupturas e não como uma acumulação linear de saberes.

(Brousseau, 2007: 107-108) Esta dinâmica colaborativa e divergente na potenciação de conhecimentos esteve presente não só nestas atividades iniciais, mas ao longo de toda a Intervenção. Assim, com a formalização do contrato didático, apresentou-se aos alunos a contextualização da Intervenção, os seus objetivos e calendarização, bem como a partilha de um conjunto de referências de livros de artista e de diferentes géneros de narrativas visuais.

Os momentos iniciais da Apresentação foram marcados por algumas condicionantes de ordem técnica e circunstancial, relativas ao equipamento da sala de aula, à pontualidade e assiduidade dos alunos. Não obstante estas condicionantes, verifiquei nos alunos presentes uma postura expectante e de curiosidade face à Intervenção, expressa através das questões que me foram colocadas sobre as finalidades e atividades previstas na Intervenção, bem como pelo seu gesto de mostrar e comentar os materiais e técnicas preferidas que trouxeram para a participação no Projeto.

Apesar do formato convencionalmente expositivo desta Apresentação, pretendi aprofundar as interações pedagógicas desenvolvidas em experiências didáticas previamente realizadas nos conteúdos programáticos relativos à aguarela e à tinta da China, na disciplina de Desenho A. Partindo da conceção relacional do ensino e da aprendizagem avançado pelo Paradigma Pedagógico da Comunicação, que nas palavras de Trindade e Cosme é caracterizado como um processo de construção dialógica dos conhecimentos escolares, partilhado entre professores e alunos, procurei dinamizar este primeiro momento como um espaço de auscultação de dúvidas e de interesses, bem como de partilha e de troca de ideias e de referenciais culturais. (Trindade e Cosme, 2010: 57-76) Abro a discussão perguntando aos alunos se estes já ouviram falar antes do conceito do "livro de artista", na disciplina de História e Cultura das Artes por exemplo. Verifico que este conceito se trata de uma novidade para toda a turma. Ao longo da Apresentação, utilizei a abordagem narrativa para expor os contextos, os imaginários e narrativas

culturais presentes em cada obra, abrindo também pequenos espaços de reflexão onde desafiei os alunos a participarem com as suas perspetivas, relembrando-lhes constantemente que estes podiam interpelar-me a qualquer momento com comentários e questões. Contudo, no final da Apresentação observei que, à exceção de uma dúvida colocada por uma aluna sobre os moldes da Intervenção, os restantes alunos se conservaram numa postura atenta, mas passiva e silenciosa, possivelmente um reflexo da sua reação de estranheza perante a possibilidade de criarem um projeto segundo uma temática livre, com uma técnica livre e com conteúdo selecionado por si próprios.

Na partilha de obras de livros de artista e de narrativas visuais nesta Apresentação, esclareci à turma que estes exemplos se tratavam meramente de referências ilustrativas e não de exemplos a imitar. Na seleção de livros de artista procurei deslocar a exposição do cânone cultural eurocêntrico. À exceção da obra da artista nacional Isabel Baraona (*Is this me?*, 2009) as obras de Julie Chen (*Chrysalis*, 2014) e do colectivo de Robbin Ami Silverberg e Kim Berman (*Emandulo Re-creation*, de 1997, que contou com a participação de 22 artistas sul-africanos à exceção do húngaro Böröcz, do ganês Kwami e da própria Silverberg, americana) representaram abordagens alternativas de artistas internacionais aos livros de artista.

De igual modo, a seleção de narrativas visuais pretendeu sintetizar um universo de diferentes estilos e abordagens à dimensão narrativa das imagens e incluiu a biblioteca "rizomática" de livros ilustrados, bandas desenhadas, desdobráveis e planisférios de Chris Ware (*Building Stories*, 2012), um tríptico de Francis Bacon (*Three Studies of Lucian Freud*, 1969) e um cartaz de Roman Cieślewicz, representativo da Escola de Cartazes Polaca (*J.M.K Hellcat*, 1979). Dentro desta seleção, decidi incluir também a minha própria obra artística enquanto ilustrador, representada por um projeto de narrativas visuais realizado

Com base nestes princípios, os alunos foram desafiados a refletirem coletivamente sobre questões significativas que pretendiam explorar neste Projeto, avançando-as através do meio didático do "Atlas Visual". Para tal, começaram por ilustrar essas questões com desenhos executados nas suas abordagens e técnicas preferidas. A extensão do exercício foi negociada com os alunos e fixou-se em quinze minutos. Tendo em conta o meu posicionamento como professor-artista, participei também neste processo de exploração colaborativa e dialogada de ideias. Os alunos envolveram-se de forma motivada na atividade, solicitando-me tempo adicional para refinarem as suas ideias e desenhos.

Porém, no início do processo de reflexão coletiva das questões e das imagens constatei duas reações dos alunos que apontaram novamente para o seu sentimento de "estranheza" perante esta abordagem centrada na exploração dos imaginários da turma e na preponderância da ação do aluno. Por um lado, alguns dos alunos manifestaram desconforto e timidez no ato de mostrar as suas imagens e verbalizar as suas ideias. Por outro lado, identifiquei também na hesitação inicial dos alunos a persistência de um padrão naturalizado de passividade, possivelmente uma consequência da estrita regulação e redução das suas intervenções a um papel justificativo, ao longo do seu processo de escolarização:

"[...] A aluna Yod questiona-me sobre “se vamos ter de falar sobre os nossos desenhos.” Após a minha resposta afirmativa, noto que a aluna Mem ri-se nervosamente e em voz baixa para a colega e para mim. A aluna Beth, de personalidade extrovertida, é a primeira aluna a querer avançar com a partilha das suas ideias. Sucede-se então uma situação curiosa. A aluna pergunta-me “se temos de ir até aí [até à cabeceira da sala, o lugar em frente ao quadro branco e ao “lugar do professor” onde eu estou sentado], se o professor nos vai chamar para irmos até aí para falarmos das nossas ideias.” – “Não, estejam à vontade, podem falar daí, dos vossos lugares.” Esta situação é notória para mim pois não indiquei em momento algum ao longo deste momento presente de partilha colectiva de ideias uma participação tão disciplinada e formalizada dos alunos [...] Existe como que uma expectativa “naturalizada” nos alunos, de que estes têm de se deslocar até este espaço específico da sala para contribuírem com a sua partilha de forma individualizada, como que numa chamada de turma. A aluna explica-me a sua dúvida: “perguntei porque estamos habituados a fazer assim noutras disciplinas, às vezes é assim, é só por isso.” (25 de janeiro, aula de Desenho A do 12.º, ibid.)

O processo de reflexão coletiva prossegue e trocam-se as primeiras ideias que resultam deste exercício inicial. De modo a promover um ambiente de diálogo informal, abandono o meu posicionamento perto da secretária da sala e sento-me no centro do grupo dos alunos, sentado num banco ao mesmo nível que estes. Nas imagens e nas

narrativas individuais dos alunos transparece uma inquietação comum ligada às questões da identidade, do corpo e da influência da ordem social no sujeito. Uma aluna descreve a sua intenção de elaborar uma narrativa autobiográfica a partir dos testemunhos das pessoas mais significativas no decurso da sua vida, articulada através de uma peça criada com recurso à fotografia digital e à pintura. Outra aluna refere o seu interesse em utilizar o seu livro de artista para realizar um exercício de autoconhecimento, recorrendo a fotografias suas em diferentes fases de vida para intervir graficamente sobre eles, com *lettering* e desenhos, para refletir sobre a sua imagem e o seu imaginário social, constituído por expressões, gestos e referências partilhados pelos seus amigos próximos. Nestas duas situações observei já estas alunas numa fase avançada de formulação de diferentes possibilidades para o conteúdo e estrutura dos livros de artista. Seguidamente, as questões avançadas por outras duas colegas suas introduzem a paridade de género na discussão, divergindo na escala das suas perspetivas – uma aluna refletiu sobre uma convenção social mais ampla, ao passo que outra aluna aborda a problemática partindo de um episódio marcante retirado do seu imaginário social:

"Segue-se agora a vez da aluna Vav, que partilha o seu desenho a grafite de dois corpos, feminino e masculino, com as zonas dos mamilos expostos. A aluna explicita como pretende que se explore esta convenção social do que se constitui como "nudex pública" no homem e na mulher [...] Encontro paralelismos no questionamento da aluna e na recente campanha feminista "Free the Nipple". A jovem clarifica: "Porque é que um gajo pode mostrar os mamilos à vontade e estar de tronco nu nas fotos que são postadas nas redes sociais como o Instagram e porque é que isto é um problema quando é uma mulher a fazê-lo? Mesmo uma mulher trans, mesmo que esteja a fazer a transição do homem para a mulher, essas mulheres são obrigadas a usar umas tiras negras para taparem os mamilos, ainda que não tenham feito a cirurgia." [...] Chega a vez da aluna Mem participar no diálogo, com uma ideia tangencial àquela expressada pela sua colega, talvez por ambas terem discutido espontaneamente em conjunto as suas perspetivas enquanto realizavam os seus desenhos [...] A aluna mostra um desenho a caneta onde vejo uma televisão e uma figura feminina a cobrir-se. A aluna partilha a sua experiência recente de ter estado a visionar um programa de televisão onde estavam a dançar um grupo de mulheres e de a sua avó ter passado por si e comentado que "não tinha jeito nenhum aquelas mulheres estarem assim vestidas, que a mulher não pode andar assim vestida e que elas deveriam era tapar-se." A aluna refletiu sobre o sucedido, tendo concluído que não concordava com esta perspetiva pois "isso depende de cada um, porque cada um é que sabe da sua vida e ninguém tem que se intrometer." (25 de Janeiro, aula de Desenho A do 12.º, ibid.)

Por fim, um aluno exibiu o seu desenho, no qual se estabelece uma sequência visual de uma figura feminina em diferentes estados de decomposição. Fascinado pelas questões da transitoriedade e da mortalidade humana, a imagem do aluno revela também um imaginário influenciado pela visualidade gótica. Embora tenha existido uma

variabilidade nas participações dos alunos na reflexão coletiva, influenciada pela introversão e extroversão das diferentes personalidades, verifiquei que a construção de um ambiente de reflexão informal e a oportunidade de analisar e comparar diferentes registos e contactar com diferentes perspetivas motivou os alunos mais hesitantes a tecerem as suas considerações, animando assim o processo de exploração dos imaginários visuais.

Infelizmente, o tempo disponível para a definição da Temática Transversal e a discussão do "Atlas Visual" revelou-se insuficiente, obrigando à continuação do processo na sessão seguinte.

26 de janeiro – Desenho A

Durante a primeira parte desta aula, continuaram-se as atividades ligadas à "situação didática de formulação" iniciada na sessão anterior, aprofundando as reflexões que os alunos desenvolveram através das imagens que criaram. A recapitulação da atividade foi novamente condicionada pelos atrasos dos alunos, associados à proliferação de casos COVID-19 na escola e a uma certa fadiga resultante do final do semestre.

O diálogo prossegue, na mesma configuração informal, assumindo um carácter progressivamente mais orgânico e livre. Os alunos que não conseguiram concluir a meditação sobre as questões significativas que pretendem explorar aproveitam este momento para refinar o seu pensamento, enquanto que os alunos que não tiveram oportunidade de acrescentar as suas ideias à discussão avançam com a partilha das suas imagens com o grande grupo. À semelhança do descrito na entrada anterior, continuo a ensaiar na realização destas interações pedagógicas um equilíbrio entre a ação docente e as evoluções particulares dos projetos dos alunos. Com base na partilha das imagens e das suas narrativas incipientes, coloquei questões aos alunos de modo a estender e a consolidar a sua cognição imaginativa, ponderando e comparando com eles diferentes perspetivas conceptuais e práticas para os seus projetos. Apesar de ter frisado aos alunos que não existem abordagens "certas" ou "erradas" para os seus projetos, no diálogo com estes continuei a notar nas suas atitudes a persistência de um receio de "errar".

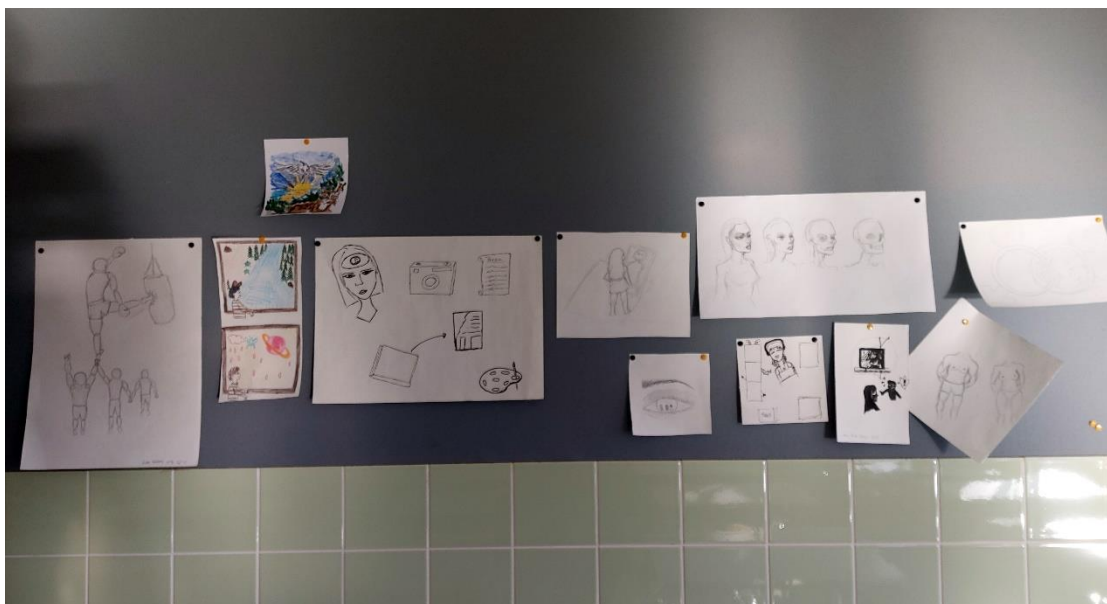


Figura 18: Atlas visual da turma. Fonte: Própria.

Na segunda parte da aula realizou-se a construção propriamente dita do Atlas Visual, com recurso a um vasto *placard* cinzento, situado no fundo da sala de aula. Este momento marcou a transição para a primeira "situação a-didática" da Intervenção. De acordo com Brousseau, as "situações a-didáticas" constituem o início da construção autónoma de conhecimentos dos alunos, para lá dos limites formais da situação didática:

"The modern conception of teaching therefore requires the teacher to provoke the expected adaptation in her students by a judicious choice of "problems" that she puts before them. These problems, chosen in such a way that students can accept them, must make the students act, speak, think, and evolve by their own motivation. Between the moment the student accepts the problem as if it were her own and the moment when she produces her answer, the teacher refrains from interfering and suggesting the knowledge that she wants to see appear. The student knows very well that the problem was chosen to help her acquire a new piece of knowledge, but she must also know that this knowledge is entirely justified by the internal logic of the situation and that she can construct it without appealing to didactical reasoning. Such a situation is called an adidactical situation." (Brousseau, 2002: 30)

Na perspetiva do autor, o problema que o professor desafia os alunos a resolver com a sua atividade intelectual trata-se de um processo fundamental no despoletar das situações "a-didáticas", designado por "devolução": "la devolución es el acto por el cual el docente hace que el alumno acepte la responsabilidad de una situación de aprendizaje (adidáctico) o de un problema y acepta él mismo las consecuencias de esta transferencia." (Brousseau, 2007: 87). Neste sentido, a montagem do "Atlas Visual" através do

estabelecimento de cadeias de sentidos entre as imagens individuais dos alunos constituiu a "devolução do problema" desta "situação a-didática". Os alunos foram desafiados a examinar, a refletir e a discutir colaborativamente as possíveis relações entre as suas imagens.

Embora tenha modelado, no decurso desta "situação a-didática", uma postura de curiosidade e de questionamento crítico com a ação docente, procurei evitar influenciar excessivamente as decisões e observações dos alunos. Contudo, na realização desta atividade tornei a constatar uma tendência para uma rotina mecânica na análise das imagens:

*" [...] Ao constatar que alguns alunos fixam os seus desenhos de um modo algo breve e instintivo, chamo a atenção dos alunos para a presença deste gesto e sugiro-lhes que invistam mais tempo para observarem mais atentamente as imagens, refletirem mais pausadamente e inscreverem as suas imagens no atlas de uma forma mais orgânica, já que este se trata de um exercício exploratório e de indagação e não numa disposição rigorosamente linear e rígida dos seus desenhos. À medida que o tempo avança, os alunos envolvem-se progressivamente mais neste processo cognitivo e o atlas ganha uma estrutura mais orgânica e radial. As relações estabelecidas entre as imagens entrelaçam-se com a circulação das ideias mobilizadas nesta reflexão coletiva das ideias e gradualmente, os alunos constroem um sentido comum para os seus projetos, partindo da articulação dos seus referenciais singulares. Evidenciamos um padrão de visualidade nos seus desenhos, centrado na corporalidade do sujeito, nas relações interpessoais e socioculturais e o impacto das pressões sociais nos indivíduos e nas comunidades. Auxílio os alunos na continuação da construção desta reflexão artística, apontando a presença deste padrão visual." (26 de Janeiro, aula de Desenho A do 12.º, *ibid.*)*

Paralelamente às imagens associadas às questões da identidade, da corporalidade e da ordem social (autobiografia, desigualdades de género, minorias sexuais), surgiram também dois registos visuais que se demarcaram dos restantes pela sua ausência de referências a elementos narrativos e experienciais derivados da realidade mais concreta dos alunos. Estas imagens apontaram assim, a meu ver, para uma possível ativação da "imaginação produtora" dos alunos.

Uma dessas imagens revelou uma inquietação metacognitiva com a questão da dualidade entre realidade mundana e imaginário:

"A aluna Yod toma a palavra a seguir para mostrar a imagem que compôs – a única imagem colorida, num universo gráfico onde predomina um tratamento monocromático. A ilustração da sua ideia apresenta duas unidades visuais, como que vinhetas de uma banda desenhada, onde a aluna contrasta uma vista da realidade concreta e mundana, “a vida real, a nossa realidade e rotina do dia-a-dia”, expressa através de uma paisagem luzidia, com uma vista multicolorida e surrealista, povoada de formas meias-abstractas e extravagantes, onde utilizou laranjas, verdes, magentas e púrpuras, para desenhar uma janela para o mundo ideal – segundo o comentário verbal da aluna, “o mundo dos nossos desejos, do além, daquilo que gostaríamos que a nossa vida fosse, uma vida diferente da nossa vida do dia-a-dia, das rotinas e das responsabilidades”, que a aluna associa a uma noção de “mundo interior” e de “transcendência”, da projeção dos nossos aspirações, desejos e esperanças. Esta imagem da aluna transmite já uma tensão narrativa presente no dualismo entre estas dimensões distintas.” (26 de janeiro, aula de Desenho A do 12.º, *ibid.*)



Figura 19: Imagem da aluna Yod. Fonte: Própria.

Numa imagem partilhada por outra aluna, observou-se a ilustração de uma personagem que se formou no seu psiquismo e que foi fruto, no seu entender, da atividade criativa realizada por si em diferentes disciplinas:

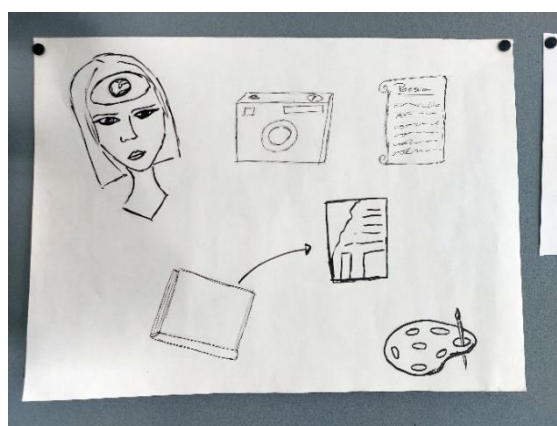


Figura 20: Imagem da aluna Beth. Fonte: Própria.

" [...]A aluna chama a atenção de todo o grupo para uma figura que surgiu, como que um “automatismo”, no seu desenho. Trata-se de uma cabeça feminina, com um olho ciclópico. Segundo a aluna, parece ser uma forma visual recorrente no seu imaginário visual: “Eu tenho estado a pensar neste e noutros projetos da escola e a fazer desenhos e já é a segunda vez que aparece esta figura, da rapariga com um olho na sua testa. Eu não sei porque é que a desenhei novamente, mas pronto, acho que poderá ter algo a ver com as ideias que tenho pensado para este projeto.” (26 de janeiro, aula de Desenho A do 12.º, *ibid.*)

Contudo, apesar da presença positiva destas imagens e inquietações, bem como o interesse e envolvimento da turma na sua participação no exercício, observei novamente em alguns alunos reações de hesitação e insegurança na formulação e exploração das suas ideias. Num desses casos constatou-se uma notória dificuldade na verbalização dos

sentidos associados à imagem, derivada da preocupação do aluno em corresponder a "expectativas" que este pressupõe que eu teria face à validade conceptual da sua proposta. Com a flexibilização da interação pedagógica, o aluno começa gradualmente a afirmar a sua "voz", extrapolando o seu imaginário a partir de elementos biográficos:

"Chega agora a vez do aluno Zayin, que inicia o seu discurso com uma certa timidez e hesitação: "Eu não sei se é isto que o professor pretende com o exercício, mas eu pensei no seguinte..." com algum encorajamento da minha parte, o aluno descreve-me como parte dos seus interesses pessoais para articular as suas ideias e expectativas para o projeto – o aluno apresenta-nos uma sequência de vistas de uma figura masculina que pratica kickboxing, pontapeando um saco de boxe. Contudo, o aluno manifesta ainda insegurança na partilha das suas ideias. O diálogo arrasta-se um pouco e é pontuado por silêncios. O aluno parece confuso com a expectativa da atividade. Procuro auxiliá-lo na sua interpretação, passando das interrogações mais conceptuais para uma reflexão conjunta sobre os elementos concretos da imagem. O aluno clarifica como a prática do desporto lhe permite "lidar com o stress, esquecer as pressões do dia a dia e encontrar um equilíbrio". (26 de janeiro, aula de Desenho A do 12.º, ibid.)

O segundo caso desta aluna evidenciou também insegurança com a articulação das intencionalidades da sua imagem, aliada a uma tendência para a autocensura. Porém, o processo de construção imagética da aluna revelou uma excelente sensibilidade metacognitiva face às questões relacionais e à noção dos imaginários que constroem em torno de figuras mediáticas na sociedade:

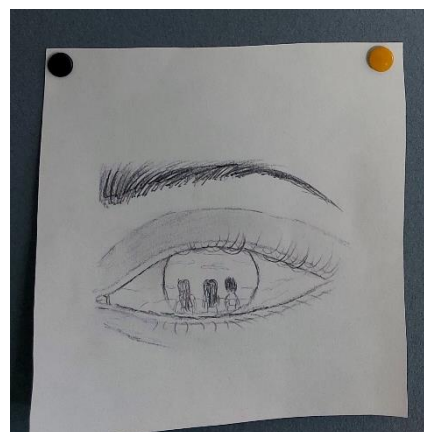


Figura 21: Imagem da aluna, sobre objetificação da vida dos outros. Fonte: Própria.

"Aluna: "Oh professor, eu já estive a pensar na minha ideia, mas não acho que seja nada de jeito."

DC: "Ah, sim? Ora explica-nos porque achas que essa ideia não é interessante – ainda nem tivemos oportunidade de a ouvir!"

A aluna mostra-nos seguidamente o desenho de uma pupila, onde se entrevê silhuetas de pessoas. A aluna explica como esta imagem "representa a objectificação da vida dos outros, o olhar obsessivo que nós temos sobre os outros, ao invés de nos focarmos em nós próprios. Representa também o facto de nós estarmos sempre no "meio" das nossas vidas e de sermos o elemento constante, ao longo do passado, presente e futuro nas nossas vidas." A reflexão e a imagem da aluna evidenciam para mim inquietação com o modo como as pessoas se comparam obsessivamente na sociedade moderna, bem como as "imagens" que por vezes construímos de determinados indivíduos, tais como as celebridades e que não correspondem à realidade da vivência concreta destas personalidades. O peso das normas culturais e sociais é outro aspeto que vai transparecendo recorrentemente no pensamento dos alunos." (26 de janeiro, aula de Desenho A do 12.º, ibid.)

Seguidamente, concluí a construção do Atlas inscrevendo-me na reflexão coletiva da turma com uma imagem alusiva à problemática das tensões entre o impacto da ação do ser-humano e a biosfera, no qual a figura do lince ilustra simbolicamente, pelo seu atributo de espécie ameaçada, a precariedade do mundo natural. A turma, reunida em torno do *placard*, observou demoradamente o Atlas completo, enquanto eu demonstrei, pelo isolamento e reconfiguração de algumas imagens, como as leituras de uma visualidade se alteram dramaticamente pelo estudo de uma imagem isolada *versus* a sua interpretação contextualizada com outros elementos visuais. Antes de avançar para o registo final da Temática Transversal, frisei aos alunos que estes poderiam, em qualquer momento da Intervenção, acrescentar fotografias, recortes de revista, esboços e objetos ao Atlas.

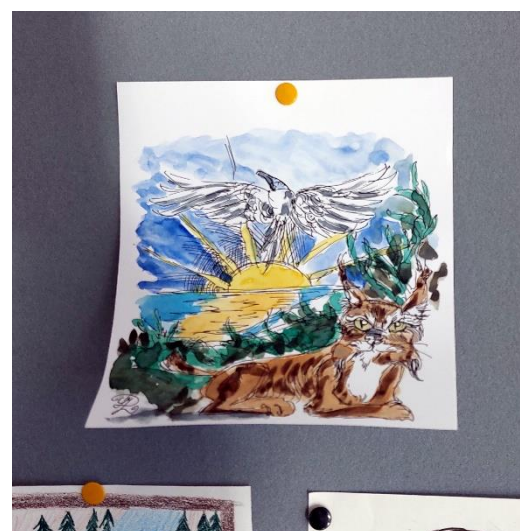


Figura 22: A minha contribuição para o Atlas visual.
Fonte: Própria.

No final da aula, avancei para o quadro branco e assumi um papel de "escriba", ponderando com a turma as dimensões conceptuais comuns nas suas questões. Embora os alunos tenham expressado novamente a sua dificuldade em condensar por escrito as suas ideias, ao ponto de uma aluna ter sugerido inclusiva a criação de um *logótipo para a Temática Transversal*, os alunos continuaram a participar ativamente na definição do enquadramento geral dos seus projetos, sintetizando por fim a *Temática Transversal* na seguinte frase: *A Relação de um Corpo Humano entre Sociedade e Equilíbrio*.

1 de fevereiro – Desenho A

Nesta aula, aprofundou-se as intencionalidades exploradas na reflexão visual coletivamente desenvolvida na situação a-didática da aula anterior, com a realização de uma nova situação didática de ação, na qual os alunos iniciaram as pesquisas e a exploração de possíveis conceções para os seus projetos. Nas palavras de Brousseau, as

situações de ação correspondem a momentos onde os alunos, por via das suas interações com o meio didático, ensaiam estratégias para a resolução dos seus problemas:

"The sequence of «situations of action» constitutes the process by which the student forms strategies, that is to say, «teaches herself» a method of solving her problem. This succession of interactions between the student and the milieu constitutes what we call a "dialectic of action" [...] In the course of this «dialectic of action», the child organizes her strategies, and constructs a representation of the situation which serves as a "model" and guide for her when making her decisions."
(Brousseau, 2002: 9)

Deste modo, esta *situação didática de ação* proporcionou aos alunos o espaço para estes planearem, através das suas pesquisas e experiências iniciais, as estratégias artísticas que pretendiam aplicar na conceção das suas narrativas visuais e dos seus livros de artista. Estas estratégias partiram também das questões significativas que cada aluno decidiu explorar no seu projeto. As pesquisas foram desenvolvidas com recurso às funcionalidades hipertextuais do telemóvel e aos diários de estúdio. Dividi os tempos da aula em duas fases distintas de pesquisa e de acompanhamento dos projetos. Contudo, clarifiquei à turma a complementaridade entre estas fases da Intervenção, referindo a possibilidade de estes realizarem ambas as atividades de pesquisa e planeamento de projetos em paralelo.

Esta situação didática iniciou-se com a distribuição de cópias das treze regras que originaram o livro *How to be an Explorer of the World*, de Keri Smith, aos alunos, no início da aula. Li em voz alta cada recomendação, tecendo comentários explicativos. O estímulo da curiosidade investigativa dos alunos foi o propósito desta abordagem, realçando-se a relevância artística e pedagógica do "estranhamento" do mundano como estratégia de potenciação de novas leituras sobre o Mundo, da diversificação dos meios de pesquisa e de expressão artística e da dimensão descontínua e não-linear do processo imaginativo. Os alunos desconhecem o trabalho desta autora e escutam, intrigados e em silêncio, a enunciação de cada ponto.

- HOW TO BE AN EXPLORER
OF THE WORLD
1. ALWAYS BE LOOKING.
(NOTICE THE GROUND BENEATH YOUR FEET.)
 2. CONSIDER EVERYTHING ALIVE & ANIMATE.
 3. EVERYTHING IS INTERESTING. LOOK CLOSER.
 4. ALTER YOUR COURSE OFTEN.
 5. OBSERVE FOR LONG DURATIONS (AND SHORT ONES)
 6. NOTICE THE STORIES GOING ON AROUND YOU.
 7. NOTICE PATTERNS. MAKE CONNECTIONS.
 8. DOCUMENT YOUR FINDINGS (FIELD NOTES) IN A VARIETY OF WAYS.
 9. INCORPORATE INDETERMINANCY.
 10. OBSERVE MOVEMENT.
 11. CREATE A PERSONAL DIALOGUE WITH YOUR ENVIRONMENT. TALK TO IT.
 12. TRACE THINGS BACK TO THEIR ORIGINS.
 13. USE ALL OF THE SENSES IN YOUR INVESTIGATIONS.

Figura 23: Lista de recomendações de Keri Smith.
Fonte: *The Marginalian*, Maria Popova.

No acompanhamento das pesquisas assumi novamente uma postura mais distanciada, de modo a encorajar o pensamento autónomo dos alunos ao longo desta situação didática. Aqui destacaram-se dois fenómenos peculiares. No primeiro, constatei que apesar da possibilidade de formação de pequenos grupos projetuais, somente se formou na turma um grupo, constituído por quatro alunos que decidiram unir esforços e combinar as suas temáticas na elaboração de um projeto centrado na problemática do posicionamento sociocultural da mulher. Os restantes alunos optaram por realizar individualmente os seus projetos. A meu ver, esta atitude poderá ter sido uma consequência das dimensões reduzidas e atípicas desta turma (doze elementos face às turmas de Artes com quase trinta elementos, habitualmente formadas na ESE). Esta abordagem individual à realização dos livros de artista evidenciou-se também num segundo fenómeno, marcado por um silêncio prolongado da turma aquando a realização das suas pesquisas e por uma ausência de colocação de dúvidas:

*"Os alunos entregam-se ao exercício de pesquisa visual com grande foco e envolvimento. Um silêncio intenso e quase solene invade o espaço da sala de aula. Os alunos utilizam o telemóvel para auxiliar na pesquisa e na recolha de informações, mantendo-o lado a lado com os seus materiais de desenho nas suas secretárias. Observo como que um diálogo entre a informação que os alunos selecionam e processam nos seus dispositivos e o modo como estes organizam e traduzem essa informação para os esboços iniciais que estão a desenvolver para os seus projetos. Há um forte intercâmbio de ideias e experiências entre os meios digital e analógico. Alguns alunos, como a Beth, trabalham com o desenho digital, recorrendo às suas pranchetas de desenho. O silêncio persiste. Este silêncio inquieta-me um pouco de certo modo, pois tenho acompanhado de perto esta turma em diferentes contextos e disciplinas nestes últimos meses e hoje está a ser para mim a primeira vez que observo esta turma tão intensamente focada na sua atividade pedagógica ao ponto de surgir um silêncio prolongado. Nos momentos iniciais desta amplidão serena apenas se ouve o deslizar e escrever dos riscadores e a música que emana dos auriculares dos alunos Zayin e Gimel. As interações entre os alunos são inicialmente muito reduzidas. Apenas a exclamação da Beth quebra o silêncio da sala: "Epá, vocês estão mesmo concentrados hoje! Isto é um silêncio..." Entretanto os restantes alunos vão trocando impressões e sugestões acerca do seu trabalho, sussurrando de forma quase impercetível para mim. Novamente, trata-se de um padrão comportamental peculiar para mim, pois as minhas expectativas iniciais eram de que os alunos tivessem a possibilidade de dialogar coletivamente e estabelecerem sinergias sobre a sua atividade nos projetos." (1 de fevereiro, aula de Desenho A do 12.º, *ibid.*)*

Eventualmente sucederam-se algumas interações pedagógicas, nas quais os alunos deambularam pela sala e se juntaram a diferentes grupos de amigos, "polinizando" os projetos de cada um com uma troca de ideias, sugestões e comparações entre materiais e técnicas. Os gestos de entajuda dos alunos constituíram para mim outra reação positiva dos alunos na sua interação com o meio didático. Interessantemente, os padrões de

interação dos alunos não corresponderam à configuração dos seus projetos, que se mantêm na sua grande maioria como abordagens individualizadas.

Na segunda parte da aula constatei que os alunos começaram a dispersar-se na sua utilização dos telemóveis no processo de pesquisa e conceção dos projetos, o que obrigou a uma intervenção docente mais direta. Utilizei uma estratégia de *scaffolding*, abordando o imaginário incipiente de cada projeto, procurando compreender melhor as especificidades dos conhecimentos, interesses e abordagens recorridas pelos alunos. Com base nas negociações desenvolvidas com os alunos, tentei contribuir com material pedagogicamente relevante, a nível conceptual e prático, derivado das minhas experiências artísticas. Limitei também estas contribuições, de modo a evitar influenciar os processos criativos dos alunos. Algumas das experiências imaginativas dos alunos constituíram-se como práticas discursivas nas quais os alunos interrogaram criticamente as narrativas culturais implícitas nas visualidades hegemónicas, como no caso do grupo de alunos com o qual refleti conjuntamente sobre os diferentes estereótipos associados ao imaginário sociocultural da mulher:

"... Os alunos pretendem relacionar o imaginário visual que estão a desenvolver com os discursos que são a principal "arma de arremesso" nestas tensões sociais. O colorismo surge como uma inquietação central na nossa discussão:

Aluna: "Professor, as modelos que são escolhidas têm geralmente a pele muito clara e são muito esguias. Na China até existe um estereótipo cultural de que, quanto mais branca for a pele de uma pessoa, mais ela é considerada "bonita" e inclusive os asiáticos até se submetem a tratamentos para branquearem a pele."

Aluno: "Mas tu não estás a compreender, é muito mais do que isso. A ideia de brancura da pele, por oposição às peles mais escuras, não é uma cena de um "modelo", é cultural. Se reparares nas mulheres ricas daquelas pinturas de mil e quinhentos, elas apresentavam-se com aqueles vestidos cheios de balões e joias – e completamente brancas, porque era uma cena cultural."

DC: "Exatamente! Tratam-se de padrões e imagens distorcidas da realidade que são o resultado de forças culturais e que são depois impostas como uma norma a seguir, marginalizando todos aqueles que não se conformam a este "ideal". Por exemplo, no século XVIII, as damas e os aristocratas maquilhavam-se com pó de arroz, ao ponto de parecer que lhes tinha caído um saco de farinha em cima, porque existia a convenção de que a pele branca era não só mais bela, como era também um sinal de "status social" – as peles mais morenas eram associadas aos trabalhadores braçais que passavam a maior parte do dia a trabalhar lá fora, na agricultura por exemplo, e tinham assim essa aparência, por oposição aos ricos e poderosos, que usualmente não saíam das suas casas, dos seus palácios." (1 de fevereiro, aula de Desenho A do 12.º, ibid.)

As interações pedagógicas conduziram também ao cruzamento de questões tangenciais, tais como a arbitrariedade dos cânones de proporção humana. Por exemplo, os alunos expressaram espanto perante a irreabilidade produzida pelas figuras estruturadas em oito cabeças e meia, tradicionalmente utilizadas na indústria da moda e em nove cabeças (a chamada "escala heroica", utilizada na arte antiga). Contudo, apesar da concatenação destes conhecimentos diversos, na conclusão das atividades dos alunos verifiquei uma dificuldade em imaginar narrativas visuais a partir das imagens iniciais e em articular essas narrativas com as estruturas dos livros de artista. Por exemplo, uma das maquetes que foram produzidas nesta aula revelou uma certa dependência do formato do caderno A5.

3 de fevereiro – Oficina Multimédia B

Com esta aula iniciou-se a segunda situação a-didática, procedente da situação didática de ação iniciada anteriormente com o desenvolvimento das pesquisas e concepções iniciais dos projetos de livro de artista. Aqui, foi realizada a "devolução do problema" das experimentações práticas aos alunos, com recurso a diferentes linguagens e materiais artísticos. Estas experimentações visaram alavancar os processos de interdisciplinaridade, segundo o princípio a/r/tográfico da *métissage*, do entrelaçamento entre pensamentos, processos e práticas.

Os alunos começaram por abordar a realização das experimentações com recursos de tecnologia digital, nomeadamente os computadores, pranchetas de desenho digital e programas de edição de imagem. Simultaneamente, mobilizei no meu acompanhamento uma estratégia de diferenciação pedagógica, focando a complexificação das dinâmicas projetuais moldadas por cada aluno.

Como é expectável, os processos de criação dos livros de artista dos alunos começaram a tomar rumos progressivamente mais definidos e situados, evidenciando uma variabilidade diversa nos seus pontos de desenvolvimento. Ao longo da aula, alguns alunos encontraram-se numa fase mais adiantada das suas experimentações, tendo já

presente no seu pensamento concepções preliminares dos conteúdos das suas narrativas visuais e da estrutura física dos livros de artista, em função dos seus estilos visuais e abordagens práticas prediletas. Contudo, observei que a maioria da turma não avançou significativamente no planeamento das narrativas visuais e que este não contemplou ainda uma articulação com o formato estrutural dos livros de artista, um aspeto que considerei relevante e que frisei à turma inteira.

Ao longo do meu exercício de diferenciação pedagógica sucederam-se momentos interessantes que indiciaram um entrelaçamento entre a imaginação e a experimentação, no aprofundamento das relações estabelecidas pelos alunos entre as suas inquietações, imaginários e processos. No projeto de uma aluna observei a exploração de um imaginário de alteridade, construído através de uma hibridização intertextual entre desenho e fotografia digital e poesia:

"A aluna explica-me como pretende construir como que uma galeria "das pessoas que a inspiram e a motivam a evoluir como uma pessoa", intercalando estas imagens documentais com intervenções gráficas digitais suas e fragmentos de diferentes textos que ilustram, segundo a aluna, a principal qualidade de uma determinada pessoa que a marca de maneira singular. Constato que a aluna está não só a mobilizar os conhecimentos e práticas adquiridas na sua aprendizagem do Desenho A, como também está a fazer recurso aos seus conhecimentos tácitos, nomeadamente o recurso à fotografia digital e aos seus referenciais literários. [...] A galeria de "personagens" que a aluna mobiliza para construir a sua narrativa visual autobiográfica inclui pares seus tais como um rapaz que se encontra a estudar fotografia, uma rapariga que é bailarina e a fotografia de uma criança, a sobrinha da aluna, que a jovem caracteriza de maneira subjetivamente tocante para mim como "a pessoa que na minha vida melhor me ensina sobre o Amor, que me ensina a ser mais paciente, mais sensível e tolerante até com os outros que me rodeiam." (3 de fevereiro, aula de Oficina Multimédia do 12.º, ibid)

À semelhança do padrão de dificuldades implícito na turma, esta aluna expressou também dificuldade em articular as suas ideias com o processo de construção do seu livro de artista, o que propiciou uma oportunidade para a aprendizagem e discussão das diferentes estratégias de integração de intencionalidades, narrativas e suportes, gizadas pelos artistas contemporâneos. Aqui utilizei o exemplo de um livro de artista criado pelo pintor ganês Atta Kwami, no qual o artista criou uma espécie de "museu portátil", constituído por um conjunto de oito harmónios contendo textos e fotografias da obra escultórica da sua mãe, Grace Kwami. Os textos e as imagens documentam o processo criativo e o imaginário visual da obra da escultora e a própria estrutura do livro de artista

reflete uma associação metafórica da criatividade de Grace Kwami à figura mitológica de Anansi, que na cultura africana assume a forma de uma aranha astuta, hábil e sábia.

Noutras situações, os alunos avançaram com soluções invulgares para a criação dos seus projetos de livro de artista. O grupo de quatro alunos que se propôs a explorar as narrativas socioculturais presentes no imaginário em torno da mulher decidiu, por exemplo, realizar uma curta-metragem com desenhos animados. Embora o cinema de animação não tivesse sido originalmente incluído no enunciado da Intervenção, devido às condicionantes ligadas ao tempo letivo disponível, o interesse e o entusiasmo expresso pelos alunos em refletir artisticamente estas questões por intermédio da gramática fílmica do desenho animado motivou a reapreciação da estrutura didática e a decisão de proporcionar a este grupo, com a permissão do professor titular da disciplina, uma aula adicional de Oficina Multimédia para a conclusão do projeto:

"As duas alunas do grupo explicam-me como o grupo decidiu interligar as suas diferentes ideias numa só narrativa contínua, enquadrada na questão da autorrepresentação e da forma como a subjetividade feminina é construída e regulada pelas forças socioculturais. Na caracterização da sua narrativa visual, os alunos tornam a referir a incorporação de determinados elementos recorrentes dos seus imaginários visuais, nomeadamente uma figura feminina que se olha perante um espelho, que se quebra e cujos fragmentos se transformam noutros adereços e figuras fantasiosas. Toda a sequência animada fará recurso aos diferentes estilos de desenhos dos alunos, enquadrados numa estética esboçada e sintética, no qual as formas se sucederão numa série de metamorfoses." (3 de fevereiro, aula de Oficina Multimédia do 12.º, ibid)

No entanto, ao longo desta sessão de experimentações observei também a ocorrência de alguns fenómenos que, a meu ver, condicionaram as interações pedagógicas e me fizeram questionar a possibilidade da existência de uma autonomia imaginativa limitada em alguns alunos. Aquando a reflexão sobre o acompanhamento dos projetos, interroguei-me também se esta autonomia limitada não poderia ter sido a consequência de um predomínio de uma metodologia de aprendizagem passiva nos processos de escolarização dos alunos. Neste sentido, ilustrarei esta interrogação com três momentos, que corresponderam a três perspetivas distintas sobre esta condicionante. No primeiro desses momentos, constatei que as experimentações de uma aluna começaram a ser limitadas por uma preocupação com a "melhor" abordagem, indicando para mim a

presença de uma dicotomia entre "certo" e "errado" numa experiência pedagógica fundamentalmente aberta e exploratória:

"A aluna está também a desenvolver as suas experimentações nos meios digitais, e pergunta-me sobre o programa de edição de imagem mais adequado para a realização dos seus desenhos. Evito influenciar a abordagem da aluna, comentando que "tal depende da estética que ela pretende realizar". A aluna olha para mim e para o seu desenho digital, confusa com a minha resposta. Dialogamos e comparamos as diferenças entre um estilo mais abstrato e gráfico possível com o Adobe Illustrator e os efeitos de pintura e manipulação digital mais diversificados presentes no Adobe Photoshop. Coloco ainda a hipótese de a aluna poder utilizar o scanner da sala de aula para digitalizar os seus desenhos e trabalhar na hibridização das imagens." (3 de fevereiro, aula de Oficina Multimédia do 12.º, ibid)

O segundo momento esteve associado a uma reação de passividade de um aluno durante o acompanhamento do seu projeto. O aluno encontrava-se fisicamente isolado dos seus colegas na sala de aula e não interagia com estes, permanecendo como que absorto numa utilização escapista do computador para navegar nas redes sociais. Apesar de eu ter expressado disponibilidade para auxiliar o aluno nas suas experiências e no desenvolvimento do seu projeto, as tentativas de iniciar um diálogo com o jovem revelaram-se bastante difíceis:

"Quando questionado por mim, o aluno responde-me de forma monocórdica, afirmando a sua hesitação: "não sei... [pausa prolongada]... não sei o que fazer, para o projeto..." Começo por ajudar o aluno a situar-se nas suas intenções para o projeto, criando o espaço para o ouvir sobre a sua opinião em relação a outras ideias que tenha imaginado e que queira aprofundar na sua história. [...] Enquanto vou tentando dialogar com o aluno, noto uma vez mais que este me responde, tal como em situações anteriores, com expressões verbais muito simples, quase monossilábicas. Tento estabelecer uma ponte com os interesses do aluno, explicitando que este terá de pensar no seu modo de "contar a história" da ideia escolhida em imagens e na forma final do livro de artista, que pode partir dos diferentes tipos de exemplos com os quais illustrei a minha Proposta na minha exposição inicial. Contudo o aluno permanece em silêncio, olha para mim e para baixo, para as suas mãos, de forma perdida, hesitante, confusa. O aluno parece continuar a não compreender o que estou a tentar comunicar. Eu começo a sentir uma barreira "invisível" na nossa comunicação, algo que induz a inércia do aluno." (3 de fevereiro, aula de Oficina Multimédia do 12.º, ibid)

Neste incidente, senti que estive perante uma possível ocorrência do *efeito* “Topaze”, descrito por Brousseau. Segundo o autor, este efeito, que poderá surgir nas situações didáticas, deriva o seu nome de um personagem docente que fornece discretamente a solução de um problema enfrentado pelo seu aluno, “corrigindo” os erros do seu ditado. O *efeito* “Topaze” ocorre sempre que o professor interfere excessivamente na superação de dificuldades enfrentadas pelo aluno, pré-determinando a sua resposta a um problema e fornecendo-lhe a sua solução. (Brousseau, 2002: 261; 2007: 75-76).

Neste sentido, embora estivesse ciente das dificuldades sentidas pelo aluno, compreendi também que teria de regular a extensão do apoio docente, pois este poderia influenciar inadvertidamente o projeto do aluno, comprometendo assim a sua autonomia no desenvolvimento de saberes e na resolução de problemas. O aluno não aprenderia nada se eu lhe fornecesse um plano específico para o seu projeto, pelo que evitei “programar” a sua resposta pessoal e continuei a dialogar com o aluno e a encorajar o aprofundamento da exploração das suas abordagens projectuais, com base nos seus interesses.

Assim que terminei o acompanhamento aos restantes projetos da turma, revisei este aluno e verifiquei que este realizou uma fotocoloragem digital no *Photoshop*, ilustrando a sua paixão pelo *kickboxing* com os efeitos gráficos que conhecia e com imagens retiradas da Internet. Contudo, o aluno não experimentou diferentes registos e tampouco concebeu uma estrutura clara para a sua narrativa visual e para o seu livro de artista. No terceiro momento, senti que estive perante um fenómeno de resistência passiva, pois esta aluna não realizou qualquer experiência, digital ou analógica, durante a aula, revelando também uma postura de desinteresse face à realização autónoma de experimentações nesta *situação a-didática*. Uma vez mais, evitei fornecer fórmulas ou soluções diretas para os "bloqueios criativos" dos alunos, numa tentativa de os motivar para uma maior autonomização das suas capacidades imaginativas:

"Visito agora o lugar da aluna Yod, que se encontra absorta a ver desenhos animados japoneses no seu computador, com fones nos seus ouvidos, aparentemente "afastada" da continuação do seu projeto. Quando inquirida por mim, a aluna explica-me que o seu "bloqueio mental" deriva da sua incerteza sobre como traduzir as suas ideias para um tipo de narrativa visual e como construir a estrutura física do seu livro de artista. Uma vez mais, observo mais um aluno com a mesma dificuldade em articular os aspetos conceptuais do seu projeto com o seu carácter mais material e físico. Procuro auxiliar a aluna, tentando descobrir alguma ideia sua que sirva como ponto de partida para a fase seguinte do projeto. As respostas da aluna são breves. Esta continua a ver os seus desenhos animados. Torno a frisar também a esta aluna para pensar no tipo de narrativa visual que mais se adegue aos seus propósitos, bem como na definição da técnica mista que pretenda utilizar. Interessantemente, apesar de ter observado esta aluna a utilizar uma prancheta de desenho digital na aula de Oficina Multimédia da semana passada, verifico agora que a aluna não está a realizar nenhuma experimentação com as ferramentas digitais, afirmando "que vai fazer antes uma cena mais analógica, talvez com pintura acrílica." (3 de fevereiro, aula de Oficina Multimédia do 12.º, ibid)

7 de fevereiro – Oficina de Artes

Com a dinamização desta aula, prossegue a participação dos alunos na "situação a-didática" iniciada na aula anterior, enquadrada na estratégia didática de interdisciplinaridade que alicerça esta Intervenção. As experimentações práticas incidem-se agora sobre abordagens e técnicas analógicas, com foco particular nas linguagens artísticas que se situam fora do leque restrito de conteúdos programáticos da disciplina de Desenho A – pintura, gravura, escultura, instalação e *assemblage*. Simultaneamente, pretendeu-se também que os alunos aproveitassem o espaço oficial desta aula para aprofundarem possíveis hibridizações entre as experiências que realizaram na aula anterior e aquelas que produziram nesta aula.

No início da aula, observei uma vez mais que somente três alunos da turma estiveram presentes na sala de aula e que a restante turma chegou bastante atrasada. Ao dialogar com os alunos, notei uma dificuldade na articulação interdisciplinar dos seus projetos, expressa através da sua ideia equívoca de que os seus projetos consistiriam em exercícios realizados isoladamente em cada disciplina e da sua incerteza relativamente ao rumo das atividades da Intervenção e dos propósitos das atividades previstas para a aula de hoje. Embora eu tivesse explicado repetidas vezes as dinâmicas interdisciplinares nas sessões anteriores, decidi iniciar esta aula com uma recapitulação sobre as finalidades da Intervenção, esclarecendo aos alunos a possibilidade de estes cruzarem livremente nos seus projetos diferentes competências desenvolvidas nas disciplinas da escola, os seus interesses e conhecimentos tácitos e as novas experiências que realizaram até este ponto. Paralelamente a esta discussão, coloquei também à disposição dos alunos alguns materiais de pintura e de gravura para a realização das suas experiências analógicas, tais como pastas de modelar acrílicas, espátulas e tintas de óleo hidrossolúvel, que representaram uma novidade pedagógica para alguns destes alunos e motivou a sua curiosidade e sentido de experimentação. Ao mesmo tempo, absteve-me de transmitir indicações para a sua utilização, incitando os alunos a descobrirem e a questionarem-se sobre a utilidade destes

materiais e processos técnicos para os seus projetos. Contudo, constatei que a maioria da turma não trouxe o material necessário para a realização das experimentações, apesar de eu o ter solicitado na aula anterior e ter referido a possibilidade dos alunos mobilizarem os meios de expressão que preferissem. Tal como se sucedeu nas aulas anteriores, a ação docente continuou a ser orientada segundo os princípios da diferenciação pedagógica, recorrendo-se à estratégia de *scaffolding*.

O grau de envolvimento dos alunos na realização dos seus projetos continuou também a apresentar assimetrias variáveis. Neste sentido, os projetos de alguns alunos avançaram consideravelmente nesta aula e a sua motivação e abertura para a colaboração pedagógica manteve-se consistente, ao passo que noutros casos observei a persistência de "bloqueios" no desenvolvimento dos projetos e resistências passivas ao diálogo pedagógico. O caso do aluno "*Zayin*" revelou-se particularmente preocupante, pois no acompanhamento da sua atividade constatei que o aluno abandonou a sua experiência de fotocoloragem digital criada na aula anterior e manteve-se sentado no seu lugar, mudo, frente a um bloco de desenho em branco, com auriculares nos ouvidos, distraído com a utilização do seu telemóvel e indiferente às sucessivas tentativas de interação pedagógica e de apoio ao seu projeto.

Entretanto os imaginários articulados nos projetos dos restantes alunos foram adquirindo uma forma mais concreta e singularizada, fruto do aprofundamento dos seus questionamentos críticos e das suas experiências práticas centradas nas suas esferas de interesses conceptuais e estéticos. Estes projetos manifestaram a potenciação de abordagens interessantes às perspetivas que os alunos se propuseram a explorar na Intervenção e colocaram desafios positivos à flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, que propiciaram novos momentos de partilha, apropriação e desconstrução dos conhecimentos artísticos.

No projeto de uma aluna, a sua dificuldade em decidir uma estrutura física para a criação do seu livro de artista ocasionou uma exploração imaginativa e colaborativa de

diferentes configurações possíveis para o seu projeto. Esta interação não se processou através da transmissão de conhecimentos, mas centrou-se nas intencionalidades da aluna – a hibridização entre texturas analógicas e pintura digital – e no seu gosto pelas formas de *origami*, o que permitiu introduzir na aprendizagem o estudo de mecanismos estruturais no livro objeto, tais como a "dobra turca", utilizada tradicionalmente em documentos cartográficos.

Na situação do projeto do grupo que decidiu focar-se nas narrativas estereotipadas do imaginário da mulher, os alunos encontravam-se a debater a montagem das suas contribuições estilísticas individuais no processo de criação de *storyboards* e dos *frames* desenhados da sua curta-metragem animada. Interessantemente, os alunos revelaram uma tendência para limitarem a sua execução ao desenho com lápis de grafite, embora estivessem cientes da possibilidade de poderem combinar diferentes técnicas no seu trabalho. O confronto dos alunos com objetos culturais desconhecidos potenciou a sua curiosidade em considerar a mobilização de outros registos gráficos derivados da sua familiaridade com os conteúdos programáticos de Desenho A, constituindo assim uma outra oportunidade para a diversificação das suas aprendizagens artísticas e para o estímulo das suas capacidades imaginativas:

"Começo por partilhar uma coletânea de curtas-metragens do animador americano Bill Plympton, executadas com lápis de cor, que produzem um efeito de texturas iridescentes e trémulas na montagem dos filmes. Os alunos reagem positivamente ao estilo colorido do autor, rindo-se ruidosamente com as facécias visuais surrealistas dos diferentes filmes. Seguidamente, apresento a curta-metragem "Sisyphus" do autor húngaro Marcell Jancovics, ilustrando a possibilidade de utilização do desenho com pincel e tinta da China para criar os fotogramas. Chamo a atenção dos alunos para os efeitos orgânicos e caóticos possibilitados pela utilização do pincel meio-seco, misturado com intervenções gráficas mais fluídas. Os alunos observam e escutam interessadamente e colocam-me mais questões. Observo que a nossa relação pedagógica vai evidenciando uma progressiva cumplicidade, marcada não só pela agência cada vez mais envolvida



Figura 24: Frame de filme de Bill Plympton.
Fonte: Bill Plympton.

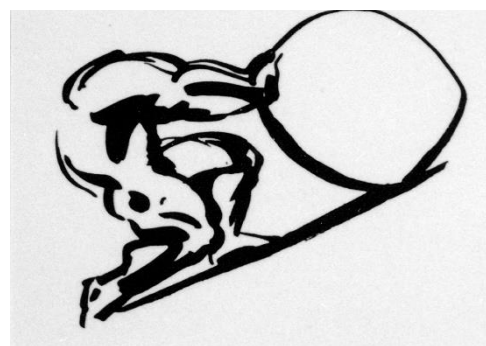


Figura 25: Frame de filme de Marcell Jancovics.
Fonte: Marcell Jancovics.

dos alunos na criação do seu projeto, mas também pela sua curiosidade em descobrir mais sobre as especificidades conceptuais e técnicas destes processos de animação gráfica." (7 de fevereiro, aula de Oficina de Artes do 12.º, ibid)

Progressivamente, o processo imaginativo dos alunos adquiriu crescente complexidade, desdobrando-se numa utilização mais sistemática da indagação e do pensamento divergente no planeamento dos seus projetos e na potenciação de elementos operativos invulgares nas suas narrativas visuais. O projeto do aluno "Kaf", por exemplo, teve como suporte o seu gosto pelo formato dos trípticos pictóricos de Francis Bacon e a sua narrativa visual centrou-se na presença de uma personagem significativa retirada do seu imaginário autobiográfico. Segundo o aluno, o foco nesta personagem foi motivado pela sua função peculiar enquanto constructo autorrepresentacional, que permitiu dramatizar aspetos latentes da sua personalidade na infância. Deste modo, o aluno revelou na construção do seu projeto uma interessante dinâmica metacognitiva na exploração do seu imaginário pessoal:

Kaf: "Eu decidi fazer um personagem assim porque quando eu era pequeno inventava histórias com personagens e tive sempre dentro da minha cabeça uma personagem que me representava a mim – o meu alter ego – que era uma mulher. Esta mulher era forte e falava muito alto e ela apoiava-me e representava a confiança que eu sentia que não conseguia ter naquela altura. E eu vou tentar fazer a representação dessa mulher neste trabalho. Vou fazer o retrato dela, em três pontos de vista diferentes." (7 de fevereiro, aula de Oficina de Artes do 12.º, ibid)

Nos seus projetos, alguns alunos revelaram também uma relação mais particularizada com os seus processos imaginativos. No caso do projeto da aluna "Yod", a própria prática pictórica funcionou como um motor de potenciação das sucessivas iterações da sua narrativa visual, tratando-se também de uma estratégia de superação da dificuldade em gerar narrativas. A dimensão narrativa das suas imagens resulta pois das suas experimentações pictóricas com a pintura, contrastando com os restantes exemplos dos seus colegas aqui destacados, nos quais os registos plásticos são habitualmente precedidos pela exploração das dinâmicas conceptuais que pretendem explorar nas suas narrativas visuais:

"Esta aluna encontra-se a desenvolver o seu projeto segundo a temática particular da tensão entre a realidade concreta e o mundo interior, ideal, transcendente do ser humano. A aluna está concentrada na sua pintura, utilizando tintas acrílicas. A aluna solicita-me copos, pincéis e um pano para continuar as suas experiências. Quando trago esse material

até ao seu lugar e interrogo a aluna sobre o modo como esta está a desenvolver a sua narrativa, a aluna confronta-me com uma explicação interessante para o processo criativo:

Yod: "Eu não sou boa a criar histórias, então eu estou a pintar figuras que me vão ocorrendo enquanto pinto e a imaginar os momentos diferentes da história que tenho de fazer."

*DC: "Mas isso é uma abordagem perfeitamente legítima. De certo modo, é semelhante ao processo do automatismo que nós experimentámos na outra aula, no desenho coletivo. Utilizas as figuras que vais imaginando na pintura para desenvolveres a tua narrativa, isso é muito interessante." (7 de fevereiro, aula de Oficina de Artes do 12.º, *ibid*)*

Por fim, os alunos surpreenderam-me também com algumas das maquetizações inventivas que imaginaram para o formato físico dos seus livros de artista. Tomando como exemplo o projeto da aluna "Beth", que decidiu criar uma narrativa visual composta por retratos fotográficos das pessoas marcantes na sua vida e por textos poéticos alusivos às suas principais qualidades, o livro de artista assumiu uma forma escultórica peculiar, idêntica ao *chassis* de uma máquina fotográfica:

*Seguidamente dirijo-me ao lugar da aluna Beth, que me surpreende com umas caixas de cartão pintadas de branco. A aluna encontra-se a pintar estas caixas estranhas com grande concentração, recorrendo a guache aplicado com um conjunto de pincéis espatulados e compridos. A aluna explica-me como irá desenvolver o seu livro de artista como uma caixa que terá a forma de uma máquina fotográfica do tipo polaroid. A aluna evidencia um curioso sentido de autocritica no que concerne a validade das suas ideias e abordagens artísticas: "Eu não sei se isto é uma ideia criativa, se faz sentido para este projeto, foi uma ideia que me surgiu ontem à noite antes de eu me ir deitar e eu pensei – hummm, se calhar é capaz de ser uma ideia interessante (ri-se) – e eu decidi experimentá-la!" [...] Ao longo da nossa interação vão-me surgindo dados que partilho com a aluna, por considerar que estes são pertinentes à prossecução do seu projeto e à realização do meu processo contínuo de diferenciação pedagógica no meu projeto. Começo por abordar o seu projeto numa perspetiva material, sugerindo à aluna que experimente criar a "objetiva" da câmara com um rolo de cartão grosso, como os de papel de cozinha e a lente com um plástico transparente. Penso também com a aluna as possibilidades de reutilizar criativamente materiais corriqueiros e sugiro por exemplo que a aluna utilize círculos de plástico recortados de uma caixa de plástico PET de confeitaria, ao invés de utilizar folhas dispendiosas de acetato. O diálogo avança agora para as questões conceptuais que a aluna pretende abordar. [...] Ocorre-me a ideia de partilhar com a aluna a obra "Câmara Clara" de Roland Barthes, por considerar que esta referência teórica poderá vir a ser congruente com a realização do projeto da aluna, bem como o seu futuro percurso académico e profissional na área da Fotografia. [...] A aluna reage de forma extremamente curiosa e interessada. (7 de fevereiro, aula de Oficina de Artes do 12.º, *ibid*)*

8 de fevereiro – Desenho A

Na primeira parte desta aula realizou-se uma outra configuração de situação didática, de modo a adequar a ação docente e as estratégias didáticas à evolução dos percursos de aprendizagem individuais dos alunos nos seus projetos. Esta nova situação consistiu numa "situação didática de validação". Retornando à perspetiva de Brousseau, o investigador

caracteriza esta situação como um espaço onde os sujeitos interagem criticamente em torno dos conhecimentos produzidos e o "meio a-didático":

“Situations of validation involve two players who confront each other over an object of study composed, on the one hand, of messages and descriptions which the student has produced and, on the other hand, of the didactical milieu which serves as a reference for these messages[...]. The two players are alternatively a “proponent” and an “opponent”; they exchange assertions and proofs about this ordered pair (milieu, messages). This ordered pair is the new device, the “milieu”[...]—of situations of validation.” (Brousseau, 2002: 69)

Embora reconheça que esta tipologia de situação didática seja a mais difícil de aplicar em contextos de educação artística, pelas suas especificidades matemáticas, constatei, porém, que os seus pressupostos conceptuais me permitiram projetar um “ponto de situação” dos projetos e criar, na primeira parte desta aula, um espaço de diálogo, de troca de ideias e de escuta das dúvidas, inseguranças e dificuldades experimentadas pelos alunos ao longo da realização dos seus projetos.

Infelizmente, observei que somente um terço da turma possuía já uma intencionalidade e uma conceção material definida para os seus livros de artista, não obstante a necessidade de retocarem e acrescentarem pequenos elementos finais nos livros-objeto. Embora tivesse constatado, durante o acompanhamento do processo imaginativo destes alunos, a existência de ideias interessantes e com grande potencial para se traduzirem numa maquetização de um livro de artista, as intencionalidades destes alunos não produziram um projeto mais concreto. Alguns destes projetos permaneceram numa fase incipiente, como por exemplo o desenho a grafite do aluno “Zayin”, embora o seu desenho revelasse já alguma preocupação com a articulação de um imaginário, neste caso com elementos simbólicos associados ao universo do *kickboxing*. A disponibilização de

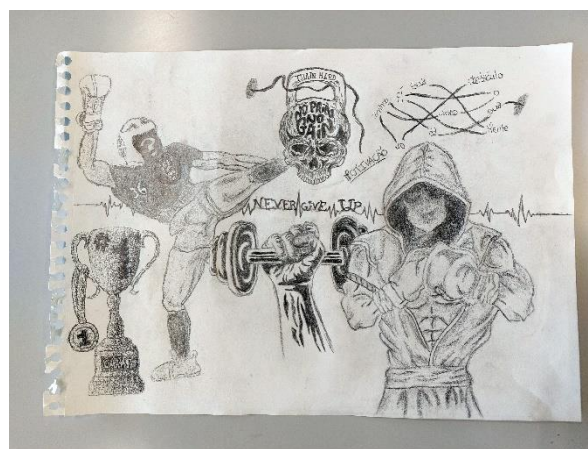


Figura 26: Desenho do aluno Zayin. Fonte: Própria.

oportunidades nos espaços das aulas passadas para se “enganarem” e testarem diferentes

abordagens nas suas experimentações, bem como as ações docentes de colaboração prática nos projetos e de partilha de referências, sugestões e ideias parecem ter-se revelado insuficientes para motivar estes alunos para uma prática autónoma da aprendizagem artística. Perante estas dificuldades observadas, alocou-se o tempo da segunda parte desta aula para efetuar a "devolução" de uma nova "situação a-didática", na qual acompanhei e motivei os alunos para a prossecução da criação dos seus livros de artista, assegurando-lhes também da inexistência de binários redutores como “certo” ou “errado”, “belo” ou “feio” na criação das suas propostas.

Não obstante estas condicionantes, na segunda parte da aula verificou-se a concretização de alguns livros de artista dos alunos, que articularam perspetivas interessantes sobre a construção de imaginários por via da dimensão narrativa das imagens. No projeto de uma aluna, o seu livro de artista constituiu-se como o suporte da realização de uma narrativa visual de autorrepresentação, na qual a jovem articulou um imaginário visual identitário, por via da performatividade corporal, da mobilização de adereços, da escolha de um cenário subjetivamente significativo e da justaposição de imagens fotográficas. Na elaboração deste livro de artista, denotou-se também a influência de um imaginário social derivado da cultura de massas americana, particularmente nas intervenções gráficas realizadas sobre as fotografias, que foram compostas pelo registo de expressões verbais habitualmente empregues pela aluna, por fragmentos de canções marcantes e por pequenos desenhos que refletiram uma visualidade dos *stickers* e dos *memes* que pontuam a convivência quotidiana destes jovens nas redes sociais:

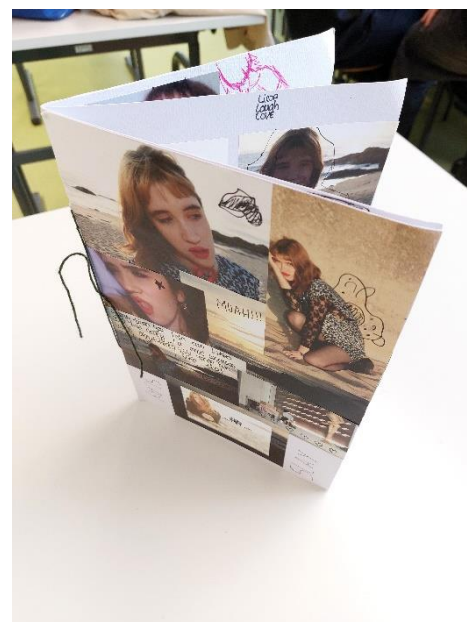


Figura 27: Livro de artista da aluna Dalet.
Fonte: Própria.

“Ao aproximar-me da mesa da aluna, observo com agrado uma multiplicidade de imagens fotográficas de cariz autobiográfico da aluna. A aluna prossegue com a construção do seu livro de artista, elaborando-o como uma espécie de arquivo visual, onde a sua própria imagem, a sua subjetividade, é construída como uma narrativa visual resultante de uma seleção e “curadoria” de imagens idealizada pela aluna. Observo mais de perto as fotografias e noto que a aluna se vestiu e posou de uma forma particular, com uma écharpe e umas joias que habitualmente não utiliza no contexto escolar, num cenário subjetivamente significativo para si (uma praia). As imagens possuem também efeitos de aberração cromática, de motion blur e de lens flare, aplicadas como recursos expressivos nas representações da aluna. Descubro que as fotografias são resultado de uma colaboração entre esta aluna e a aluna Beth, apaixonada pela fotografia.” (8 de fevereiro, aula de Desenho A do 12.º, *ibid*)



Figura 29: Projeto da aluna Dalet. Fonte: Própria.

As propostas de livros de artista da turma evidenciaram também uma sucessiva diversificação e aprofundamento dos processos de experimentação imaginativa. No livro de artista de uma outra aluna, o seu artefacto contrapôs-se à abordagem híbrida entre realidade e imaginário, analógica e digital, explorada no projeto anterior e refletiu uma abordagem mais convencional e artesanal às questões da narrativa visual e do livro de artista. A narrativa visual seguiu as convenções diegéticas da banda desenhada tradicional e a estrutura física do livro revelou também um apego ao formato pré-existente do fólio A5. O artefacto foi concebido como o suporte de uma narrativa visual que pretendeu ser uma leitura subversiva ao conto tradicional da *Princesa e do Sapo*. A narrativa visual foi composta por signos visuais que apontaram, uma vez mais, para a influência implícita de um imaginário de cultura de massas, neste caso das bandas desenhadas e cinema de animação japonês (“manga” e “anime”).



Figura 28: Livro de artista da aluna Yod. Fonte: Própria.



Figura 30: Projeto da aluna Yod. Fonte: Própria.

O acompanhamento e a colaboração com os alunos nos seus projetos continuou a ocasionar momentos positivos de interação pedagógica, marcados pela troca de ideias e pelo comentário sobre práticas e produções artísticas preferidas e a comparação entre diferentes processos técnicos. No caso do projeto do grupo de alunos que decidiu criar uma curta-metragem animada focada nas narrativas culturais estereotipadas presentes no imaginário da mulher, o acompanhamento do projeto permitiu refletir criticamente em conjunto sobre os imaginários visuais dos últimos filmes de animação bidimensional dos estúdios *Disney*, sobre as razões que levaram ao desaparecimento dos estúdios de animação analógica e as mensagens culturais implícitas nas narrativas. Questionou-se ainda a popularidade da animação 3D, as pressões do mercado e dos interesses dos espectadores. Por último, a interação pedagógica possibilitou o contacto com as técnicas de *pose-planning* e de animação por *key-frames* e a sua aprendizagem. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem imaginativo extrapolou a esfera meramente transmissiva de aprendizagens técnicas, abrangendo também o estudo e o questionamento das problemáticas culturais, estéticas e semióticas que, a meu ver, aprofundam a aprendizagem artística e permitem ativar a Imaginação como dinâmica emancipatória.

9 de fevereiro – Desenho A

A última aula da Intervenção visou encerrar todo o processo de ensino-aprendizagem e recapitular a evolução dos projetos desenvolvidos pela turma, correspondendo assim ao momento de *institucionalização de saberes* enunciado pela teoria de Brousseau. Nas palavras do autor, o propósito final das diversas situações didáticas ativadas pela *devolução* é permitir ao aluno a atribuição de um sentido aos conhecimentos manipulados por si, através dos vários elementos presentes nestas situações (Brousseau, 2007: 97). Assim, a fase de *institucionalização dos saberes* não representa uma mera sistematização das aprendizagens, mas é um ponto culminante na verificação reflexiva dos conhecimentos e aprendizagens resultantes da colaboração entre aluno e professor:

“Esta actividad es ineludible: no se puede reducir la enseñanza a la organización de los aprendizajes. Tomar en cuenta “oficialmente” el objeto de conocimiento por parte del alumno y el aprendizaje del alumno por parte

del docente es un fenómeno social muy importante y una fase esencial del proceso didático: este doble reconocimiento es el objeto de la institucionalización. ¡El rol del maestro también es de institucionalizar!”
(Brousseau, 2007: 98)

Neste sentido, realizou-se a apresentação e discussão coletiva em torno dos livros de artista concebidos pelos alunos e a auscultação das suas experiências de participação neste processo de ensino-aprendizagem. Quando retomei o acompanhamento aos projetos dos alunos, constatei, porém, que cerca de metade destes projetos não avançaram de forma significativa face ao observado na aula passada, permanecendo assim num estado incipiente e incompleto, apesar da disponibilização de material, de parcelas de tempo adicionais e da reiteração da abertura para apoiar os projetos, através do esclarecimento de dúvidas e do debate de ideias e abordagens.

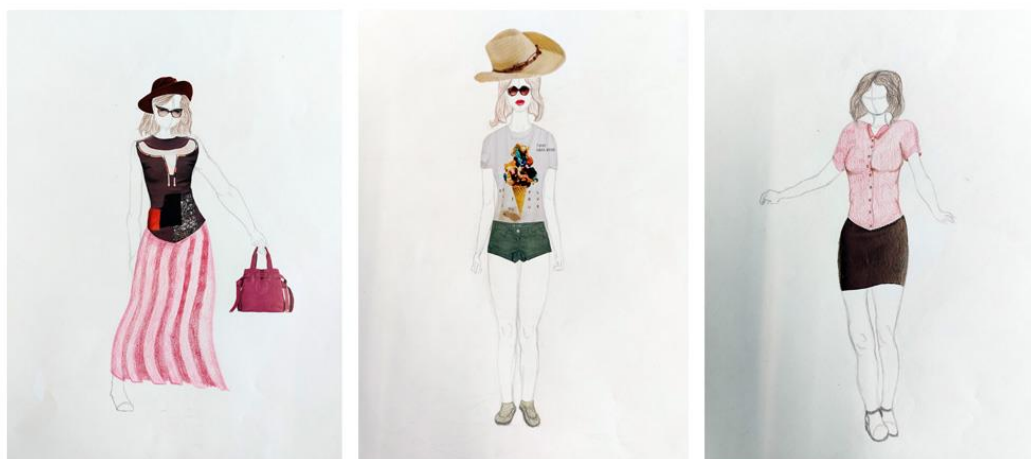


Figura 31: Tríptico do alter ego do aluno Kaf. Fonte: Própria.

A proposta do aluno "Kaf" é um exemplo destes projetos. Embora o seu conceito de exploração metacognitiva de um *alter-ego* derivado do seu imaginário identitário tivesse possuído, a meu ver, relevância e potencial para a sua implementação numa narrativa visual com recurso ao suporte do tríptico, essas imagens não se traduziram numa maquetização final de um livro de artista, permanecendo como um conjunto de três ilustrações incompletas, já que o aluno pretendia combinar elementos de colagem com um acabamento em lápis de cor.

De modo a flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem face ao surgimento deste imprevisto, o planeamento didático da aula foi novamente repensado e concedeu-se aos alunos com maiores dificuldades o espaço da primeira parte da aula para concluírem os

seus livros de artista incompletos, dedicando-se o tempo restante da aula à discussão e reflexão final.

À semelhança do ocorrido no início da Intervenção, repetiu-se novamente no comportamento de alguns alunos a reação de suspeita e de desconforto perante a verbalização do seu percurso projectual, bem como a reprodução de um posicionamento rígido e passivo na atividade pedagógica de apresentação e comentário aos livros de artista:

"Após anunciar aos alunos que iremos agora proceder à discussão coletiva dos projetos, alguns dos jovens reagem de forma confusa e hesitante, interrogando-se se “vão ter de falar sobre os projetos”. Esta minha abordagem provoca um certo desconforto em alguns dos alunos de personalidade mais tímida e circunspecta, que olham para os colegas e para o espaço da sala, rindo-se aqui e ali de forma nervosa. É-me colocada novamente uma questão estranha para mim – uma rapariga pergunta-me: “Onde é que o professor quer que nos coloquemos para fazer a nossa apresentação?” ao que eu respondo que a minha intenção não é de realizar uma avaliação por chamada, em que estou a “ordenar” aos alunos que se desloquem até à frente da sala para caracterizarem individualmente a sua proposta, mas pelo contrário, estimular o diálogo em torno dos projetos, refletindo sobre os caminhos pedagógicos desenvolvidos no âmbito de cada perspetiva singular dos alunos.” (9 de fevereiro, aula de Desenho A do 12.º, ibid)

Porém, as apresentações dialogadas realizaram-se sem qualquer dificuldade e toda a turma foi participando, consoante o grau de conforto individual em contrapor opiniões e sugestões. Não existiu uma ordem pré-definida para a partilha dos projetos, nem tampouco uma estrutura convencional e formalizada de apresentação, na qual um aluno discursava isoladamente sobre o seu projeto. Cada aluno foi livre de intervir quando assim o entendesse. Sentámo-nos todos em círculo, à mesma altura, em torno dos livros de artista pousados sobre as mesas. Através da estratégia didática de contacto com o testemunho do processo criativo dos seus pares, pretendeu-se assim estimular a consciencialização dos alunos para o processo imaginativo, mobilizando a reflexão coletiva final como um outro momento de aprendizagem da imaginação artística. Para além dos projetos descritos nas entradas anteriores, foram também apresentadas outras interessantes respostas ao desafio de exploração do Imaginário por via dos livros de artista.

O livro de artista da aluna "Beth" consistiu numa estrutura em cartão com formas idênticas ao *chassis* de uma máquina fotográfica *polaroid*. A aluna utilizou diferentes tipos de cartão e plástico e completou a estrutura com recurso à cola quente e às tintas de guache. O livro de artista possuía um mecanismo simples que permitia ao utilizador desenrolar a tira de papel fotográfico na qual estava impressa a sua narrativa visual. Esta narrativa visual meditou sobre as personalidades mais relevantes na vida da aluna, e nas qualidades mais marcantes que estas pessoas contribuem para a sua subjetividade. A aluna utilizou a fotografia digital como principal recurso artístico, entrelaçando retratos dessas personalidades com fragmentos de poemas alusivos às suas principais qualidades e com pequenos desenhos digitais. Nas palavras da aluna, o projeto iniciou-se como um exercício de fotografia digital e culminou numa meditação sobre o Amor. Na partilha do seu processo criativo, a aluna revelou uma impressionante sensibilidade reflexiva e um grande envolvimento com a articulação do seu imaginário relacional. Destacarei aqui duas interessantes considerações tecidas pela aluna, a respeito de uma amiga e da sua pequena sobrinha:



Figura 32: Livro de artista da aluna Beth. Fonte: Própria.



Figura 33: Projeto da aluna Beth. Fonte: Própria.

“Ela é a pessoa mais livre que eu conheço e é a pessoa mais importante da minha vida. [...] Daqui por umas semanas ela vai para Barcelona e eu vou sentir muito a falta dela. Ela é uma pessoa muito livre e quando ela sente que tem de fazer as coisas, faz e se ela faz e é capaz de o fazer, mesmo eu sentindo a falta dela, se ela faz assim e é livre e é capaz de viver essa liberdade então eu também sou capaz de o fazer, também tenho a força para fazer aquilo que é importante para mim porque ela é capaz de o fazer. Ela significa muito para mim...”

A aluna prossegue com o gesto de desenrolar o seu filme fotográfico e observamos agora a imagem de uma outra amiga bailarina. Depois ressurgue a imagem da sua sobrinha, que a aluna descreve como “a pessoa que mais lhe ensina sobre o Amor, a ser paciente, a escutar e a ser tolerante com os outros.” (9 de fevereiro, aula de Desenho A do 12.º, ibid)

O coletivo de alunos que se focou no cinema de animação realizou uma breve sequência animada, recorrendo ao formato .gif e à técnica analógica de desenho com grafite e papel. O seu projeto pretendeu refletir criticamente as pressões sociais e culturais que interferem na imagem da mulher, na fabricação de um imaginário feminino na contemporaneidade. Numa



Figura 34: Frames do projeto de animação do grupo da turma.
Fonte: alunos.

hibridização de estilos individuais influenciados pela estética dos desenhos animados japoneses, a sequência dramatiza o confronto de uma pequena figura feminina com um conjunto de elementos diegéticos que se metamorfoseiam de forma surreal. A personagem vislumbra num espelho deformante o lado negro da sua personalidade, depois é perseguida por elementos digitais que brotam de um *smartphone* e se transformam numa turba ominosa que a cerca. A personagem colapsa por fim, sob a pressão do abuso emocional. Apesar da sua simplicidade técnica e brevidade, o projeto dos alunos avança uma interessante abordagem à problemática feminista, através de uma alegoria visual.

Num suporte e registo idêntico, o projeto do aluno "Gimel" consistiu também num conjunto de pequenas sequências animadas, em torno da metamorfose e decomposição de uma figura feminina num cadáver putrefacto. Segundo o aluno, a pequena sequência animada pretendeu ser uma reflexão sobre a efemeridade e a mortalidade humana,

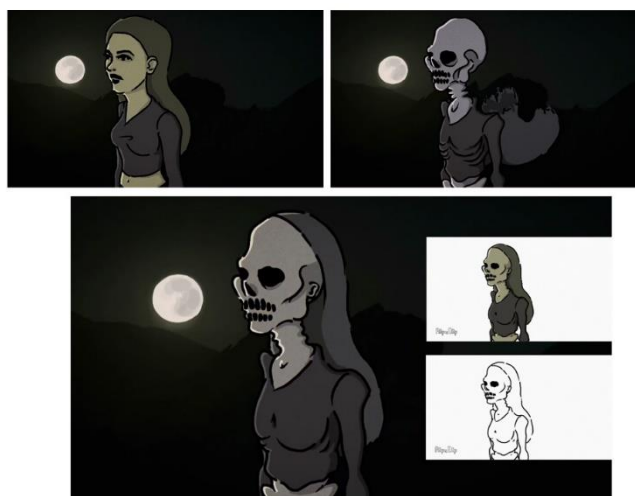


Figura 35: Frames do projeto de animação do aluno Gimel. Fonte: aluno.

influenciado pelo seu imaginário visual gótico, de vampiros, mortos-vivos e moda *punk* e vitoriana. O projeto consistia originalmente num *flipbook* em papel, no qual o aluno pretendia ilustrar os diferentes estados de decomposição da personagem.

Na conclusão desta caracterização da Intervenção Pedagógica, destaco também a contribuição especial de uma aluna, que embora não tenha tido a possibilidade de participar na Intervenção por motivos pessoais, manifestou interesse em avançar com a sua própria resposta artística ao desafio imaginativo lançado à turma. O



Figura 36: Frames da curta-metragem performativa da aluna Aleph.
Fonte: aluna.

artefacto apresentado pela aluna tratou-se de uma curta-metragem, na qual a aluna, à semelhança de alguns colegas seus, mobilizou a performatividade do próprio corpo para interagir diegeticamente com o espaço de uma instalação, estabelecendo uma complementaridade entre a sua representação e o imaginário soturno da música de *death metal* que serviu de banda sonora à sua narrativa visual. O seu projeto refletiu também as inquietações comuns da turma, ligadas às questões de subjetividade, de autorrepresentação e ao imaginário da cultura de massas, nomeadamente os filmes de terror.

Resultados do Projeto de Intervenção Pedagógica:

Com base nas observações do confronto dos alunos com a qualidade contingente e fluída do meio didático composto pelas narrativas visuais articuladas em livro de artista, verifiquei que estas interações produziram no processo de ensino-aprendizagem alguns resultados congruentes com a expansão da dinâmica emancipatória da Imaginação visada pela Intervenção.

O resultado mais imediato esteve associado ao interesse e à abertura de espírito demonstrada por alguns alunos perante o desafio de elaborarem e gerirem o seu próprio

percurso de aprendizagem. Apesar da ocorrência de algumas hesitações iniciais, estes alunos revelaram um envolvimento ativo na sua participação nas atividades didáticas, que se refletiu na sua atitude curiosa, nos seus questionamentos constantes e na sua disponibilidade para o diálogo pedagógico, que levaram a que estes construíssem relações aprofundadas e singularizadas entre os seus conhecimentos tácitos e as suas novas experiências e descobertas artísticas.

Na sua generalidade, a turma abordou um leque de problemáticas contemporâneas extremamente oportunas e interessantes, tendo evidenciado um sentido crítico considerável na sua exploração artística destas narrativas culturais, sociais e identitárias. As questões de Género, o Corpo, as Intersubjetividades, o Amor, a Amizade e a Irrealidade foram as principais dinâmicas conceptuais refletidas pelos alunos nos seus projetos.

A inventividade imaginativa dos alunos esteve também presente na diversidade de abordagens aplicadas nos artefactos finalizados, que incluíram um objeto interativo, animações digitais, foto encenações e intervenções gráficas, numa hibridização interdisciplinar entre Desenho, Fotografia Digital, Ilustração, Cinema de Animação e de Curta-Metragem. Estes artefactos materializaram também as articulações peculiares que os alunos estabeleceram com os imaginários socioculturais dos seus interesses, cujo espectro abrangeu desde visualidades derivadas das culturas de massas (*manga, anime, memes*) até visualidades de subculturas juvenis (filmes de *terror*, moda gótica e música *heavy metal*). Assim, foi possível observar na atividade dos alunos uma estreita união entre o seu pensamento imaginativo e as suas decisões estéticas e técnicas.

No entanto, surgiram também algumas condicionantes que afetaram, a diferentes níveis, a prossecução da Intervenção. Os alunos evidenciaram um sentimento inicial de "*estraneza*" perante o ato de devolução das situações a-didáticas, ou seja, perante a proposta de um processo de ensino-aprendizagem artístico menos linear e mais focado na sua agência criativa autónoma. Ao longo da realização da Intervenção, foram surgindo perguntas recorrentes de alguns alunos relativamente ao rumo e às finalidades das

atividades didáticas, mesmo após sucessivas clarificações, e muitos alunos revelaram desconforto, insegurança e "bloqueios mentais" no processo de desenvolvimento imaginativo de soluções para os problemas criativos que foram surgindo nos seus projetos.

Embora os alunos tenham recorrido aos dispositivos digitais nas suas práticas processuais e aplicado os seus recursos de uma forma inventiva (particularmente na criação de fotografias digitais experimentais, e de animações e curtas-metragens com a *app* de *smartphone* *Flipaclip* e o programa *Adobe Premiere*), estes não utilizaram os diários de estúdio, conforme estava previsto no planeamento didático.

Uma outra condicionante esteve relacionada com a evolução da dimensão exploratória dos projetos dos alunos. De um modo geral, todos os alunos participaram ativamente e interviram de forma oportuna na análise e reflexão colaborativa em torno das suas intencionalidades e imagens iniciais. Porém, alguns alunos revelaram grandes dificuldades nas experimentações práticas e na construção final dos seus livros de artista. A sua autonomia e motivação reduzidas, bem como a presença de alguns fenómenos de resistência passiva ao diálogo no processo de ensino-aprendizagem foram alguns indícios destas dificuldades, que culminaram na não-realização de alguns artefactos na última aula. Procurei colmatar as dificuldades destes alunos com a flexibilização das situações didáticas, mediante a disponibilização de tempo adicional, de um acompanhamento constante e do espaço para o esclarecimento de dúvidas e a discussão de hipóteses e possíveis soluções. Contudo, a passividade destes alunos persistiu, traduzindo-se em oportunidades perdidas para aprofundar ideias iniciais que, a meu ver, revelaram grande potencial imaginativo para a construção de narrativas visuais e livros de artista, por articularem perspectivas divergentes e criticamente invulgares sobre as questões que os alunos decidiram explorar. O elemento biográfico do *alter-ego* infantil do aluno "*Kaf*" por exemplo, poderia ter sido expandido numa narrativa problematizadora sobre as tensões implícitas na sua construção representacional enquanto estratégia de posicionamento e

resistência de uma identidade de género emergente face a um enquadramento social e cultural normativo.

Por último, a dificuldade de alguns alunos em verbalizar e partilhar com os seus pares a evolução imaginativa das intencionalidades, do conteúdo simbólico, das perspetivas estéticas e das abordagens técnicas desenvolvidas nos seus projetos, bem como a dificuldade em transpor narrativamente e visualmente esses elementos significativos foram duas outras condicionantes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Nestes casos, verificou-se uma autonomia limitada na exploração das suas intencionalidades iniciais, apesar da ausência de restrições pedagógicas a nível dos possíveis conteúdos e configurações dos seus projetos.

Questões em Aberto

No término da Intervenção permaneceram mais questões por esclarecer do que respostas às inquietações que conduziram à sua elaboração e implementação. Não obstante a experiência gratificante de apoiar os alunos na crescente complexidade dos seus percursos de aprendizagem singulares através da esfera da Imaginação artística, estes périclos foram também pontuados por vicissitudes que me fizeram questionar os limites de uma aplicação didática da Imaginação enquanto processo emancipatório.

A primeira questão que permaneceu por esclarecer esteve relacionada com a autonomia e a motivação intrínseca dos alunos. A realização da diferenciação pedagógica permitiu potenciar uma diversidade de perspetivas críticas interessantes sobre as problemáticas que os alunos decidiram explorar.

No entanto, observei nos casos particulares de alguns alunos uma dificuldade considerável em aprofundarem e articularem artisticamente as intencionalidades que imaginaram para os seus projetos. Esta dificuldade revelou-se ainda mais intrigante dada a possibilidade de os alunos envolverem nas suas práticas processuais o conteúdo temático, a iconografia e os registos técnicos e materiais que entendessem. O processo de avaliação foi também abolido. Na ação docente, procurei motivar constantemente os alunos para

prosseguiam autonomamente com a exploração e o desenvolvimento das suas questões significativas e absteve-me de tecer apreciações qualitativas sobre as suas produções culturais que pudessem ter um efeito desmotivador na sua atividade intelectual. Evitei também comprometer as especificidades dos seus projetos com sugestões excessivamente prescritivas. Que fatores terão estado subjacentes ao envolvimento limitado destes alunos nas atividades da Intervenção? Excluindo-se a diferenciação pedagógica, que outras estratégias poderiam ter sido empregues no estímulo da motivação intrínseca e da curiosidade imaginativa dos alunos?

Esta postura passiva foi também notada nas experimentações práticas desenvolvidas nas situações a-didáticas, contrastando com as experiências de ensino-aprendizagem anteriores dinamizadas junto desta turma. Porque será que os alunos se envolveram muito mais nestas experiências iniciais por oposição às atividades na Intervenção? Será que as atividades didáticas implementadas revelaram-se demasiado complexas ou abstratas para a turma em questão? Será que a estrutura do livro de artista e as diferentes tipologias de narrativas visuais foram insuficientes para contribuírem para uma aprendizagem criativa consistente? Terão os alunos considerado irrelevantes os contributos da Imaginação e do Imaginário para as suas aprendizagens? Ou será que os bloqueios experimentados por alguns alunos se deveram a um "receio" de trilhar o mundo desconhecido e contingente da Imaginação no processo de ensino-aprendizagem?

A relação dos alunos com os imaginários visuais e culturais foi também outra questão que permaneceu por explorar exaustivamente. Será que os alunos que se sentiram desconfortáveis perante a ideia de dialogarem sobre as suas ideias e imagens terão considerado que os seus interesses e experiências não eram suficientemente relevantes para serem abordados nos seus projetos? Terão estes alunos continuado a sentir um profundo desfasamento entre o universo dos seus interesses, hábitos culturais e experiências pessoais e o espaço escolar? Será que estes alunos se sentiram "expostos" na realização de um projeto tematicamente livre, mas parcialmente baseado nas suas experiências pessoais?

Considerações Finais

Longe de representar o término de um processo de formação, a soma das experiências vividas no Estágio constituiu para mim um processo de confronto com as minhas inquietações em torno da imaginação, das práticas artísticas e da pedagogia artística, permitindo assim elucidar a orientação da viagem que inicio agora enquanto docente de Artes.

Em diálogo permanente e constante com os alunos, procurei conciliar, ao longo da participação no cotidiano escolar do Estágio e na colaboração desenvolvida durante o Intervenção, tensões a diferentes níveis. Tensões entre o experimentalismo prático e a prática consistente. Tensões entre apoiar o aluno nas suas especificidades emergentes e resistir a uma colonização inconsciente do seu pensamento. Tensões entre a dimensão divergente e exploratória da imaginação e a necessidade de criar condições concretas para a efetivação de aprendizagens artísticas significativas.

Esta pedagogia artística do imaginário foi marcada por hesitações minhas e inseguranças e resistências dos alunos, dificuldades que derivaram das descontinuidades induzidas pela sua natureza contingente. Porém, a "incompletude" desta Intervenção não representou um "falhanço" para mim, pois através da análise dos bloqueios dos alunos e das dificuldades em desenvolverem a sua ação imaginativa, concluí que a Iconoclastia está implicitamente presente no seu processo de escolarização e é um entrave real à inclusão dos seus imaginários nas aprendizagens. Consequentemente, infiro que a normatividade escolar tende a não reconhecer a potencialidade idiossincrática no sujeito aprendente, moldando-o assim, ainda que inadvertidamente, a um arquétipo homogêneo, associado a uma ideologia de flexibilidade, excelência e produtividade.

No entanto, à maneira Lacaniana, reconheci também na vulnerabilidade, consciência crítica e inventividade evidenciada pelos alunos na prossecução dos seus projetos, elementos para imaginar uma via para a construção futura da minha pedagogia e da minha subjetivação enquanto professor-artista. Através da colaboração com os jovens,

compreendi que a imaginação artística poderá efetivar uma dinâmica dialógica e de continuidade entre o quotidiano das práticas pedagógicas e os contextos singulares do professor e dos alunos, deslocando e diversificando as configurações convencionais do processo de ensino-aprendizagem artístico e transformando-o assim num processo de emancipação crítica dos sujeitos.

Bibliografia

Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2018) *Projeto educativo do agrupamento de escolas de Ermesinde 2018/21*. Recuperado de

<https://aermesinde.net/aec/index.php/agrupamento/documentos-orientadores/286-projeto-educativo-agrupamento-2018-2021>

ARAÚJO, Alberto Filipe e ARAÚJO, Joaquim Machado (2004) *Figuras do imaginário educacional: para um novo espírito pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget.

ATKINSON, Dennis (2006) "School art education: mourning the past and opening a future", *International Journal of Art & Design Education*, 25 (1), 16-27.

BACHELARD, Gaston (1996) *A poética do devaneio*. São Paulo: Livraria Martins Fontes editora.

_____ (1998) *A água e os sonhos*. São Paulo: Livraria Martins Fontes editora.

BACZKO, Bronislaw (1985) A imaginação social. In Ed., Leach, R., Romano e F. Gil (coords.) *Enciclopédia Einaudi: Anthropos-homem* (pp. 296-332). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

BIESTA, Gert (2012) "No education without hesitation. Thinking differently about educational relations", *Philosophy of Education Archive*, 4, 1-13.

BIGGS, Iain (1998) "The state of the art: art education and radical imagination", *European journal of arts education*, 2 (3). https://cdn.ymaws.com/elia-artschools.org/resource/resmgr/elia_library/Iain_Biggs.pdf, 1/05/22.

- BLUMENFELD, Phyllis, SOLOWAY, Elliot, MARX, Ronald, KRAJCIK, Joseph, GUZDIAL, Mark e PALINCSAR, Annemarie (1991) "Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning" *Educational psychologist*, 26 (3,4), 369-398.
- BROUSSEAU, Guy (2002) *Theory of didactical situations in mathematics: didactique des mathématiques, 1970-1990*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- _____ (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BRUNER, Jerome (1977) *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (1979) The act of discovery. In J. Bruner, *On knowing: essays for the left hand* (pp. 81-96). Cambridge, MA: Belknap Press.
- _____ (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (1991) "The narrative construction of reality", *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21.
- _____ (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (2004) "Life as narrative", *Social research*, 71 (3), 691-710.
- DAICHENDT, Gary James (2009) "Redefining the artist-teacher", *Art education*, 62 (5), 33-38.
- DELORS, Jacques, AL-MUFTI, In'am, AMAGI, Isao, CARNEIRO, Roberto, CHUNG, Fay, GEREMEK, Bronislaw, GORHAM, William, KORNHAUSER Aleksandra, MANLEY Michael, QUERO Marisela Padrón, SAVANÉ Marie-Angélique, SINGH Karan, STAVENHAGEN Rodolfo, SUHR Myong Won, e NANZHAO, Zhou (1998) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2009) *La imagen superviviente: historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada Editores.

- DUBORGEL, Bruno (1992) *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DURAND, Gilbert (1989) *As estruturas antropológicas do Imaginário*. Lisboa: Editorial Presença.
- _____ (1996) *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____ (2007) *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- DYKE, Erin, MEYERHOFF, Eli e EVOL, Keno (2018) "Radical imagination as pedagogy: cultivating collective study from within, on the edge, and beyond education", *Transformations: the journal of inclusive scholarship and pedagogy*, 28 (2), 160-180.
- EGAN, Kieran (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino: uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- FARBER, Matthew (16 de janeiro 2018). *Using quests in project-based learning*. Edutopia.
<https://www.edutopia.org/article/using-quests-project-based-learning>
- FERNANDES, Domingos (2005) "Avaliação Alternativa: Perspetivas Teóricas e Práticas de Apoio", in Futuro Congressos e Eventos (ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, 79-92.
- FREIRE, Paulo (1994) *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GREENE, Maxine (2005) *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Editorial Graó.
- HAIVEN, Max e KHASNABISH, Alex (2010) "What is radical imagination? A special issue.", *Affinities: a journal of radical theory, culture, and action*, 4 (2), 1-37.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (2019) "Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa", *Revista GEARTE*, 6, 31-42.
<http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92168>

IRWIN, Rita L. (2004) "A/r/tography: A metonymic métissage", in Rita L. Irwin & Alex de Cosson (eds.) *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, 27-40.

JAGODZINSKI, Jan (2021) "A Meditation on the Post-digital and Post-internet Condition: Screen Culture, Digitalization, and Networked Art", in TAVIN, K., KOLB G. e TERVO, J. (eds.) *Post-Digital, Post-Internet Art and Education. Palgrave Studies in Educational Futures*. Londres: Palgrave Macmillan, 61-79. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73770-2_4

JEAN, Georges (1991) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Tournai: Casterman.

KLIMA, Stefan (1998) *Artists books: a critical survey of the literature*. Nova Iorque: Granary Books.

LIPPARD, Lucy (1985) "Conspicuous consumption: new artists' books", in Joan Lyons (ed.) *Artists' books: a critical anthology and sourcebook*. Nova Iorque: Visual Studies Workshop Press, 49-58.

_____ (1985) "The artist's book goes public", in Joan Lyons (ed.) *Artists' books: a critical anthology and sourcebook*. Nova Iorque: Visual Studies Workshop Press, 45-48.

LYOTARD, Jean-François (1984) *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

MARSHALL, Julia (2007) "Image as insight: visual images in practice-based research", *Studies in art education: a journal of issues and research*, 49 (1), 23-41.

MEIRIEU, Philippe (2002) *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação (2018) *Aprendizagens essenciais: Desenho A 12º ano*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_desenho_a.pdf

PERRENOUD, Philippe (2000) *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

_____ (2002) *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PONTECORVO, Clotilde, AJELLO, Anna Maria e ZUCCHERMAGLIO, Cristina (2001) *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

POSTIC, Marcel (1989) *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France.

RAMOS DO Ó, Jorge e COSTA, Marisa (2008) "Desafios à escola contemporânea: um diálogo", *Educação & Realidade*, 32(2), 109-116.

RAMOS, Artur, QUEIROZ, João Paulo, BARROS, Sofia Namora e REIS, Vítor dos (2002) *Programa de Desenho A: 11º e 12º anos*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_11_12.pdf

RANCIÈRE, Jacques (2007) *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. California: Stanford University Press.

RICE, Shelley (1985) "Words and images: artists' books as visual literature", in Joan Lyons (ed.) *Artists' books: a critical anthology and sourcebook*. Nova Iorque: Visual Studies Workshop Press, 59-86.

ROLDÃO, Maria do Céu (1995) "As histórias em educação: a função mediática da narrativa", *Ensinus*, 3, 25-28. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12805226/as-historias-em-educacao-a-funcao-mediatica-da-narrativa-ierg>, 4/04/22.

SMITH, Keri (12 de dezembro de 2008). *How to be an explorer of the world helps readers tune back in*. WIRED. <https://www.wired.com/2008/12/how-to-be-an-ex/>

- STANHOPE, Clare (2011) "The Artist-Teacher in the Classroom and Changes in the Teacher–Student Relationship, with Reference to the Issue of Censorship", *International Journal of Art & Design Education*, 30 (3), 389-397.
- TARABA, Suzy (2003) "Now what shall we do with them?: artists' books in the curriculum", *RBM: A journal of rare books, manuscripts, and cultural heritage*, 4 (2), 109-120.
- THORNTON, Alan (2005) "The artist-teacher as reflective practitioner", *International journal of art & design education*, 24 (2), 166-174.
- TRINDADE, Rui e COSME, Ariana (2010) *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- VIETH, Lynne S. (2006) "The artist's book challenges academic convention", *Art documentation: journal of the art libraries society of north America*, 25 (1), 14-19.
- WERTSCH, James (1993) *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- WUNENBURGER, Jean Jacques (1993) "La «Bildung» ou l'imagination dans l'éducation", *Éducation et philosophie: écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*, 59-70.
- _____ (1991) *L'imagination*. Paris: Presses Universitaires de France.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques e ARAÚJO, Alberto Filipe (2006) *Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- ZANDER, Mary Jane (2007) "Tell me a story: the power of narrative in the practice of teaching art", *Studies in art education: a journal of issues and research*, 48 (2), 189-203.