U.PORTO

2º CICLO

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

Desenhar o gesto: uma experiência gamificada de localidades partilhadas

Hugo Jesus Afonso

M

2023

MEAV - 2021/2023

Relatório de Estágio

Desenhar o gesto: uma experiência gamificada de localidades partilhadas

Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim

Docente Cooperante Isabel Babo

Docente Orientador Paulo Nogueira

Proponente Hugo Jesus Afonso

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES UNIVERSIDADE DO PORTO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA
ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS | 401675
PÓVOA DE VARZIM

Há quem tenha tão arreigado desprezo pelo povo que o considera não só incapaz de, sem convincente explicação e educação, compreender e apreciar a arte como ainda mais incapaz de criá-la. (Cunhal, 1997, p. 116)

Tabela de conteúdos

I - Agradecimentos **5**

II a - Resumo **6**

II b - Abstract **7**

II c - Resumé **8**

III - Glossário de acrónimos **9**

1 - Introdução **10**

1.1 - Problematização 10

1.2 - Lugar de fala 11

1.3 - Estrutura 12

1.4 - Grafia e Formatação 13

2 - "O olheiro" **14**

2.1 - A Escola 14

2.2 - A turma 17

2.3 - A disciplina de desenho 23

2.3.1 - Desenho e desenhar 25

3 - Inquietações **30**

3.1 - O que fazer? 30

3.2 - Como fazer? 33

3.2 - Porquê o jogo (experiência gamificada)? 35

3.2.1 - Desjogagem 35

3.2.2 - Um olhar para a Gamificação 39

4 - Preparação da Proposta Didática **44**

4.1 - Tempestade de Ideias 44

4.2 - Quais os elementos que identificam a experiência gamificada dentro da estrutura da PD? 47

4.2.1 - "Jogada antecipada" 47

4.2.2 - "Roteiro" 48

4.2.3 - Cadência dos desafios 49

4.3 - "Desenhar o Gesto" 52

4.3.1 - Desafio 1 57
4.3.2 - Desafio 2 58
4.3.3 - Desafio 3 60
4.3.4 - Desafio 4 61
4.3.5 - Desenho de Síntese e Debate 62
4.4 - Breve nota 64
5 - Contexto de ação 65
5.1 - Relatório de Bordo 65
5.1.1 - Dia 1 - 23/1/2023 65
5.1.2 - Dia 2 - 24/1/2023 69
5.1.3 - Dia 3 - 26/1/2023 72
5.1.4 - Dia 4 - 30/1/2023 74
5.2 - Análise intermédia 77
6 - Considerações sobre a Proposta didática 82
6.1 - Jogar como mediação: o lúdico e a brincadeira, o tédio e a tendência, o competitivo e cooperativo. 82
6.2 - Qual o lugar da ignorância? Desconhecido e aprender a desaprender 92
6.3 - O Prazer na origem (do saber) das localidades partilhadas 98
7 - Conclusão 102
7.1 - Questões vindouras 106
IV - Referências Bibliográficas 108
Anexos 1

I - Agradecimentos

Gostaria de expressar o mais profundo reconhecimento a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste relatório do Curso de 2º Ciclo em Ensino de Artes Visuais. É com imensa satisfação que apresento este documento, fruto de muita dedicação que ultrapassou as minhas capacidades. Como tal, não consigo entender esta experiência de mestrado sem uma ideia de partilha e de conhecimento comum.

Agradeço ao Professor Paulo Nogueira a orientação e suporte ao longo de todo o processo. A sua experiência, sabedoria e disponibilidade foram fundamentais para o meu desenvolvimento académico. Muito obrigado por calcorrear comigo este caminho com paciência, compreensão e disponibilidade permanentes; pelas valiosas sugestões e pelo tempo dedicado às minhas dúvidas e inseguranças.

À Professora Cooperante Isabel Babo, por ter tornado o momento de estágio um lugar seguro para errar e aprender, pelas conversas paralelas e enviesadas e pela disponibilidade sempre demonstrada na explicação de qualquer dúvida que pudesse surgir.

Aos estudantes com quem tive o privilégio de conviver e estabelecer uma relação bastante afável, em especial aos da turma 10ºH, essenciais para as boas recordações desta experiência.

À colega do MEAV, Patrícia Fernandes, que partilhou comigo o estágio e contribuiu para a sinalização de problemas a indagar. Também uma palavra de apreço, pela simpatia e profissionalismo, a todos os funcionários e professores da Escola Secundária Eça de Queirós.

Este documento centra-se principalmente neste último ano de estágio, mas o ano anterior foi também muito denso e vibrante. Deixo ainda o meu agradecimento a todos os colegas e professores do MEAV pelas discussões e interações opulentaram o meu conhecimento e estimularam a minha ‘visualidade’.

“Esse mestrado também é meu!” Repetiu vezes sem conta a minha companheira de todas as horas, Maria João. Sem ela seria impossível ter completado esta jornada. Foi o meu porto seguro e a voz da razão, quando me afundava em problemas sem fundamento. Para ela, a minha veemente e imensa gratidão, por ter suportado a minha “ausência” durante 2 anos, sem nunca faltar com o carinho e atenção aos nossos filhos Francisco, Amélia e Eduardo. A eles só me resta pedir desculpa, principalmente nestes últimos meses, pelas longas horas que passei agarrado a outra preocupação, que não a felicidade deles.

À minha Mãezinha, serei eternamente grato, pelo suporte incondicional e dedicação incansável. À Ni e ao Tótu, a(c)tivamente predispostos a ajudar. À vó Salette, que trazia sempre algo mais que ‘migas e beterraba’. E à restante família, sempre atenta e disponível para qualquer contributo.

Uma última palavra, mas não de somenos importância, aos meus amigos do “Ramalhete” e dos “Corvos MV”, pelas inúmeras tertúlias que enriqueceram esta investigação. Precisamos de repor os momentos de ócio!

II a - Resumo

Desenhar o gesto: uma experiência gamificada de localidades partilhadas

O documento que passo a apresentar corresponde ao relatório de estágio no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais da Universidade do Porto, desenvolvido na Escola Secundária Eça de Queirós da Póvoa de Varzim no ano lectivo 2022/2023, e procura descrever a Proposta Didática projetada para a disciplina de Desenho A do 10º ano.

A metodologia envolveu, num primeiro momento, a observação e análise do contexto educativo: escola, turma e questões das práticas pedagógicas da disciplina associada ao Ensino Artístico. Foi com base nos dados obtidos que começaram a surgir as inquietações que moldaram o caminho e a estratégia de assumir o estudo distintivo entre o desenho e o desenhar, através de uma experiência gamificada mediadora e indagadora de processos de (des)aprender hábitos da execução gráfica.

Convidei os estudantes a participarem no desafio “Desenhar o gesto” que, apoiados pela “Jogada Antecipada” e pelo “Roteiro”, encontram um conjunto de “Objetivos específicos” e “Coordenadas” permitindo-lhes o mapeamento de “localidades partilhadas” (identidades, comportamento e conhecimentos), que derivaram de uma reflexão significativa do “gesto” na qualidade de atitude motriz do “desenhar”.

Um gesto que não se encontra disposto segundo causas, mas manietado pela emoção e pelo prazer que se vai edificando na experiência, que procura desmistificar o privilégio da mestria. Nesse sentido, importa reconhecer o “desenhar” como um meio, mas também como um fim em si mesmo, um verbo que produz interrogações e indecisões, existindo para além do objeto finalístico que é o desenho.

Os resultados obtidos evidenciaram uma maior elucidação dos estudantes em relação ao gesto como elemento central do ato de desenhar, incentivando a reflexão crítica e a expressão pessoal.

“Desenhar o gesto” não é apenas uma atividade de educação artística, mas também um meio de expressão subjetivo que leva os estudantes a explorar e interpretar as “localidades partilhadas” da comunidade.

Palavras-chave: Desenhar, Gesto, Experiência, Gamificação, Lúdico, (Des)Aprender, Prazer

II b - Abstract

Drawing the gesture: a gamified experience of shared identities and knowledge

The document that I will present next, corresponds to the report of the internship within the scope of the master's degree in visual arts teaching of the University of Porto, developed at Escola Secundária Eça de Queirós, in Póvoa de Varzim during the years 2022/2023. It seeks to describe my didactic proposal for the discipline of Desenho A of the 10th year.

The methodology involved, at first, the observation and analysis of the educational context: school, class and issues of the pedagogical practices of the discipline associated with Artistic Education. It was based on the data obtained that the concerns that shaped the path and strategy of taking on the distinctive study between drawing and design, through a gamified experience mediating and inquiring processes of (un)learning habits of graphic execution, began to emerge.

I invited students to participate in a challenge of “drawing the gesture” that, supported by the “early play” and “the guide”, found a group of “specific goals” and “coordinates”, allowing them the mapping of “shared locations” (identities, behaviours and knowledges), that were the result of a significative reflexion of the “gesture” as the driving attitude of “drawing.

A gesture that is not a reflexion of any causes but the emotion and pleasure that each one takes from the experience and aims to demystify the privilege of mastery. In that sense, it’s important to recognize the act of drawing as a means, but also as an end in itself, a verb that brings indecisions and interrogations and remains beyond the final object: the drawing.

The results obtained showed a greater elucidation of students in relation to gesture as a central element of the act of drawing, encouraging critical reflection and personal expression.

“Drawing the gesture” is not only an activity of artistic education but also a subjective mean of expression that leads the students to explore and interpret the “shared locations” of the community.

Keywords: Drawing, Gesture, Experience, Gamification, Ludic, (Un)Learning, Pleasure

II c - Resumé

Dessiner le geste: une expérience gamifiée d'identités et de savoirs partagés

Le document que je suis sur le point de présenter correspond au rapport de stage dans le cadre du Master en enseignement des arts visuels de l'Université de Porto, développé à l'école secondaire Eça de Queirós de Póvoa de Varzim au cours de l'année académique 2022/2023, et cherche à décrire la proposition didactique conçue pour la discipline du Dessin A de la 10e année.

La méthodologie a impliqué, dans un premier temps, l'observation et l'analyse du contexte éducatif : l'école, la classe et les questions relatives aux pratiques pédagogiques de la discipline associée à l'éducation artistique. C'est sur la base des données obtenues qu'ont commencé à émerger les préoccupations qui ont façonné le parcours et la stratégie de l'étude distinctive entre le dessin et la conception, par le biais d'une expérience gamifiée médiatisant et interrogeant les processus de (dés)apprentissage des habitudes d'exécution graphique.

J'ai invité les élèves à participer au défi "Dessiner le geste" qui, soutenu par le "Jeu d'Anticipation" et la "Feuille de Route", trouve un ensemble d'"Objectifs Spécifiques" et de "Coordonnées" leur permettant de cartographier des "lieux partagés" (identités, comportements et connaissances), qui dérivaient d'une réflexion significative du "geste" comme attitude motrice du "dessin".

Un geste qui n'est pas arrangé selon les causes, mais lié par l'émotion et le plaisir qui se construit dans l'expérience, qui cherche à démystifier le privilège de la maîtrise. En ce sens, il est important de reconnaître le "dessin" comme un moyen, mais aussi comme une fin en soi, un verbe qui produit des questions et des indécisions et existe au-delà de l'objet finaliste qu'est le dessin.

Les résultats obtenus ont montré une plus grande élucidation des étudiants par rapport au geste en tant qu'élément central de l'acte de dessiner, encourageant la réflexion critique et l'expression personnelle.

"Dessiner le geste" n'est pas seulement une activité d'éducation artistique, mais aussi un moyen d'expression subjective qui amène les élèves à explorer et à interpréter les "localités partagées" de la communauté.

Mots-clés: Dessin, Geste, Expérience, Gamification, Ludique, (Dés)Apprendre, Plaisir

III - Glossário de acrónimos

MEAV = Mestrado em Ensino das Artes Visuais

PD = Proposta Didática

PC = Professora Cooperante

PO = Professor Orientador

EO = Escolaridade Obrigatória

PASEO = Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE = Aprendizagens Essenciais

BdE = Barra de Experiência

EdR = Episódio de Reflexão

1 - Introdução

1.1 - Problematização

A Proposta Didática (PD) intitula-se de “Desenhar o gesto: uma experiência gamificada de localidades partilhadas” e foi desenvolvida no segundo período do ano letivo de 2022/2023, entre os dias 23 e 30 de janeiro, ocupando uma carga horária de sete tempos letivos.

O título deste documento procura evidenciar as características orientadoras da proposta apresentada aos estudantes, e surge na sequência de um período de observação e recolha de dados que me permitiu construir uma prática adaptativa e problematizadora da experiência gamificada associada ao desenho. Tal prática corresponde a uma atuação que consiste em aplicar mecânicas e dinâmicas de jogo em atividades que normalmente não são de jogo, incentivando a motivação e participação dos intervenientes. (Deterding *et al.*, 2011; McGonigal, 2011)

Mas qual será o significado efetivo que esta definição traduz?

As práticas didáticas e as estratégias de abordar o ensino não estão desvinculadas de um comportamento causal, nem são inócuas quanto à sua reverberação ética. Isso significa que as escolhas pedagógicas e as metodologias empregadas têm o potencial de influenciar o processo de aprendizagem e produzir efeitos específicos nos estudantes. Nesse sentido, torna-se pertinente um olhar atento às convenções sociais que regem o ambiente escolar e cultural e perceber até que ponto é que a experiência gamificada é apropriada para a resposta às necessidades do ensino.

Quais as instrumentalizações que se podem operar na gamificação? Que repercussões é que se induzem? Que posição de mediação é que a gamificação descreve na educação? O espírito crítico deve arrancar no questionamento do *porquê* usar esta prática? Tais questões procuram perceber quais as razões e os motivos que me fazem optar por uma intervenção que deriva do jogo e, de seguida, perceber as interferências que são inerentes à experiência.

De acordo com este enquadramento, construí uma narrativa que pretende sustentar o vínculo triangular dos intervenientes académicos (instituição escola, estudante e professor) no registo da disciplina de Desenho A - 10º ano. Novas questões práticas se edificam: Qual a relação que é possível estabelecer entre o “gesto” e o “desenhar”? Quais os significados que podem ser atribuídos ao “gesto” na experimentação e interpretação do desenho, enquanto disciplina do curso de Artes Visuais do ensino secundário, e enquanto produto cultural? E qual o parentesco entre o “gesto”, as identidades dos estudantes e as partilhas comummente partilhadas?

Neste documento, procuro apresentar um coletivo de “desafios” e “coordenadas” que permitam o mapeamento de “localidades partilhadas” (identidades, comportamentos e conhecimentos) derivadas de uma reflexão significativa do “gesto” na qualidade de atitude fundadora do “desenhar”, através de uma experiência gamificada, que é importante reconhecer como não sendo neutra de influências políticas e sociais.

As opções metodológicas adotadas neste exercício de escrita seguem um alinhamento entre teoria e prática, reflexo da investigação enquadrada predominantemente numa abordagem qualitativa, a qual envolve um estudo prático realizado numa amostra condicionada (programa da disciplina, espaço e tempo), com a colaboração dos participantes e interpretação dos dados coletados. Esta abordagem é guiada por uma certa subjetividade e tem como objetivo analisar um caso representativo e compreender as ações e significados, priorizando-os em relação às causas.

Também não escondo o meu envolvimento pessoal no processo, que tornou este percurso um "território minado" — parafraseando Professor José Paiva — pelas minhas incertezas e desconhecimentos. Nesse sentido, acabo por atribuir também um valor estético e lúdico a este relatório e à minha experiência como estagiário e mestrando. Como se este gesto estivesse embebido numa "essência espiritual" benjaminiana, para referir uma experiência única e irrepetível, que permeie uma ação disruptiva da cultura massificada e das pressões sociais e políticas. Um gesto de resistência ao domínio e conhecimento que imperam nas movimentações habituais das escolas.

1.2 - Lugar de fala

Outro grande dilema que imperou neste ano letivo de estágio foi a constante interrogação do *eu*: Qual era o posicionamento da minha identidade nesta dicotomia entre Hugo e o #1201 da ESEQ / #202101611 da UP? Será correto considerá-los como fatores distintivos ou convergentes?

O processo de construção de um entendimento de docência, obriga também a reflexões profundas de existencialismo enquadradas num sistema social hospitaleiro em constante mutação, que me acolhe, mas ao qual sou externo e dispensável para o seu funcionamento. Há uma intromissão da minha parte que me obriga (não no sentido de imposição externa, mas como um ato voluntário e consciente) a refletir sobre a minha posição neste contexto social. Que papel desempenho ou me proponho desempenhar?

Considero o envolvimento académico de estágio, e mais tarde a experiência profissional de docência, uma experiência social que não se pode imiscuir de uma visão individualista da experiência humana, consciente e responsável, e que reconhece o seu papel político comunitário. Ao confrontar os meus valores e aspirações individuais com comportamentos sociais, estou a colocá-los em perspetiva, a relativizá-los e a atribuir-lhes significados em permanente contradição. Um constante diálogo que reconhece tensões do *eu* e do *nós*, fornecendo um contexto moral e ético para ações efetivas e afetivas.

A escrita deste relatório não se concretiza sem uma conceção de comunidade, também ela contraditória: uma comunidade falante / ouvinte / opinativa; expansiva / retrativa; universal / local - que acolhe a discussão gerada e a mesma contribuirá para a diversificação do entendimento partilhado. Optei por redigir este documento usando a primeira pessoa do singular, não como um ato de segregação ou centralização, mas como forma de demonstrar a observação produzida pelo

eu - indivíduo - e o pensamento do eu - cidadão - que se insere num contexto social como a escola, que abrange um comportamento específico de influência e implementação social. Com esta seleção não procuro criar uma fissura entre o singular e o plural, apenas justificar a posição do sujeito de fala que produziu um determinado conhecimento subjetivo, ainda que de implementação coletiva.

Será oportuno referir que a seguinte comunicação foi redigida usando o código linguístico neutro masculino. Uma vez mais, não procuro criar com este gesto um fator discriminatório ou arbitrário, faço-o como corrente operativa da prática da escrita, resultado de uma herança cultural implementada. Ao introduzir esta nota, consciencializo-me da língua portuguesa como um elemento vivo e inclusivo, que deve refletir e aceitar os percursos orgânicos das suas aplicações.

1.3 - Estrutura

O relatório apresenta uma estrutura sequencial e de conteúdos interligados entre si. A escrita do relatório acompanha uma estrutura macro da PD na medida em que as matérias que são abordadas num capítulo e secção serão desenvolvidas nos seguintes, fazendo com que o relatório não seja dividido por grupos, mas organizado por uma narrativa de investigação, descrevendo uma circularidade de interações e deduções.

A PD que procurei desenvolver descreve uma experiência gamificada, onde o universo simbólico do jogo está presente ao nível da organização, dos elementos lúdicos, mas também em questões de linguagem. Neste sentido, apropriei-me de termos e designações, ao longo do exercício didático, mas também da escrita, que remetem diretamente para o universo dos jogos.

Os materiais que trabalhei com os estudantes estão pautados por expressões como: “roteiro”, “barra de experiência”, “coordenadas”, entre outros, as quais procuram estabelecer uma relação de proximidade entre os conteúdos didáticos e a experiência gamificada. Esta opção atribui significantes alusivos ao jogo a significados efetivos enquadrados nas dinâmicas pedagógicas.

Procurei reproduzir este comportamento também na escrita do relatório. Começo com os momentos de observação e recolha de dados, que nomeei de “O olheiro”. Trata-se de uma clara referência ao universo desportivo, aquele que trabalha na observação do adversário, das equipas e conjetura global, com objetivo de informar e reunir conteúdo para outrem poder elaborar um plano e uma tática de jogo. Neste caso, serei “o olheiro”, mas também o elemento que irá escrutinar os dados.

O capítulo 2, “O olheiro”, descreve o ambiente e o contexto que encontrei no estágio e se tornaram na minha matéria de trabalho para o esboço da PD: a escola, a turma e a disciplina de Desenho. Com base neste registo prossigo para o capítulo 3, “Inquietações”, onde procuro responder a três perguntas fundamentais para a planificação congruente da atividade: O que fazer? Como fazer? E o porquê da opção por uma metodologia que deriva dos jogos.

O capítulo 4, “Preparação da Proposta Didática”, é organizado por três momentos. Numa primeira fase, procuro descrever o período invisível da PD e da investigação. Os métodos e recursos utilizados, as diversas fases de esboço, as adversidades encontradas na procura da definição de um rumo a seguir, e o levantamento de problemas identificados na fase de observação e das inquietações indagadoras. No segundo momento, procuro apresentar e justificar os elementos mobilizados na PD que se enquadram na experiência gamificada, quais as suas definições e objetivos a que me proponho. O terceiro momento começa a afunilar para a apresentação da PD “Desenhar o gesto”, e para a caracterização e descrição dos “Desafios” propostos à turma.

No capítulo 5, “Contexto de ação”, assumo um discurso direto de “relatório de bordo”. Componho uma narrativa de acontecimentos, ilações e anseios que habitam os quatro dias da execução didática. Se, no relatório em geral é evidente um cunho pessoal ao nível do discurso, neste momento é impossível esconder a parcialidade e emoção nas palavras. Ainda neste capítulo, surge uma segunda abordagem intermédia após analisar os resultados obtidos na PD. Com o intuito de obter uma visão distanciada da emocionalidade anterior, o objetivo era compreender as interações ocorridas e avaliar o impacto de "Desenhar o gesto" na perspetiva dos estudantes, bem como examinar a influência no decorrer da PD.

Termino o miolo do relatório com o capítulo 6, “Considerações sobre a Proposta Didática”, onde procuro fechar o círculo deste longo e sinuoso percurso. Um registo ilativo (possível, e não estanque) das matérias que considerei pertinentes da experiência que propus. Este momento, por vezes, convidou-me a colocar um pé fora da PD, com o objetivo de produzir um discurso que traduzisse os significados concretizados durante este período letivo, precisamente para conseguir uma visão exterior à convulsão da vivência pedagógica que não me deixou indiferente. Os três pontos abordados - (mais um em anexo) - procuram traduzir a minha intencionalidade e as leituras significantes que a proposta didática proporcionou.

1.4 - Grafia e Formatação

É pertinente fazer uma adenda à representação gráfica deste documento como forma de posicionar quem o lê:

- *Em duas ocasiões configurei o texto com a cor cinza e em itálico, para transcrever conteúdos que foram preparados antes ou para PD.*
- O documento é redigido fundamentalmente com o tipo de letra *Helvetica,* identificativa do texto corrente e o discurso formal. Mas ocasionalmente irei alternar por este tipo de letra (*Times)*, como uma forma de sinalizar um discurso despretensioso, que se relaciona com o contexto / conteúdo, de forma

indireta, contudo considero relevante para o entendimento global da experiência de estágio. Denomino estes momentos por "Estupidamentos do Relatório"[1].

- No relatório existem palavras sublinhadas, que são hiperligações para outras secções. Sempre que achei oportuno, como forma de complementar o tema em análise, coloquei uma hiperligação para haver a hipótese de acesso direto a outro ponto do relatório. O cabeçalho das páginas também contém uma hiperligação permanente para a "Tabela de conteúdos", para criar um ponto de referência na leitura do relatório, uma vez que as entradas do índice também são hiperligações.
- E sempre que remeto para uma consulta de conteúdo em anexo, existirá no seguimento uma hiperligação (texto com o fundo cor cinza) que retorna ao respetivo momento da leitura, para não perder fluidez entre o corpo do relatório e material agregado. Termino a introdução convidando o leitor a fazer essa interligação e experimentar a dinâmica do relatório.

Se me for permitido uma menção descontraída, derivada do contexto de brincadeira que será tema de análise neste relatório, acrescento uma nota de abertura, absolutamente despretensiosa.

(Ler "Estupidamento" introdutório no anexo)

2 - "O olheiro"

2.1 - A Escola

O meu estágio do MEAV ocorreu na Escola Secundária Eça de Queirós, a qual, "no imaginário popular, continua a ser *O Liceu",* e *a* forte envolvente histórica da escola não me pode deixar indiferente.

Os quase 120 anos da instituição não chegam para contar a história enraizada nas tradições e culturas locais. 1904 foi o ano do Decreto que "possibilitou a fundação do Liceu Nacional da Póvoa de Varzim", mas a sua raiz histórica remonta ao ano de 1882 com o "Instituto Municipal", lugar que buscava atender às demandas sociais da comunidade poveira[2].

Como procurarei demonstrar, os legados históricos (políticos e culturais) estão bem patentes na edificação física e simbólica da escola. Mas outros valores subjetivos se levantaram quando

[1] Os "Estupidamentos do relatório" são os *pensamentos estúpidos* que me foram ocorrendo neste denso processo de escrita. Às vezes como forma de catarse, e outras vezes como forma de instigar a impulsão das palavras quando me sentia perdido e sem saber o que argumentar, fui escrevendo num documento paralelo um conjunto de ideias soltas. Chamo-lhes pensamentos estúpidos, porque são movimentos selvagens e sem respaldo, frases brutas e desinteressadas que só ilustram um estado de espírito ou uma emoção mais desafogada. Por vezes sem o filtro da sensatez ou da sobriedade, por isso serem "estúpidos", representam o meu *eu* mais nefasto e facilmente censurável. Um compromisso arriscado para com esta investigação, mas ainda assim, é uma forma de afirmar a subjetividade de um trajeto partilhado.

[2] O sítio digital da escola (www.eseq.pt) conta com uma "resenha histórica" bastante elucidativa do seu percurso, assim como disponibiliza um registo académico da Dra. Leonor Lima Tavares: "Da génese a 1974". Este documento torna-se relativamente valioso para o contexto da escola atual, uma vez que a instituição passou por diversos edifícios e localidades da região, porque ainda estão bem presentes vestígios históricos e simbólicos da Ditadura Militar e do Estado Novo.

soube que iria fazer o estágio nesta instituição. Se as razões históricas, simbólicas e culturais já eram suficientes para a minha satisfação na colocação, ainda mais fiquei quando vi e entrei no edifício.

A arquitetura era-me familiar, remetendo-me para os tempos de secundário da Soares dos Reis do Porto, ajudando a criar aquele cenário mental de algum conforto e saudade. Mas também fui remetido para outros assuntos de alguma inquietação que colocam em confronto a educação e a política como: o palanque do professor, ou o "ginásio de alunas".

Destaca-se uma fragrância salazarista recalcada na história e com lides mais ou menos desiguais no presente. O ginásio já não é só para as "alunas", é para uma utilização coletiva e já não é de uso exclusivo de Educação Física, uma vez que existe um pavilhão do outro lado da escola. Mas não houve necessidade de retirar o letreiro, assim como aconteceu na sala EV 14, onde antes estavam inscritas as letras de "Desenho". Considero que este assunto, da mudança seletiva dos letreiros, deve ter implicações ao nível da organização interna da escola, que eu desconheço. Contudo, é um pormenor do legado histórico daquela escola que marca a sua identidade enquanto instituição de ensino.

Figura 1 - Consultar anexo

Assim como o palanque do professor, inquietação de longa data no meu percurso académico e que voltei a revisitar neste contexto de mestrando estagiário. A ideia de autoridade ou de palco de representação misturam-se na interpretação deste elemento da sala de aula. Uma construção social de superioridade do professor é reforçada pela orientação direcionada das mesas dos estudantes. Desde logo, identifiquei aqui um elemento que viria a ser um contributo versátil para a minha intervenção no âmbito da proposta didática. Uma espécie de contra encenação dentro da minha movimentação de "pré-professor"[3].

O edifício da escola encontra-se organizado em redor de dois claustros (um e meio para ser mais concreto, uma vez que um deles é aberto num dos lados), fazendo com que a luz natural penetre nos corredores e nas salas de aula. Todo o edifício tem um pé direito consideravelmente alto, o que também ajuda para uma humanização do espaço, uma vez que não se torna claustrofóbico nem apertado.

Figura 2 - Consultar anexo

Os longos corredores são ritmados pela sequência das janelas de um lado e, do outro, as portas de acesso às salas de aula. As salas surgem alternadas por grandes cartazes com alguma patine do tempo, uma vez que se trata de um legado histórico de material de apoio às aulas nos tempos da Ditadura Nacional e do Estado Novo. Os materiais didáticos herdados são agora

[3] No fim de uma das primeiras aulas de estágio, um amável estudante do 8º ano dirigiu-se a mim com a seguinte questão: "Como é que te devo tratar, por Hugo ou por pré-professor?" A minha reação foi risível porque a pergunta foi muito mais que um anseio a uma genuína dúvida do estudante. Foi também um benéfico e inesperado contributo para a minha inquietação de estágio. Que identidade represento neste exercício? E assim começou a "saga do pré-professor"…

elementos identificativos da escola. Considerá-los meramente decorativos esvaziaria o expressivo valor histórico e cultural que carregam.

Autênticos hinos ao patriotismo e glorificação dos feitos dos portugueses *"em que o génio da nossa raça vibra tão fortemente"*, animando o permanente combate ao *"desdém pelas nossas cousas (…) numa torrente de desnacionalização, que pavorosamente tem galgado sobre todos os elementos de ordem moral"* (Franco e Soares, 1929, p.121). Ora, estes recursos, mais do que a componente educativa, tinham também função de propaganda política de nacionalismo de uma *"tão grande Pátria".* Um ponto que também é interessante ressalvar do "Folheto explicativo", é a consideração para com a arte como sendo um valioso elemento de poder, uma *"ancila mesquinha"* para a *"sacrossanta obra da ressurreição"* do nacionalismo.[4]

As paredes dos corredores são autênticos museus vivos, mas embalsamados também, uma vez que há um corredor com inúmeros exemplares da fauna regional expostos em *vitrines*, que outrora certamente estiveram dentro das salas, com funções didáticas.

Todos estes elementos que tenho vindo a descrever ajudam a entender a carga histórico-social que a escola comporta.

Um local também muito frequentado durante o estágio, para o planeamento e investigação da PD, foi a biblioteca. Local arrebatador, com três paredes cobertas a prateleiras de madeira com livros até ao teto, que me fizeram sentir mínimo, física e intelectualmente. No meu imaginário, estas prateleiras também se transformavam em bancadas de arena, para os livros assistirem a desafiantes duelos de xadrez entre os estudantes que regularmente ocupavam uma mesa axadrezada que fica à esquerda da entrada. A parede orientada a sul é coberta por três janelões que iluminam todo aquele cenário sépia com laivos de "Ramalhete".

Figura 3 - Consultar anexo

Da reunião de apresentação do dia 29 de setembro de 2022 com o Diretor Eduardo Lemos, guardei no caderno de registo de estágio (ver figuras do caderno em anexo), uma das muitas frases que o viriam a integrar: "o projeto educativo desta escola assenta em três pilares: sucesso, sucesso e sucesso." Palavras que viriam a ser transversais ao longo do ano letivo, pela convicção da declamação e pelo significado difuso que tenho vindo a rastrear.

O que é sucesso educativo? Será corresponder com médias positivas de avaliação? Como se mede o aproveitamento dos estudantes? Pelas suas notas, pelo trajeto pedagógico, pelo quadro de honra?

Esta expressão reverberou em mim algumas inquietações que viriam a ser esplanadas na PD e nas fundamentações deste relatório.

---

[4] *As nossas gerações escolares, aquelas que amanhã, hão-de constituir a parte ativa e a pensante da nossa terra, encontrarão nos Quadros da História de Portugal, por V. Exª editado, com tão patriótico e generoso dispêndio de capital, o mais precioso e inestimável auxiliar para a formação da sua consciência de bons, úteis e dedicados cidadão portuguezes.* (*Franco e Soares, 1929*, pp.122-123)
Os Quadros da História de Portugal devem estar em todas as aulas de História, como os exemplares de zoologia nas aulas de Zoologia, os exemplares de botânica nas aulas de Botânica, os aparelhos de física nas aulas de Física, o material e reagentes químicos nas aulas de química, etc. (*ibidem*, texto de abertura do Folheto Explicativo).

Posso especular que se trata de uma argumentação adotada da administração / gestão e das estratégias empresariais, que convertem o processo de aprendizagem num produto rentável e vantajoso. Isso levanta uma questão problemática sobre a dicotomia entre utilidade e inutilidade, conforme a dialética apresentada por Nuccio Ordine (2019), que compara a escola a empresas e os estudantes a clientes.

Nessa perspetiva, a educação é reduzida a um bem de consumo, em que os estudantes são tratados como consumidores que devem ser atraídos e satisfeitos, e não como seres humanos em formação, com necessidades e potencialidades a serem desenvolvidas. Tal abordagem implica numa conceção distorcida do papel da educação na sociedade, que não deve ser orientada exclusivamente para o mercado e respetivas exigências e triunfos, mas para a formação integral do estudante.

Uma conceção ampla e abrangente da educação não se limita a uma abordagem mercantilista que trata o processo de aprendizagem como uma mera transação comercial, antes, ao contrário, busca desenvolver habilidades, competências e valores que possam contribuir para a formação contínua de cada indivíduo. A formação integral não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais, mas também abrange aspetos sociais, culturais, éticos e humanos, que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade.

Nesse sentido, a pretensão da PD, e consequentemente deste relatório, não pode ser vista como um mero produto a ser consumido e validado no “mercado escolar”, mas como um processo complexo e dinâmico, que envolve a construção de identidades, valores e perspetivas de mundo. Essa conceção ampla da educação exige uma mudança de paradigma, que supere a lógica de venalidade e coloque a formação integral dos estudantes como uma prioridade para a construção de uma PD cooperativa em vez de competitiva.

Este diálogo entre competição e cooperação toca temas centrais neste objeto de estudo, uma vez que me expõe a um exercício académico, que coloca em consideração a experiência gamificada e a aprendizagem como uma estrutura social de aprender.

Breve texto do exercício de observação e Figura 4 - Consultar anexo

2.2 - A turma

Acabei por desenvolver a PD com a turma de 10º ano, mas também o podia ter feito com turmas de 7º e 8º ano, uma vez que acompanhei inúmeras aulas de EV e também fui criando boa relação e empatia com os estudantes. Aliás, as expressões mais marcantes e bem humoradas que recolhi no estágio partiram dos mais novos.

Mas optei pela turma de 10º ano por um conjunto de motivos que iriam influenciar o funcionamento da PD: o número de tempos semanais (cinco), com a vantagem de fluidez de trabalho mais concentrada no tempo; o facto de haver um dia da semana, segunda-feira, em que

a turma se dividia por dois turnos, o que proporcionava uma dinâmica interessante e enriquecedora de interação professor - estudante; sendo uma segunda-feira daria para marcar o início e o fim da PD com maior contacto de proximidade na altura da apresentação e da síntese; tratava-se da direção de turma da Professora Cooperante. Ou seja, haveria também aqui a oportunidade de me inteirar das formalidades, das tarefas e funções do cargo de DT; e por ter uma posição crítica relativamente ao currículo do curso de artes visuais, que iremos observar mais à frente.

Posto isto, a turma 10º H foi o alvo de maior atenção e observação. Um grupo de vinte e oito estudantes que aparentava ter um comportamento diligente e, de acordo com um questionário respondido pelos estudantes, que originou uma caracterização da turma por gráficos e percentagens, o ambiente sócio-económico não aparentava grandes desigualdades estruturais.

Havia o registo de poucas retenções de escolaridade, fazendo com que a média de idades fosse muito idêntica. Assim como a nacionalidade dos estudantes, sendo a maioridade de origem ou descendência portuguesa, e dois estudantes de nacionalidade brasileira.

Na caracterização da turma que a professora cooperante nos cedeu (à minha colega de estágio e a mim), para além das questões do contexto social, existiam alguns pontos que me chamaram à atenção. Apenas quatro estudantes elegem a disciplina de Desenho como sendo a "disciplina favorita", estando o Inglês no topo da tabela. No outro extremo, geometria e matemática não acolhem entusiasmo, o que se verificou nas reuniões intercalares de período. Havia inclusive disparidades intrigantes como 6 valores a geometria e 16 valores a desenho de classificação final de período.

Outro aspeto que considerei relevante para a descrição da turma, do seu comportamento e atitudes, é o facto de 80% dos estudantes quererem prosseguir estudos no ensino superior. Mas, no meio daquelas dezenas de perguntas, houve uma que me mereceu particular atenção: "O que contribui mais para o insucesso escolar?" 32% responderam: o "desinteresse pela disciplina" e 25% as "dificuldades em compreender o professor". Este inquérito não se resumia apenas à disciplina de desenho. Contudo, é interessante perceber o porquê desta opinião. Se o desinteresse pela disciplina é algo que pode ser explicado pelas identidades dos estudantes, a "dificuldade de compreender o professor" é uma responsabilidade que não diz respeito somente aos estudantes, mas também ao professor e, de certa maneira, a um hábito de linguagem das rotinas da escola.

Como é que o conhecimento é passado a saber? Quais são os desvios que a comunicação opera para não favorecer ou estimular os estudantes?

As problematizações relacionadas com o processo de transmissão do conhecimento na escola são fundamentais para a compreensão do papel da educação na formação dos estudantes.

A comunicação e a relação escolar não é um processo unidirecional, em que o professor simplesmente debita informações para os estudantes. Pelo contrário, é um processo complexo que envolve a construção conjunta do conhecimento, em que tanto o professor como os estudantes desempenham papéis ativos e participativos. A falta de diálogo ou de interação entre professor e estudantes, reveste-se de uma postura autoritária e não permite que os discentes expressem as suas opiniões e ideias. Pode haver uma limitação na capacidade dos últimos de se associarem e de participarem ativamente do processo de aprendizagem.

No entanto, muitas vezes, os rituais, atitudes e gestos presentes no ambiente escolar podem operar desvios desfavoráveis ou não estimulam os estudantes. Por exemplo, um ambiente de competição excessiva pode criar uma atmosfera de ansiedade e incompreensão, prejudicando a capacidade dos discentes em se concentrarem e aprenderem. Além disso, o uso excessivo de avaliações padronizadas pode levar a uma ênfase exagerada na memorização de informações, em detrimento da compreensão e da reflexão crítica.

Algumas questões que levantei na posição de observador que assumi no estágio, e que se podem fundir nos comentários do Professor Orientador, quando refere o “mergulhar na escola”: trata-se de imergir nas rotinas e hábitos escolares, atentar as culturas e tradições e entender os mecanismos que poderão estar ancorados às práticas pedagógicas. Ou seja, estar atento às envolvências nativas ou absorvidas pelo permeável ambiente escolar, procurando identificar possíveis desvios e trabalhando para estimular uma postura mais participativa e crítica, por parte dos jovens.

Isso implica uma valorização da diversidade de saberes e experiências. Curiosamente, esta atenção só seria possível através da “função passiva” e de análise que iria assumir naquela escola, expressão utilizada pelo Diretor para caracterizar a regulamentação do meu estágio. Na relação das 284 horas presenciais de estágio, para as 6 horas da prática pedagógica que iríamos propor, há uma percentagem de 97,89% do tempo que iríamos estar em observação, registo e investigação. Um trabalho de campo que metaforicamente comparei com *birdwatch.*

Apesar de ainda estar vinculado como estudante de mestrado e de me sentar nas aulas no meio do auditório, a minha função ali era um pouco diferente da função do estudante da turma 10ºH. Naquela sala de aula eu era um estranho, uma personagem externa que estava a ser acolhido num ambiente que não era o meu.

Naquela escola, e mais concretamente, na turma, eu era um estrangeiro num protocolo de hospitalidade. Relembro uma conversa que involuntariamente ouvi quando estava a passar no corredor da biblioteca, de duas auxiliares de educação que se perguntavam: “Quem é este? É visitante ou que anda aqui a fazer?”

Neste ponto, posso-me apoiar no discurso de Derrida (2003), para me conseguir posicionar face a esta postura complexa de aceitação e convívio. A hospitalidade não é uma questão de caridade ou assistência, mas sim uma questão de direito e justiça social, que envolve a

negociação de fronteiras e limites entre o dentro e o fora, entre o próprio e o outro. A hospitalidade implica a necessidade de reconhecer e respeitar a diferença do outro, ao invés de suprimi-la ou assimilá-la. A questão de Derrida tornou-se mais pertinente do que nunca, assim como o espelho da mesma: *"devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós?"* (Derrida, 2003, p.15)

Ou seja, não se tratava de uma aceitação ou hospitalidade unidirecional, o meu acolhimento enquanto estrangeiro numa nova comunidade, mas também a forma como eu deveria interagir e comunicar para me integrar num grupo. Relativamente à turma, não encontrei grandes entraves de interação. Os estudantes foram sempre muito empáticos, prestáveis e curiosos com conversas paralelas e específicas sobre artes e desenho, mas também sobre a nossa (minha e da colega Patrícia, que partilhamos o momento de estágio) atividade.

A minha principal preocupação era encontrar a melhor forma de estabelecer uma comunicação pedagógica versátil com os jovens, o que me levou a questionar quais os trâmites que seriam mais adequados para alcançar esse objectivo, de forma efetiva e abrangente.

Há uma relação "poética"[5] e etimológica interessante nas palavras estrangeiro: estranho, hospitalidade, hóspede, hostil, e que tornam este entendimento lato e de fronteiras nebulosas. Talvez só se consiga um esclarecimento mais próximo, quando exposto à experiência prática e me descolar da observação teórica. Neste sentido, em muito contribuiu a possibilidade e o convite da Professora Cooperante em realizar(mos) uma espécie de "aula zero".

Esta iniciativa revelou-se bastante útil precisamente devido a esta dialética de atitudes e comportamentos. Ao mesmo tempo que estava numa outra posição de observação e análise, mais "ativa" e menos "passiva", dos estudantes, estava também eu próprio a autoavaliar os meus comportamentos, trejeitos e posturas com que me apresento e desenvolvo a interação. Da mesma maneira que, neste jogo de relações e acolhimentos, também foi útil para a PC perceber e registar os meus conhecimentos e modos de lecionar. Esta "aula zero" foi um ensaio prático, uma simulação para testar diferentes componentes da relação pedagógica.

No meu caso, o tema que abordei foi a questão da *Simplificação por Nivelamento e Acentuação*. E dentro desses diversos pontos de reflexão, houve um que me chamou particular atenção e que se relacionava com um excerto de um texto e com duas imagens distintas que mobilizei na apresentação.

O texto era de Rudolf Arnheim (2005) do livro *Arte e Percepção visual*, e de certa maneira também se relaciona com a hospitalidade de Derrida, assim como começa a direcionar parte da área de estudo da PD:

> *O ato de olhar o mundo provou exigir uma interação entre propriedades supridas pelo objeto e a natureza do sujeito que observa. Este elemento objetivo da*

[5] "Um ato de hospitalidade só pode ser poético." (Derrida, 2003, p.4)

> *experiência justifica as tentativas para distinguir entre concepções adequadas e inadequadas da realidade. (...) a visão não é um registo mecânico de elementos, mas sim a apreensão de padrões estruturais significativos.* (Arnheim, 2005)

Perante a "realidade" que tinha diante mim, quais eram as "conceções adequadas" ao relacionamento?

Esta questão não se relacionava apenas com normas de linguagem ou comportamentos — a forma; mas também interferia com os conteúdos a mobilizar. De que produtos culturais me deverei apropriar para passar uma determinada mensagem? Poderá estar relacionado com a problemática da tradução?

Ou seja, a transformação de um conhecimento que é complexo e de certa maneira (ainda) externo aos discentes, para um entendimento que se possa introduzir na escola, (e que seja compreendido, não por via de um facilitismo, mas pelo enquadramento de "padrões estruturais significativos" (*Ibidem*)), de que modo esta transformação auxilia os estudantes a compreenderem o conhecimento em questão?

O objetivo é tornar o conhecimento mais acessível e permeável, sem subestimar a complexidade e a disponibilidade de quem o acolhe.

O caso particular que despertou curiosidade e reflexão, foi quando, no decorrer da apresentação sobre simplificação, apresentei uma obra de Mondrian, e para meu ignóbil espanto não obtive retorno dos jovens. Aquilo que para mim era um clássico da História de Arte e um ícone dos processos de simplificação, para os estudantes eram "apenas" linhas pretas e o preenchimento de intervalos com cores primárias. Mais à frente nos diapositivos, apresentei uma imagem simplificada de um personagem mangá, no caso o Naruto. O retorno, neste caso, foi em coro e em uníssono. Os estudantes conseguiram identificar a personagem e, mais do que a identificação, foi o facto de daquele conteúdo servir como ponte de diálogo e de perceção sobre a matéria de simplificação por nivelamento.

O Naruto está mais próximo da cultura visual dos estudantes do que o Mondrian. Esta comparação quase anedótica simboliza muito bem o exercício de pedagogia e a elasticidade que este deve assumir. O conceito de "cultura visual" não é monolítico nem deve ser discriminatório, está diretamente relacionado com as identidades de cada um, mas principalmente com os contextos etários, sociais e culturais que cada estudante possui. As "bagagens culturais"[6] referidas por Bourdieu (1989; 2008) vão interferir de forma evidente nas referências visuais, nos "padrões estruturais significativos" que Arnheim descreve, e que são parte relevante na identificação cognitiva.

---

[6] O conceito de "bagagem cultural" está relacionado ao acúmulo de conhecimentos, habilidades, valores e crenças que um indivíduo adquire ao longo de sua vida e que influenciam suas práticas e representações no âmbito social. Bourdieu enfatiza que as "bagagens culturais" são transmitidas de forma desigual entre as diferentes classes sociais, contribuindo para a reprodução de desigualdades. Desse modo, o conceito de "bagagem cultural" permite compreender como as experiências e trajetórias sociais moldam as disposições e estratégias de ação dos indivíduos.

É prudente pressupor que este momento serviu como um duplo episódio de aprendizagem. Será que as minhas mobilizações contribuíram para um entendimento sobre o processo de simplificação? Que ilações retirei desta experiência pedagógica da “aula zero”?

O que é coerente afirmar é que este ensaio didático foi um importante contributo para proceder a uma auto crítica da futura abordagem à prática pedagógica e um episódio fruitivo para melhor conhecer os estudantes. Tal teve relevância no sensibilizar e assumir as “localidades partilhadas” dos discentes, como condicionantes das ponderações para a planificação da PD.

Ao fazer referência a “localidades” não estamos a assumir exclusivamente a definição geográfica, mas a identificação de um determinado conhecimento / vivência individual que pertencem a cada jovem. Mesmo sendo um conhecimento particular, este deve ser entendido num contexto global de comunidade. Nesse sentido, atribui-se também o termo “localidades partilhadas” para exemplificar a relação que se estabelece entre o estudante e o mundo envolvente.

A utilização do termo “Localidades” serve como denominador do conhecimento singular de cada indivíduo (neste caso, discente, docente ou outro interveniente ou entidade). O registo que cada um transporta, identifica a identidade particular: as paixões, os problemas, o passado vivido, as ambições, as referências culturais, tudo aquilo que determina singularidade. Mas estas “localidades” só se apuram quando se estabelece uma relação com o mundo envolvente, quando estas são “partilhadas”. Partilha, subentende um contexto social que acolhe, relaciona, reconhece ou estranha determinados significados, podendo estes ser consonantes, ou não, com os códigos de valores comuns.

O conceito de "Localidades partilhadas" destaca a importância de uma perspetiva que constantemente coloca em tensão a relação entre o "eu" e o "mundo", buscando uma posição híbrida que integre o autoconhecimento com o contexto em que estamos inseridos. Isso significa que, em vez de nos vermos a nós mesmos como seres isolados e independentes, devemos entender-nos como parte de um todo maior, que inclui não apenas outros seres humanos, mas também o ambiente natural, as instituições sociais e políticas e a cultura em que estamos imersos.

Ao reconhecer a nossa interdependência e conexão com o mundo ao nosso redor, podemos criar uma construção social inclusiva que valorize a diversidade e promova a consciencialização do lugar que cada um de nós ocupa na sociedade. Isso envolve uma reflexão crítica sobre as nossas próprias identidades e posições de privilégio ou marginalização, bem como um esforço para ouvir e valorizar as perspetivas e experiências de outras pessoas e grupos sociais.

Em última análise, as "Localidades partilhadas" enfatizam a importância de construir uma ideia de comunidade que seja baseada na colaboração, no diálogo e no respeito mútuo, ao invés da competição e do individualismo. E no caso deste relatório, o termo competição é pertinente, para uma abordagem mais à frente.

Também gostaria de referir, mesmo tratando-se de conteúdo alheio à PD, que partilhei uma sebenta com os estudantes, onde os convidava a desenhar / escrever a palavra “Desenho” e a introduzir o nome de uma música de sua preferência. Este gesto tinha duas intenções: a primeira era criar relação e interagir com os jovens e a segunda era reunir informação que viria a ser trabalhada para elementos posteriormente ligados de forma enviesada e não condicionada na PD. As músicas foram identificadas e coletadas numa *playlist* do Spotify, que depois seria a banda sonora da PD, procurando criar um ambiente “familiar e acolhedor” na sala de aula. E o desenho das palavras serviu para fazer um *GIF banner* do *Classroom* do *Google* e o próprio avatar da lista das músicas.

Convém sublinhar mais uma vez que este conteúdo não teve interferência direta na PD, apenas serviu para criar ligação com os estudantes e procurar um momento alternativo de “localidades partilhadas”.

Figura 5 - consultar anexo

2.3 - A disciplina de desenho

> *O Desenho é uma forma universal de conhecer e comunicar e contempla múltiplas vertentes do conhecimento, a partir das quais se exercitam as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação. As aprendizagens nesta área devem mobilizar conteúdos que criem condições de equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional contribuindo para a utilização competente da linguagem do Desenho.* (AE, 2018)

Assim começa o documento institucional das “Aprendizagens Essenciais | articulação com o perfil dos estudantes” de Desenho A, 10º ano. Por outras palavras, o desenho não é apenas uma habilidade técnica, mas também uma linguagem que permite a expressão visual de ideias e emoções. Aprender a desenhar envolve não só o desenvolvimento de habilidades técnicas, como também o entendimento da linguagem do desenho e como usá-la de forma intencional para se comunicar e transmitir mensagens. Portanto, as aprendizagens em desenho devem ter como objetivo criar um equilíbrio entre a aquisição de habilidades técnicas e a compreensão da linguagem visual do desenho, para que o estudante possa utilizar o desenho de forma competente e significativa.

Um pouco mais à frente, o mesmo documento conclui que a disciplina de Desenho A deve ministrar o desenvolvimento de “capacidades de representação e um crescente domínio na apropriação e exploração de conceitos de arte e da comunicação visual.”

A leitura que faço do programa da disciplina, é que este apresenta um cariz ambicioso e, em certa medida, desproporcional para o contexto de aprendizagem, quando procura introduzir como objetivos a “capacidade de representação”, “exploração de conceitos de arte” e “comunicação

visual". A pergunta que fica no ar é: e desenhar? Quando é que os jovens podem aprender a desenhar?

Como forma de complementar esta problematização, recuperamos Rudolf Arnheim para visitar uma expressão indagadora sobre desenho, como sendo a "disciplina da visão inteligente" (Arnheim, 2005, p.195). É uma expressão que implica que o ato de desenhar envolve mais do que apenas habilidades técnicas de representação. É preciso ter um olhar atento e consciente para o mundo ao nosso redor, e aprender a selecionar e interpretar as informações visuais relevantes para representar e comunicar nossas ideias e perceções. A visão inteligente refere-se à capacidade de observar e analisar as formas, cores, texturas e outras características visuais dos objetos e do ambiente ao nosso redor, de modo a compreender a estrutura, as relações e as nuances presentes naquilo que se observa. Essa visão inteligente é aprimorada com a prática do desenho, a experiência da ação prática, que nos ensina a ver de forma mais atenta e consciente, a selecionar informações e conteúdos visuais importantes e a representá-los de forma clara e coerente. Sendo assim, o desenho é visto como uma disciplina que ensina a ver o mundo de uma maneira mais rica e complexa, que envolve tanto habilidades técnicas quanto cognitivas e percetivas.

"A disciplina da visão inteligente" pode ser uma visão romantizada, mas é uma definição simbólica de um instrumento que implica um sistema de operação funcional, objetivo e prático; mas também um funcionamento cognitivo subjetivo, onde se encontram subordinadas relações do estudante como um todo, bem como funções que refletem dimensões do comportamento humano mais próximas do lado emocional que do lado racional.

O Desenho é um recurso premente de representação que possibilita uma esquematização de um pensamento ou ideia[7], e como tal é uma extensão e transparência das "localidades partilhadas" dos estudantes. A "imediaticidade e a transparência" (Almeida, 2010, p.56) são conceitos comummente associados ao desenho, porque esta prática envolve um gesto rápido e preciso que deixa sua marca identitária no suporte. O registo visual do gesto do desenho, através das linhas, manchas e formas criadas, é uma característica que confere à prática do desenho uma sensação de urgência e brevidade. Essa relação direta entre o gesto do desenho e a sua materialidade permite que a expressão do estudante seja imediata e transparente, revelando sua presença física e sua intenção criativa.

É neste sentido que vamos atribuir ao desenho o sinónimo de ferramenta de "organização e invenção visual". Um dispositivo de "percepção sensorial do mundo exterior" e "conservação da experiência e pensamento na memória" (Arnheim, 2005, p.195). O desenho é uma forma de medir e representar o mundo de acordo com uma reflexão de conceitos e princípios. É uma forma de pensamento (visual) onde os utensílios e as técnicas são usadas para explorar a realidade visível ou invisível.

[7] Ocorre-me a popular expressão: "Queres que te faça um desenho?"

Este conceito extensivo de desenho como uma ferramenta de organização mental, não pretende reduzir desenho ao método de representação visual, antes sim instigá-lo como um instrumento para pensar e explorar o mundo que nos rodeia.

A visão crítica que se procura mobilizar relativamente ao currículo do curso de Artes Visuais do 10º ano é: sendo Desenho A uma disciplina específica, esta não é aplicada com o intuito do desenvolvimento cognitivo e crítico dos estudantes, mas sim como o único meio de promover a "criatividade" e a "resolução de problemas" (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória), através de imagens visuais e forçando a sua materialização estética e ou funcional. Estética, porque quando equiparada com as outras disciplinas do grupo 600, História de Arte e Geometria, Desenho A é a disciplina que abre caminho à exploração material, conceptual e simbólica. Das três, é a que tem um entendimento mais alargado de execução plástica, quando comparada com o rigor de régua e esquadro da Geometria ou análise e interpretação de registos históricos. E funcional, porque se procura que o Desenho seja a linguagem que permita o acesso a outras áreas do conhecimento que derivem de similitude artística ou de problematizações que envolvam uma tecnologia de desenho, enquanto representação num suporte. O objetivo é usar o desenho como uma ferramenta para ampliar a compreensão e a aplicação do conhecimento em diversas áreas, utilizando a representação gráfica como meio de comunicação e expressão.

Ou seja, considero que a forma como a disciplina de Desenho A é colocada no interior do currículo é um pouco ambígua, porque esvazia o próprio entendimento do desenho enquanto ferramenta de organização cognitiva e etiqueta-a como um mecanismo de representação ao abrigo de determinadas leis e aplicações materiais. Tal esvaziamento desvaloriza também a importância do desenho no seio das Artes Visuais e os seus significados como uma ação prática.

Desenho como disciplina pode ser interpretado como um poderoso instrumento de organização e invenção visual, proporcionando um meio dinâmico de exploração e compreensão do mundo que nos rodeia. O seu potencial para interpretação e coordenação do pensamento visual pode melhorar as capacidades cognitivas dos estudantes, tornando-se num mecanismo valioso, não exclusivamente como um visão conciliadora, mas principalmente com um jogo de tensões e conflitos. Um espaço para o erro e para a dúvida que só encontra julgamento na sua atividade processual e não na sua materialização.

2.3.1 - Desenho e desenhar

Para a PD optou-se por criar uma narrativa que colocasse em diálogo o "desenho" como um objeto material e o "desenhar" como uma experiência. As limitações temporais dos 6/7 tempos letivos e outras condicionantes inerentes à PD não permitiam estar a desenvolver uma atividade que afunilasse a habilidade numa determinada técnica, levando ao máximo o exponente do desenho como ferramenta de representação. Sendo assim, tornou-se pertinente olhar para o desenho como um engenho de organização de conceitos e ideias que se relacionasse com a ação

prática de desenhar. Ou seja, procurar um envolvimento com a PD que não se restringisse apenas à produção de uma imagem final ou visual, mas que se concentrasse no ato de desenhar como um processo de criação gráfica, implicando a subjetividade e o envolvimento pessoal do estudante. Dessa forma, o foco é extrapolar o resultado final da atividade, valorizando o processo de criação, e incentivando os discentes a explorar e expressar as suas ideias, emoções e experiências pessoais por meio do desenho — o Gesto.

> *Desenhar é diferente de reconhecer as designações e termos — sistemas de representação, meios de expressão, recursos de representação, referências estilísticas — que caracterizam o desenho.* (Almeida, 2010, p. 55)

Apoio-me na citação de Paulo Freire de Almeida para demonstrar a posição da PD de distinguir o conhecimento de "desenho" enquanto conhecimento mais teórico e conceitual, que pode ser adquirido por meio de estudos e análises de referências e estilos, tendo em vista o reconhecimento de designações e termos específicos relacionados com a disciplina. Portanto "desenhar" envolve a realização de um processo criativo e prático, que engloba a habilidade manual, a capacidade de expressão plástica e as "localidades" subjetivas dos estudantes.

Recupero o guião de alinhamento que preparei para a aula, como uma hipotética resposta à pergunta clássica: "O que vamos fazer na aula hoje?" (E que em parte deriva de um comportamento preventivo à metáfora bélica, "do território minado"[8], apresentada pelo Prof. Paiva na Arena #1 de 20/09/21). Não resisto a transcrever algumas dessas "notas - bomba", pela força que incutiram no meu trabalho e nortearam este percurso:

- *O desenho é algo complexo e com rizomas bastante diversificados. Temos o desenho de arquitetura, científico, ilustração, cartoon, artístico, técnico, animação, entre outros.*
- *Olhem para o vosso curso. Ele é uma porta aberta para muito mais que as Artes Visuais. Desenho é única disciplina dita "Artística" (experimental) que vocês têm. E deste curso podem surgir várias aplicações, universos, (várias profissões até). Nós não temos a capacidade de abordar todas essas identidades. Cada uma acaba por ter orgânicas diferentes, características diferentes, objetivos específicos diversos e comportamento e linguagens díspares.*
- *Portanto, não vamos olhar para o desenho como um produto final, mas sim como um verbo, como uma ação.*
- *O que há em comum entre o desenho de arquitetura e storyboard de um desenhista de filmes? É o desenhar. É a ação, o ímpeto, a força, é a vontade, a ideia.*
  Lembram-se da frase "Desenho é pensamento" que apresentei na "aula - zero"?

[8] Esta metáfora esteve constantemente presente em todo o meu trajeto do MEAV. Ouvi-a na sessão de abertura do ano letivo, o meu primeiro contacto com a faculdade, e tornou-se numa espécie de stress pré-traumático do meu percurso académico. Lembro-me de estar sentado no auditório, ainda meio atónito com toda aquela torrente de nova informação (complexa ou desconhecida), e escrever no meu caderno: "Não sei se estou a ser bombardeado, ou se estou a vestir um colete bomba"… Quando minutos depois o Prof. José Paiva solta a frase: "Gostava de vos saudar pela coragem de entrarem no MEAV, isto é um território minado."
Esta coincidência de acontecimentos fez com que a alegoria bélica fosse inesquecível, principalmente por ser proferida num espaço com o nome de campo de batalha, Arena.

- *Vamos reformulá-la: Desenhar é o rastilho do pensamento. O Desenho é a bomba que explode. Nenhuma bomba explode se não tiver um rastilho, uma ignição. Uma força, um combustível.*
- *Vamos desenhar o rastilho e não a bomba.*
- *Vamo-nos focar no desenho como uma atividade, vamos desenhar.*

(Quando analiso a posteriori este guião, apercebo-me da interpretação enigmática que estas palavras podiam traduzir, e só assim não foi porque havia um roteiro que apresentava as coordenadas e os objetivos a atingir. Porque este discurso é uma espécie de engenharia da linguagem que procura através de metáforas, atribuir significados a conceitos abstratos, tornar tangíveis saberes do conhecimento incomensurável.)

Como naturalmente se iria prever, os sete tempos letivos de PD seriam insuficientes para construir uma unidade pedagógica de "como desenhar", e seria discriminatório e seletivo optar por uma determinada vertente do desenho. Tempos desafiantes acabariam por se 'desenhar' na construção de uma interpretação do "porquê desenhar".

O propósito consistia em estabelecer o Desenho como uma disciplina que ultrapassa a representação / construção de imagens, com o objetivo de fundamentar e aprimorar o espaço de potencialidades críticas e indagadoras, proporcionadas pela prática do desenho. Esse espaço, que é íntimo e reservado, mas também compartilhado, é concebido como um ato de desenhar.

"Desenho é um verbo". Um conceito desenvolvido por Mário Bismarck (2000), mas que surge de uma apropriação do artista Mel Bochner. Bismarck vai mais fundo e mais longe para construir um enredo que justifique esta interpretação de desenho como uma ação, como uma atividade. Importa ainda recorrer a Federico Zuccarro, artista e teórico do Maneirismo italiano (início do séc. XVII) para olhar a uma definição de desenho, que o divide em duas categorias: *Designo interno* e *designo esterno*.

Esta observação polarizada é essencial para discernir o desenho como processo, uma ação experimental; e como objeto final ou resultado. "Estamos a falar de operar e não da *opera*, não da obra". De acordo com Bismarck, para Zuccaro, desenho interno corresponde ao *"pensamento visual"*, à ideia, à alma; e desenho externo corresponde à *"ilustração dessa ideia"*, é o corpo materializado. (Bismarck, 2000)

"Um corpo sem alma tem menos sentido que uma alma sem corpo" (*Ibidem*). O objetivo para esta PD identificava-se pela tentativa de fomentar a exploração do "designo interno", procurar a alma que se manifesta no desenhar: o ímpeto, a intenção, a atitude que brota de cada "localidade". E que se partilha numa experiência de erros, incertezas, dúvidas sobre o potencial do desenho.

A ideia de movimento, de construção, do invisível, da índole que está na génese do desenho que interessa abordar, tais aspetos encontravam-se igualmente presentes, isto é, a capacidade que o "desenhar" tem de representar não apenas o visível, mas também o que está além da aparência imediata, como emoções, sensações e conceitos abstratos. A ação é capaz de capturar

e transmitir *nuances* e subjetividades que o "desenho", enquanto produto final, não consegue alcançar ou transparecer.

Tratar-se-ia de encarar a ideia do desenhar como um meio, mas também como um fim em si mesmo. Tal ideia apontava para o desenhar como uma transposição de ideias, de interrogações e de indecisões, desenhar como uma ferramenta de pensamento, como um gesto processual.

> *"Desenhar, neste sentido, dispensa, e talvez mesmo possa excluir, o sentido do objecto formal, da obra acabada, sendo esta ausência de formalismo importante para se entender que o sentido do desenho, aquilo que lhe dá razão de ser, não se encontra tanto nos seus valores formais, nas suas qualidades estéticas, mas na relação que estabelece com o próprio pensamento.*
> *Assim o desenho institui-se como um espaço privilegiado de investigação, no desemaranhar dos fios do pensamento, em que, desenhar é como clarificar os passos, percursos e estratégias da nossa consciência, trazendo-os à superfície do suporte".* (Bismarck, 2000)

Foi com base neste entendimento que fui construindo o esboço da PD. Como um processo cumulativo e interpretativo, uma estrutura em movimento de pensamento crítico que originasse um espaço não conformado e se caracterizasse pela ausência de formalismo conclusivo. (Aliás todo este processo de investigação e escrita do relatório, antes de chegar à versão editorial, passou por um movimento de constante tentativa / erro em folhas A4 e um lápis. O *pentimento*[9] deste relatório está todo arquivado e tornou-se uma cinesia mais divertida do que este escrito académico (mais sério), precisamente pela "simplicidade de meios" que Bismarck refere, pela *"imediaticidade e proximidade entre o fluir do pensar e o registo gráfico"*. (Bismarck, 2000))

Pretendo enquadrar o desenhar como um sistema aberto de fazer, onde o estudante se relaciona consigo, e com os colegas, caminhando por trilhos incertos de pesquisa e dúvida, indo ao encontro da "atenção", tal como alude Masschelein.[10] O resultado final, por sua vez, é um sistema fechado, do que já está feito. É uma meta que, do ponto de vista de quem a cria, esconde todo o processo criativo que esteve na origem da execução.

No caso da educação (artística) do desenho, há um caminho que deve ser percorrido e este passa pela reflexão crítica do movimento fundador do resultado final, pensar na ação do desenhar

---

[9] "No seu sentido de uso geral ao universo das artes, o termo *pentimento* significa, 'arrependimento, remorso, pesar', mas significa também 'mudança de parecer'. O termo é utilizado em Itália desde, pelo menos o século XVI, e deriva da palavra *pentire* (arrepender) que advém do latim *rependere*.
Assim, se a palavra está diretamente conotada com a ação do arrependimento, do remorso, da culpa, ela também abre o seu espaço para o *pendere*, isto é, para o estado de estar pendente, suspenso, hesitante, inseguro. Se a sua primeira conotação é negativa e moralista, remetendo para o remorso, para a culpa, mesmo para a penitência, como resultado de uma falta, erro, pecado ou incompetência, o sentido trazido pelo *pendere* reporta-nos, para outro lado, para o espaço da indecisão, da indefinição, da disponibilidade, da expectativa." (Bismarck, 2007, pp. 6-7)
Aproprio-me desta segunda conotação quando uso o termo *pentimento*, um termo que torna positivo a própria definição de "errar" afastando-se do "sentido da culpa e do defeito".

[10] Caminhar, então, é uma prática crítica envolvendo uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção. (Masschelein, 2008, p. 40)

e não na reação que o desenho pode causar. O estudante é autor e observador ao mesmo tempo, é o começo e o fim da sua própria manifestação. Estas proporções podem ser relacionadas e moldadas ao "espaço ético e estético". O estudante, enquanto criador, opera comportamentos e habita em espaços éticos. Trata-se de um ambiente propício para evocar convicções, impor localidades e buscar o seu modo de ver. Constitui um domínio de atuação que transcende os limites da estética, caracterizando-se como o espaço da autenticidade. A estética irá estar dependente de juízos externos, de um ou mais observadores que estão desligados dos efeitos que causaram aquele resultado. A estética é o resultado de uma interpretação *a posteriori* e isso não legitima o valor introduzido pela ética. Quero com isto dizer, que o julgamento de valor estético que é feito de um desenho não deve ser confundido com os princípios orientadores que norteiam o desenhar como uma ação.

Desta forma, e construindo um jogo de relações, "desenhar" está do lado da ética, ao passo que o desenho está colado à estética. Foi com base neste fundamento que esbocei uma PD que procurasse operar no campo da ética, mais do que numa dimensão estética.

Uma questão se me impõe de imediato: em que espaço se situa o estudante? Uma vez que este está num caminho de iniciação ou aprendizagem de práticas artísticas, isso vincula-o como 'aprendente' e não como artista. O estudante está numa tensão de identidades, portanto, trata-se de um meio pelo qual o desenho é capaz de se expressar e se manifestar, como uma atividade dinâmica e não como um resultado estático.

> *"Estamos então a falar do desenho como processo, do desenho como verbo, do desenho como ação, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na ação de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, selecionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar."* (Bismarck, 2000)

Para aparelhar, e estabelecendo as devidas diferenças entre "desenho" e "desenhar":

"Desenho" refere-se ao produto final de um determinado processo técnico, é o resultado de uma série de decisões e ações tomadas, que podem ser vistas e interpretadas. Geralmente, a observação do resultado final é interpretativa, gerando uma avaliação ou julgamento que pode ser qualitativo ou quantitativo. A interpretação resultante é muitas vezes estética, mas também pode se restringir a uma análise técnica do produto final. (Por exemplo: "o desenho está muito interessante porque me remete para um cenário X", ou "o desenho não representa corretamente as proporções do objeto Y")

"Desenhar", por outro lado, identifica-se com o processo criativo (independente da inovação) em si, é a ação de criar um desenho. Desenhar envolve deliberações, a experimentação, o jogo, a observação, o manuseamento de técnicas e ferramentas, condensando, é o processo pelo qual o desenho é criado.

Esta distinção é importante para entender como o processo cognitivo de aprendizagem processa a informação. Desenho é diferente de desenhar, por isso pode originar posicionamentos e abordagens distintas. A compreensão do desenho está relacionada com processamento visual, capacidade de interpretação, ponderação e interpretação de determinados códigos estéticos, enquanto o processo de desenhar envolve a experiência *"como uma ação, ou sistema de ações que não pode ser totalmente controlado e cujo resultado não depende da intenção, mas de possibilidade e factores imprevisíveis, (…) mas também limites performativos inerentes à agilidade e percepção"* (Almeida, 2010, p. 57).

A alma e atitude do desenho está no saber-fazer do desenhar e esse é o conteúdo da educação artística que procuro suscitar.

Um dos pontos nevrálgicos da PD e deste relatório é a relação entre "desenhar" e "jogar". No capítulo seguinte procurarei esmiuçar as características da experiência gamificada que estão presentes neste exercício. Ainda assim, importa criar um fio condutor enquanto atividades que permitem aos estudantes um caminho de expressão e de experimentação.

Tanto o desenhar como o jogar compartilham uma dimensão lúdica e experimental, ao mesmo tempo que estão dependentes de restrições sociais e técnicas. Contudo isso não será impedimento para uma abordagem crítica e subjetiva das práticas. O valor que pretendo assumir com esta ligação é o caracter experimental da diversidade de representações e reflexões sobre o movimento pedagógico envolvente. Se desenhar permite a divagação através da execução gráfica, com o jogar procuro a indagação de estratégias e ponderações apresentadas pelos "desafios" (conceito a ser desenvolvido adiante).

Ambas as atividades são formas de expressão pessoal e social, que outorgam que os estudantes criem, comuniquem e compartilhem ideias e emoções. Nesta PD, procurei que o jogo ou os elementos *gamificados* fossem uma plataforma de interação e mediação de partilhas comuns. O objetivo foi estimular a participação ativa dos discentes, promover a aprendizagem colaborativa e significativa, e contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais por meio da exploração do potencial crítico e lúdico das atividades propostas.

3 - Inquietações

3.1 - O que fazer?

De acordo com a investigação e observação que se foi desenvolvendo, o objetivo para a PD passava por articular um conteúdo que enfatizasse a ideia de desenho como experiência prática subjetiva e significativa, ou seja, uma PD que permitisse que os estudantes desenhassem as suas "localidades partilhadas". Um exercício que valorizasse a compreensão e reflexão do gesto em detrimento de uma produção material. A finalística da proposta seria atribuir e transformar

significados em significantes[11], no processo da execução do gesto de desenhar, trabalhando a observação, não como uma ferramenta de julgamento final, mas como um mecanismo de ponderação em tempo real das ações e suas consequências.

Neste sentido, será pertinente perceber como é que o "gesto" se pode identificar como um traço de identidade, e a relação da sua experimentação com processos de aprendizagem na educação artística.

Se Arnheim se referia ao desenho com a *"disciplina da visão inteligente"*, Ernst van Alphen descreve o "gesto" como *"movimento do olho pensante"* (2016) referindo-se ao fluxo anterior à execução, em que os olhos visualizam mentalmente o que se deseja desenhar. Tal fluxo descreve uma intencionalidade no olhar, em que o fazer e o saber atravessam a mesma linha de conhecimento, uma experiência da aprendizagem que é baseada na ação e na reflexão, e como tal é suscetível a múltiplas condicionantes internas ou externas.

Algumas possíveis condicionantes internas incluem as habilidades cognitivas e emocionais dos estudantes, motivação e interesse, bem como os seus conhecimentos e experiências prévias (as "bagagens culturais"). Já as contribuições externas podem incluir o ambiente em que a aprendizagem ocorre, o tipo de "coordenadas", os recursos disponíveis, o papel do professor e da escola e as expectativas e exigências do contexto cultural e social em que o estudante está inserido. Tais implicações e as influências geradas iriam servir de conteúdo "para o olho pensante" e identificar o "gesto" como um "ato intransitivo", um "*ductu*" e um adestramento do desenhar.

Um ato intransitivo é uma ação que não requer um objeto direto, o objetivo principal é a expressão ou a tradução de uma mensagem, expressões, emoções, ideias; uma forma de comunicar indiretamente sem o recurso a representações verosímeis ou objetivas, remetendo para o "designo interno" onde é expressa uma intenção ou uma ação significante.

Considero o ato de desenhar como um gesto intransitivo, sendo uma tentativa de incorporar o processo e a exploração gráfica na essência do pensamento e do conhecimento gerado pela prática do desenho.

---

[11] "Significado" e "Significante": não se trata de conceitos distintos mas relacionáveis, ou consequentes um do outro. A definição de "significado", segundo Jérome Bruner (2008), surge como uma construção cultural e social que esclarece o sentido da mundividência. Através de uma narrativa de símbolos e conceitos que procura atribuir à linguagem um "função". Bruner atribui ao significado a objetivação de um sistema operativo e funcional, resultado de uma avaliação racional que descreve ou procura interpretar a realidade. Os "significados" não são estanques, são instrumentos sociais e culturais, que descrevem e acompanham os movimentos comunitários estando constantemente em ponderação e interpretação.
A interpretação que procuro atribuir a "significante" surge da teoria "Formalista" de Clive Bell e escrita por Nigel Warburton (2007) no livro "O que é a Arte?". O significante tem por base o "significado" mas este não precisa necessariamente de ser figurativo ou culturalmente partilhado. Advém e provoca uma "emoção estética", sentimentos peculiares e singulares que elevam o "significado" funcional e tangível para uma dimensão intangível. Tratando-se de uma construção baseada na emoção, o significante é traduzido pela sensibilidade dos sentidos.
O "significado" é coletivo e objetivo, enquanto o significante é subjetivo. Logo, dentro de uma comunidade pode haver vários significantes para o mesmo significado.
Ainda neste relatório, irei falar de Jean-Luc Nancy (2022) que usa o termo "significância" para o mesmo entendimento emocional de "significante".

O uso da expressão "gesto intransitivo" refere-se à ideia de que o ato de desenhar não é apenas um movimento mecânico da mão, mas um gesto que carrega consigo uma carga simbólica e expressiva, que reflete a essência do pensamento e do conhecimento gerado na prática do desenho. A referência à "essência do pensamento e do conhecimento" destaca a dimensão reflexiva e crítica do processo de criação no desenho, que envolve a análise e a interpretação de informações visuais e conceituais, bem como a construção de significados e sentidos por meio da linguagem gráfica.

Sendo assim, estou a problematizar os fundamentos do desenho que se ancoram (exclusivamente) na “perceção visual”. Nos registos e nas conversas que fui tendo com os estudantes, reparei que havia alguma aversão ou medo em assumir a observação como elemento da experiência do desenhar. “Não sou fã de desenho à vista.”, “Gosto de desenhar as coisas à minha maneira, o que vai na minha cabeça”, disseram recorrentemente.

Com base nestes relatos, fui esquematizando algumas entradas que deveriam ser abordadas na PD, não só ao nível dos desafios a interpelar, como também ao nível do valor que era dado ao desenho como produto final. E essa distinção será evidente no “roteiro” e nas percentagens atribuídas na auto ponderação e avaliação (Assunto em análise na secção 4.2.2).

Esta convenção do “gesto” como um “ato intransitivo” remete para o conteúdo que se produz na ação, enquanto o *ductu* se refere à forma, e, como vemos em van Alphen, ambos são necessários para uma interação no gesto de desenhar. O *ductu* refere-se à maneira como a linha é traçada ou desenhada, concentra-se na direção, velocidade e pressão do desenho, criando assim os elementos como a textura, o ritmo, a expressão, entre outros. Em certa medida, refere-se a uma técnica de representação e pode ser entendido como uma forma de criar diferentes efeitos estéticos, como a suavidade, o vigor, a delicadeza e a força. O *ductu* induz qualidades de movimento à linha desenhada ao mesmo tempo em que a reproduz. Em jeito de descontração e num ato performativo, para explicar este conceito, levei para a aula um *diabolo* e procurei com o seu manuseamento exemplificar a dinâmica da linha.

Quando Ana Hatherly fala na *“mão inteligente”* está a assumir o movimento da mão como o *ductu* de comando do desenho, uma condução quase *naif* do movimento da mão que está a deambular entre as letras legíveis e o movimento caligráfico pictórico. Ou quando Cy Twombly usa a mão esquerda, mão não habitual no desenho, está a procurar posições de desconforto que desconsertem a normalidade e a moralidade do gesto. Estes dois artistas estão a assumir a própria subversão do *ductu* como forma de desenhar, explorando as possibilidades inerentes aos gestos da mão, quebrando as regras impostas à mão (van Alphen, 2016).

A relação entre o gesto intransitivo e o *ductus* é estreita, pois ambos se concentram na maneira como as linhas são traçadas ou desenhadas. O gesto intransitivo empenha-se na expressão; enquanto o *ductus* descreve a técnica e a direção da linha. É a expressão emocional e cognitiva do estudante enquanto desenha ou traça e é uma forma de comunicar emoções, ideias,

histórias ou atitudes éticas. O *ductus*, por outro lado, concentra-se na maneira como a linha é traçada, é um comportamento plástico mais próximo de um entendimento estético.

"Desenhar o gesto" pretendia ser comando de adestramento que permitisse que os discentes representassem as suas próprias histórias e as suas identidades de forma autêntica e não estereotipada. Um gesto intransitivo que levasse a um *ductu* reflexivo e fosse espelho de uma experiência que desafiasse a formalidade habitual do desenho. Entenda-se por habitual um conjunto de práticas observadas que limitavam o movimento e a criação dos estudantes — sentados numa secretária que lhes pertence temporariamente, e se torna lugar de (des)conforto durante 50 minutos. Uma zona de comodidade de estudantes, mas também de professor, que constrói a sua área de intervenção num espaço seguro e convencional (a sala de aula e as suas tradicionais dinâmicas).

3.2 - Como fazer?

A ideia da experiência gamificada como uma metodologia a abordar nesta PD também surgiu da observação de campo e a partir daí foi-se desenvolvendo um conjunto de interligações que fizeram da ideia de jogo uma componente central no exercício proposto à turma. A própria investigação fez com que houvesse a necessidade de sobrepor os princípios da escola com os princípios de jogo, e com base neste exercício assimilar a escola como um lugar de jogo. Para já, importa relatar as evidências que fizeram da experiência gamificada o berço metodológico da PD.

A ESEQ reúne condições físicas e arquitetónicas que não me deixaram indiferente à jogabilidade. Há mesas de matraquilhos e de ping-pong espalhadas no recreio, um dos claustros tem também um (tabuleiro) xadrez pintado no chão à escala humana e há espaço para vários e diversificados ringues desportivos, bem como para uma oval de atletismo. Mas não apenas as condições materiais da escola exsudavam jogo. Os próprios estudantes assumem um visual de jogador, literalmente vestindo a camisola de diferentes equipas de futebol ou outras modalidades. O estilo casual de vestuário é um ícone que simboliza um desporto ou uma determinada equipa e é bastante interessante observar a paleta de cores diversificada que isso produz, bem como identificar as diferentes coordenadas geográficas que convergem naquele recreio.

Figura 6 - Consultar anexo

Os jovens não estão meramente influenciados por inclinações de moda ou marketing global, estão também conectados a elementos identitários locais. A escola é uma espécie de aldeia olímpica nacional e internacional, onde são identificáveis os vestígios das equipas endinheiradas que usam ícones sócio-culturais para expandir a sua marca e atrair a atenção dos jovens, mas também é importante notar que há uma valorização de identidades clubísticas locais. Isso sugere que os estudantes estão conscientes das suas próprias identidades e não estão simplesmente a seguir tendências passageiras. Essa questão poderia ser objeto de uma reflexão social e cultural interessante.

As listas pretas e brancas do Varzim, mesmo militando no terceiro escalão competitivo, são bem identificáveis, o que também simboliza o apreço pela cultura local. E quando atentamos nessa camisola vemos que nela estão inscritas as siglas poveiras, uma “proto-escrita primitiva” de lendárias heranças vikings que se traduz num sistema ancestral de comunicação visual da classe piscatória. Esses mesmos desenhos pairam pela cidade da Póvoa de Varzim, desde as placas toponímicas à arte urbana. Portanto, estamos a falar de um elemento visual que se reproduz por diversas plasticidades e que com o acumular do tempo se extrapolou da sua função original e se vinculou a uma identidade visual e cultural da região. Outro exemplo idêntico e surpreendente foi ter enxergado a camisola alternativa do Chaves, de cuja cor amarela sobressaem os elementos gráficos de Nadir Afonso. O artista flaviense foi homenageado pelo Grupo Desportivo no décimo aniversário do seu falecimento.

O caso da camisola do Póvoa e do Chaves, apesar de serem contributos alheios às artes visuais, são um exemplo de “localidades partilhadas”, na medida em que referências sócio culturais se fundem com identidades visuais e originam produtos estéticos. Houve uma apropriação de determinados elementos identitários, na construção de uma narrativa, que vai para além da génese mercantilista, identificativa de uma história e de um saber comunitário.

Figura 7 - Consultar anexo

Será inevitável também falar da forma como os jogos digitais (nos *smartphones*, mas não só) estão presentes no quotidiano da escola. Os corredores, nos intervalos, transformam-se em autênticas arenas de batalhas virtuais. E como os jogos são praticados *online*, não se podem desligar simplesmente, porque isso significa a desclassificação ou a perda do jogo (consequentemente outras perdas virtuais estão associadas a essa desistência). Então, o jogo continua dentro da sala de aula, muitas vezes escondendo o telemóvel da visão do professor com a ajuda da mochila ou de outro utensílio que serve de barreira visual em cima da mesa.

Não obstante esta infração, há uma certa alienação que é provocada pelos jogos, fazendo com que os estudantes não se desliguem totalmente da corrente envolvente do jogo. Mesmo quando não estão a jogar, estão a falar sobre o jogo que fizeram ou sobre os contextos em que orbitam. Há um constante viver dentro da estrutura do jogo que é relevante ser balizado para entender os processos cognitivos. Como é que esta dependência virtual externa aos currículos afeta a dinâmica escolar?

Tive a oportunidade de assistir e registar inúmeras conversas ou interações sobre os jogos digitais que pairam no quotidiano dos estudantes, mas a mais interessante e curiosa aconteceu dentro da sala de aula, em contexto de aula. Os estudantes estavam completamente desligados da tarefa escolar e estavam numa espécie de leilão informal de *v-bucks*, que é um dinheiro virtual de um jogo relativamente afamado na cultura pop dos estudantes. Quando se ouve o toque da campainha para o intervalo, a licitação feita foi: “Dou-te 15€ e 2 *croissants* com chocolate pelas tuas v-bucks”. Uma expressão tão anedótica como intrigante, uma vez que estávamos dentro de

uma escola e os estudantes são menores de idade. Contudo, é descritiva da forma como o jogo está entranhado na lide diária e, em muitos casos, se sobrepõe aos interesses da escola.

Portanto, através da observação desarmada foram identificados certos elementos que, com uma determinada filtragem, podem remeter para o universo artístico e se cruzam directamente com conceitos de experiência gamificada. E começavam-se a mapear zonas de propensões hipotéticas de ensaios didáticos.

Havia a incapacidade de atribuir significados legítimos a todos aqueles sentidos imediatistas, e, como tal, fui construindo significantes sobre esses assuntos: a escola como espaço de jogo; as identidades / localidades partilhadas entre estudantes e elementos de jogo; a cativação que a narrativa jogável proporciona; a disponibilidade para a repetição e erro; entre outros.

Estas construções induziam relações subjetivas que interagiam com as minhas heranças pessoais e se materializam numa forma abstrata de ser pulverizado pelo universo escolar que me acolhia. Estava numa posição de 'olheiro' para mim mesmo, atento à possível prospeção de conteúdos ou táticas pedagógicas.

Considerei que o contexto sócio cultural da escola, as identidades e localidades dos estudantes muito contribuíram para a seleção da experiência gamificada, ou para os conceitos e elementos de jogo entrarem no mapa fecundante da experiência de estágio.

Ao último argumento, posso acrescentar que a seleção do conceito de experiência gamificada como premissa para a PD foi uma questão de escolha de um método entre muitos para abordar a proposta didática. Mas esta justificação estaria sempre errada até do ponto de vista académico e científico, pois não partia do princípio da relação entre a observação e o corpo de estudo. Acontece que esta triagem acabou por ser uma conjugação de fatores cumulativos e evolutivos do estudo que me fez, num certo ponto, debruçar pormenorizadamente nesta idealização.

Sendo assim, chego à problematização de que a escola é um lugar de jogo: jogos de brincadeira, jogos sérios, jogo de ocupação de tempos-livres, jogos lúdicos e do faz-de-conta. Considerei que faria sentido apropriar esse conceito e perceber por que é que existe essa relação quase umbilical; perceber quais são os elementos coincidentes ou análogos que fazem do jogo uma proposta de interação educativa.

3.2 - Porquê o jogo (experiência gamificada)?

3.2.1 - Desjogagem

O termo *Desjogagem* foi um auto desafio, um jogo interno da fase de esboços e maquetes, que procurou resumir numa palavra as intenções e a abrangência do exercício a apresentar à turma. Desenho + Jogo + Aprendizagem

O prefixo “Des” surge da palavra Desenho, mas a sua aplicação em contexto da língua portuguesa também significa negação, oposição. Em conformidade, apoio-me ainda nesta relevância para criar significado à PD e à prática pedagógica desenhista que se pretende abordar: (des)aprender a desenhar.

Recuperando a secção 2.3.1, encaro o desenhar como um ato de pensar, uma atitude. Desenhar como processo de (des)construção e não como um fim cercado pelos valores artísticos, representativos e de produção de imagens (condicionamento sócio cultural, sistemas de comunicação, profissionalização do ensino, entre outras). Desenhar como uma ferramenta de questionamento, compreeensão e entendimento do mundo e não apenas como uma objetiva retiniana (Duchamp, 2002) de representação.

Produzir um desenho exige obrigatoriamente a ação de desenhar e é neste princípio básico que se centra a PD.

Desenhar como um ato anarca de resistência a formas hegemónicas e poderes opressivos: desenho com um encantamento estético e de relação estreita com a mestria, a pressão das notas e correspondência com os sistemas de avaliação, e os hábitos normalizados e impessoais das posturas na sala de aula. Ao invés, abordar o desenhar pela função de uma atitude de questionamento, formação pessoal, social e cultural, desenvolvimento de alternativas concretas que obedeçam a outros princípios que não os da dominação (Ibánez, 2022).

Desenhar implica um comprometimento com a descoberta, com a procura de visualidades (Rose, 2001; Berger, 2018), com deslocamento e exposição do observador, convoca o estudante/desenhador a repensar a sua própria conceção de desenhar. Tal pressuposto conduz à desvalorização do desenho como produto intencional e, pelo contrário à valorização do processo, da ação, do conteúdo que origina a forma, dos momentos de tensão (Nancy, 2022) que determinam a relação empírica entre o estudante e o mundo.

A seleção do “Jogo” (consequentemente a “gamificação”) surge como referência metodológica nesta investigação, na sequência dos momentos de observação e reflexão da Escola, especificamente dos processos de aprendizagem instituídos. Procura-se estabelecer uma analogia e um posicionamento crítico entre as práticas pedagógicas e a experiência gamificada.

Ao considerarmos a definição proposta por Deterding *et al.* (2011) sobre a gamificação, é possível compreendê-la como projectos intencionalmente concebidos para fins de entretenimento, subordinando a utilidade em si. Por meio da incorporação de elementos lúdicos, tais projectos procuram criar estados de experiência agradáveis e motivar os utilizadores a um maior envolvimento de forma mais intensa. Essa abordagem procura introduzir “elementos de jogo para um contexto que não tem jogo” (Deterding *et al.*, 2011). Nesse sentido, os autores defendem que a “gamificação” deve ser entendida e desenvolvida como um conceito pedagógico.

Para este debate, passo a citar uma pergunta de Dewey que me parece pertinente quando procuro relacionar jogo e aprendizagem: “Quantos (estudantes) acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso?” (Dewey, 1976, p.15)

E seguindo a linha de questionamento, não será legítimo perguntar se o jogo da educação pode ser manietado por forças de poder hegemónicas, interessadas em exercer uma influência dominante para manter o *status* ou para promover a mudança social, de acordo com as tendências, subvertendo os objetivos da aprendizagem?

Figura 8 - Consultar anexo

A minha posição crítica relativamente à “gamificação” resume-se ao facto de considerar esta apropriação metodológica pela academia uma definição redundante em si mesma. Será que as escolas e as aulas não são já momentos gamificados onde o jogo é elemento constituinte?

Quando confrontado com o pensamento de Huizinga (2000) e de McGonigal (2011), observamos quatro tópicos essenciais na gamificação: metas, regras, retorno (*feedback*) e participação voluntária. Assim sendo, torna-se imperativo meter em diálogo estes princípios com os processos de aprendizagem. Do ponto de vista ético e estatutário onde é que estes são coincidentes ou antagónicos?

Qualquer proposta ou caminho alternativo que ambicione traçar segue sempre uma força gravitacional que orbita em redor de uma estrela mãe (em sentido figurado): a escola como instituição de comportamentos ritualizados, um espaço de conhecimento mas também de poder imperativo.

Neste sentido, é conveniente recorrer a Michel Foucault (1997) para observar a referência sobre as escolas e a metáfora estabelecida com a prisão ‘pan ótico’, como um modelo de monitorização dos (prisioneiros) estudantes[12], que cria um sistema de vigilância generalizada destinada a manter a disciplina e a conformidade. No centro da análise de Foucault, a escola é uma das instituições modernas fundamentais para a reprodução das relações de poder na sociedade, pois são o principal meio de socializar os estudantes / cidadãos e incutir neles os valores, crenças e comportamentos considerados adequados pela elite dominante da sociedade. Através do sistema educativo, os estudantes são ensinados a aceitar e a interiorizar as normas e expectativas dos detentores do poder, perpetuando assim as estruturas de poder existentes e reforçando o *status quo*.

O autor estudou o conceito detalhadamente, relacionando-o de forma intrínseca com o espaço, e é ele que adverte, dando um tiro no alvo: “o poder produz (…) o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter originam-se nessa produção.” (Foucault, 1997, p. 161). É um alerta que é muito bem-vindo, pois existe a tendência de encarar o poder como algo que reprime ou esconde, que impõe, que recalca e que limita as ações – por outras palavras, é visto como

[12] No roteiro, nomeadamente na organização da planta da sala de aula, procurarei uma reposta crítica a esta organização. Assim como nos desafios da PD, estará presente uma alegoria interpretativa do pan ótico.

algo “negativo”, que “censura e esconde”. É a habilidade de resistir às pressões externas e de moldar a realidade de acordo com as próprias visões e objetivos. Nesta PD, em concreto, há uma fluidez interessante no conceito de poder, especialmente considerando a complexa rede de relações que se desenvolveram entre os diferentes participantes.

Esta posição de resistência aos poderes superiores e a criação de espaços libertários, bem como a “não abolição” total dos elementos sagrados de Agamben, remete-nos para os pensamentos do *Anarquismo pós-fundacional* defendidos por Tomás Ibañez no jornal “A Batalha”.[13] Porquanto o anarquismo, como o autor defende, não se resume à negação, oposição e antagonismo, trata-se ademais da construção de alternativas concretas que se submetem a princípios distintos daqueles da dominação. Convocar o anarquismo é repensar a própria conceção de poderes, estando cientes das contradições operacionais que as palavras e as ações podem identificar. Os conceitos podem aparentemente ser opostos, mas estão relacionados e interligados em si, interdependendo-se.

Sendo assim, a versão simplificada e minimalista que pretendo projetar sobre o jogar, em contrapondo com a cultura de poder da escola (sobreposição de jogO + aprendizAgem), é que o jogar é uma espécie de “universo faz de conta”[14] (Sutton-Smith, 2001). Apesar de ser uma ação regida por regras, permite uma intervenção especulativa, mesmo quando os fins não são diretos e óbvios. É uma ação de demonstração de poder e habilidade, no âmbito da qual os estudantes estão envolvidos em movimentos de resistência e de domínio emancipatório, e onde processos e lutas determinam as formas e os limites do conhecimento. É uma ação que permite aos estudantes ganhar prazer, praticar habilidades, explorar possibilidades imaginativas e repensar a sua própria conceção no cenário social. Jogar permite a experimentação de diferentes papéis e perspetivas, o que pode ajudar a desenvolver a empatia e a compreensão da perspetiva dos outros, promovendo a colaboração e a cooperação na solução de problemas que a escola tradicional insiste em entregar aos estudantes.

Portanto, a experiência de jogar pode oferecer uma forma induzida e mais ativa de aprendizagem, podendo ser complementar e enriquecedora do ensino tradicional baseado no conhecimento por inoculação.

---

[13] *Portanto, se há poder é porque há liberdade, por mínima que seja, e inversamente, se há liberdade é justamente porque há poder, algo que encaixa ainda mais dificilmente nas coordenadas do anarquismo clássico. Aliás, a liberdade não existe fora das relações de poder, não é uma abstracção etérea, mas sim uma entidade que ganha forma, em situações concretas, contra aquilo a que se opõe. É na resistência ao poder que a liberdade se constitui e de desdobra. Pensar de forma nova sobre o problema do poder envolve situar a resistência no cerne dessa problemática, e se é verdade, como muito bem explica Michel Foucault, que onde há poder também há resistência, então, a união entre poder e resistência acaba por ser intrínseca, ambos os elementos são inextricáveis. A resistência não é “o outro” do poder, ela pertence à mesma estrutura onde se localiza e actua o poder, e como o anarquismo é forjado precisamente dentro das práticas de resistência, nem o anarquismo é “o outro” do poder.* (Ibañez, 2022, p. 7)

14 Opto por esta expressão, não olhando a uma perspetiva reducionista e de brincadeira, mas num contexto lúdico da escola ser dos primeiros estágios de socialização e educação. Procuro exprimir uma consideração sobre o lúdico e a brincadeira na secção 6.1.

3.2.2 - Um olhar para a Gamificação

Recorrendo às palavras do Docente Orientador Paulo Nogueira, os primeiros meses (outubro e novembro de 2022) iam servir para “mergulhar na escola”, imergir nas suas rotinas e hábitos, atentar às culturas e tradições e entender os mecanismos que estariam ancorados às disciplinas do grupo 600 lecionadas pela Professora Cooperante.

Após a identificação da experiência gamificada como possível área de interesse para exploração didática no Desenho[15], apercebo-me que o mergulho em apneia seria insuficiente para uma longevidade e coerência na investigação. Termos como Gamificação e Lúdico começaram a aparecer de forma abundante nos tais “mergulhos” e o seu significado tinha traduções difusas nesta altura. Importava perceber como é que estes termos se poderiam relacionar com a PD e com o ensino artístico.

Um olhar *para* a gamificação pode-se considerar uma análise breve e provisória do termo e significado. Olhar *para*, porque me comprometo a abordar o assunto com algum distanciamento, onde procuro o enquadramento do conceito e conhecer os elementos que constituem a gamificação. Assumo a exigência que seria refletir *sobre* a gamificação e as idiossincrasias da sua aplicação e ambiguidades teórico práticas. E para além de olhar aos instrumentos, importa também procurar uma leitura do espírito que está presente nesta prática jogável e procurar um significado para as contradições implícitas e explicitas na gamificação.

Tal pressuposto implica o olhar de alguém que desconhece o conceito e procura um entendimento da gamificação (olhar de fora para dentro) e necessariamente diferente de um olhar sobre a gamificação de alguém que tem experiência / conhecimento acumulado sobre o assunto (olhar de dentro para fora).

No seguimento desta minha incapacidade, e como forma de complemento à investigação em curso para a PD, inscrevi-me num *webinar*[16] sobre o tema, onde procurava essa análise experimentada e conhecedora sobre o mote.

Sumário do *webinar*

“Gamificação é o uso de elementos de jogos em contextos que não são jogos”[17], com o objetivo de aumentar o “engajamento, a motivação” e a aprendizagem dos participantes. Esses elementos podem incluir “recompensas, pontos, badgets, feedback imediato, desafios e competições”. Os autores da sessão (Mário Pinto e Ricardo Queirós) argumentam que a gamificação tem sido amplamente adotada em ambientes corporativos e educacionais com resultados positivos em termos de envolvimento e motivação dos participantes.

---

[15] Como disciplina do currículo do 10º ano do curso de Artes Visuais.

[16] "Desenho e implementação da Gamificação na Aprendizagem", por Mário Pinto e Ricardo Queirós, moderado e dinamizado por Mário Martins da Forma-te, a 25 de outubro de 2022.

[17] As citações introduzidas nesta entrada são apanhados dos apontamentos retirados do *webinar*, que por sua vez também são citações de outros autores como iremos poder comprovar no texto.

Alguns alertas soaram à luz do compromisso partilhado entre “ambientes corporativos e educacionais”, remetendo-me para a reflexão apresentada na secção 2.1, na sequência da palavra de ordem “sucesso” proferida pelo Diretor de Escola Secundária Eça de Queirós, e mais à frente, na secção 6.1, procurarei uma consideração mais profunda sobre a problemática de associar a escola a uma empresa.

Voltando ao *webinar*, no contexto da aprendizagem, a gamificação pode ser usada para tornar o processo mais “divertido, interessante e criativo” para os estudantes, aumentando a sua motivação. Além disso, a gamificação pode ser uma forma eficaz de “ensinar habilidades e conceitos complexos, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e atraente”.

Para desenhar e implementar uma estratégia de gamificação eficaz é preciso considerar alguns elementos essenciais. Em primeiro lugar, “definir claramente os objetivos de aprendizagem e os resultados esperados”. Em seguida, é importante “identificar os elementos de jogos que são mais adequados para o contexto de aprendizagem”, levando em conta as características dos estudantes, as metas de aprendizagem e o contexto de aprendizagem. Para este processo de filtragem e orientação, foram fundamentais os registos obtidos pela observação das aulas, a análise e conversas com a professora orientadora, mas também a “aula zero”, já referida anteriormente. Através de um contexto prático, não vinculado à da minha proposta, mas próximo da profissionalidade de docente, pude obter uma nova perspectiva sobre as características do grupo que iria acolher a PD.

Outros elementos identificativos da gamificação são os “incentivos e as recompensas”. Isso pode-se traduzir em recompensas tangíveis, como certificados e prémios, ou intangíveis, como *feedbacks* positivos e reconhecimento social. Além disso, é importante garantir que a “gamificação não se torne um fim em si mesmo, mas sim um meio para alcançar objetivos de aprendizagem específicos.”

Elementos de jogo e jogar

Com base nos princípios adquiridos, importa confrontá-los com a investigação em prática e perceber qual a elasticidade da gamificação como sistema de aprendizagem em confrontação com o jogar como atividade autónoma. Será que posso estabelecer uma linha fronteira entre os conceitos? E com base nesta definição optar por uma abordagem para a PD e, consequentemente, para leitura desta investigação?

A expressão “trazer elementos de jogo para um contexto que não tem jogo” (Deterding *et al.*, 2011) aparece como um mantra sagrado repetido nos diversos arquivos académicos sobre gamificação e apresenta-se como uma definição minimalista que levanta algumas controvérsias e divisões entre os investigadores. Acaba por ser uma definição suficientemente ampla que permite diferentes apropriações, de acordo com o significado que se atribui às componentes: “elementos de jogo” e “contexto de não-jogo”.

Vou procurar fazer um enquadramento aos “elementos de jogo” entrando em diálogo com a comunicação, *Gamification: Toward a Definition* de Deterding *et al.* (2011). A seleção deste texto como base para a reflexão sobre gamificação e “elementos de jogo” acontece pelo fator de este documento ser referência transversal de diversos autores e derivarem dele outros pensamentos consequentes e mais direcionados.

Nomeadamente quando se olha para a gamificação aplicada ao sentido restrito dos jogos eletrónicos / jogos digitais, percebe-se que essa abordagem visa incorporar elementos e mecânicas de jogo em outras áreas ou aplicações não inerentemente lúdicas.

Embora esse não seja o foco desta investigação, é um ponto importante a considerar. Porque considero que estes jogos digitais têm vindo a ocupar um espaço considerável na atenção dos estudantes e consequentemente também ocupam espaço na escola[18]. Relembro os corredores e recreios, que nos intervalos e tempos livres albergam dezenas de jogadores ativos em dispositivos móveis e cujo cenário me faz lembrar a fatalista expressão “*Gamepocalypse*”, usada pelo *designer* de jogos Jesse Schell, para descrever uma sociedade que se irá moldar ao contexto de jogo (Deterding, 2015).

Ainda assim, importa olhar para os jogos eletrónicos para compreender a forma como os elementos são manipulados para induzir determinados comportamentos ou atitudes. Os jogos eletrónicos são projetados explicitamente para entretenimento e não para utilidade. Eles podem produzir estados de experiência desejável e motivar os utilizadores para um maior comprometimento, envolvimento, intensidade e durabilidade numa tarefa. A função lúdica do jogo em oposição à função estritamente utilitária compromete um envolvimento mais “divertido, motivado e engajado” dos utilizadores / estudantes, tal como foi descrito no *webinar*.

Limitar o conceito de jogo à tecnologia digital é um “constrangimento desnecessário” (Deterding *et al.*, 2011). A convergência do analógico com o digital tem diminuído a fronteira dos seus significados, tornando a categoria do jogo cada vez mais enviesada entre estas duas realidades.

“Enquanto os jogos sérios descrevem a utilização de jogos completos para fins não recreativos, as aplicações gamificadas utilizam elementos de jogos que não dão origem a jogos inteiros.” (*Ibidem*). E este ponto acaba por ser relevante na investigação em curso, na forma como penso o desenho e a sua finalidade: pensar no desenhar como uma ação de descoberta e planificação de pensamento em oposição ao desenho como um objetivo finalístico.

Com esta PD não ambicionava criar um “jogo sério / inteiro”, mas manipular um conjunto de elementos de jogo que permitissem criar uma experiência gamificada, a qual cruzasse conceitos pedagógicos com princípios jogáveis, aplicada à disciplina de Desenho.

Encontro um reconhecimento crescente de que a definição do que é jogo deve ir além das características físicas do artefacto de jogo e considerar também o contexto social em que o jogo é

[18] Recuperar a histórias dos v-bucks contada no secção 3.2

jogado. Isso envolve examinar tanto os aspetos técnicos quanto os aspetos sociais que são alheios à sua instrumentalização interpretativa como fornecedores de experiências de jogo. Por outras palavras, para entender completamente o que é um jogo, é importante considerar não apenas o objeto físico do jogo, mas também o ambiente social e as interações que ocorrem durante o mesmo.

A definição e estratégia que pretendo atribuir à experiência gamificada deve estar relacionada com o contexto educacional. Nesse sentido, devo organizá-la por uma via a) estrutural ou de b) conteúdo (Kapp, 2012):

a) Utilização de elementos de jogos para motivar os discentes a percorrerem os assuntos da aula e envolverem-se ativamente no processo de aprendizagem, sem alterar o conteúdo em si. Esta abordagem concentra-se na aplicação de recompensas e incentivos, que são utilizados para atrair e motivar os estudantes a avançar no conteúdo e alcançar seus objetivos de aprendizagem.
b) Utilização de elementos e conceitos de jogo para modificar o conteúdo em curso ou atividades em aprendizagem, de modo a torná-los mais semelhantes a um jogo. Esta abordagem visa aumentar o comprometimento dos estudantes no processo de aprendizagem, tornando-o “mais interativo, envolvente e divertido”. A gamificação de conteúdo envolve a criação de desafios, metas, recompensas e outras mecânicas de jogo que são integradas ao conteúdo, com o objetivo de motivar os estudantes a se envolverem de forma mais ativa e participativa na aprendizagem.

A estratégia que me pareceu mais adequada para o contexto da PD foi a alínea b) conteúdo. Mas para chegar a este ponto, foi fundamental passar pelo processo de observação e estudo da turma: as suas identidades, os hábitos, os comportamentos e localidades. Foi com base neste registo que planifiquei as dinâmicas e regras a implementar. Ou seja, o próprio envolvimento da turma é responsável pela definição da estratégia, bem como a disponibilidade e condicionalismo do docente. A gamificação pode ser empregada para atingir objetivos específicos na aprendizagem. Contudo, assim como qualquer outra intervenção, a gamificação não é a solução universal para todas as situações de ensino e aprendizagem.

Para que a gamificação seja eficaz na educação, é necessário programá-la adequadamente. Não é suficiente simplesmente adicionar elementos de jogo ao conteúdo ou às experiências dos estudantes de forma indiscriminada. Em vez disso, a gamificação deve ser projetada com base nas competências que se pretendem desenvolver, utilizando mecânicas de jogo para criar regras e especificar as condições de funcionamento da unidade didática.

Passo a enumerar algumas características formais e informais que tenho identificado no estudo da gamificação e que ajudam no posicionamento dos “elementos de jogo e do jogar”:

1) Narrativa instigante. Uma história ou uma sequência de eventos que induzam / estimulem os estudantes num envolvimento emocional e efetivo. Uma narrativa atraente que capte a atenção

ou desperte alguma curiosidade. Narrativas que estimulem ou interajam com diversos contextos e conteúdos, causando maior envolvimento com as experiências propostas.

2) Retorno (*feedback*). Deve ser diversificado e construtivo, e pode partir de uma relação docente - discente, como de discente - docente e discente - discente, tornando-se um registo variado e informativo. O retorno pode incluir diferentes formas de avaliação, como críticas construtivas, sugestões de melhorias e elogios, procurando um comentário direto, específico e informativo, fornecendo informações úteis para a consciência do desempenho. Quanto ao conteúdo, espera-se que possa potenciar a motivação intrínseca, para realizar uma determinada tarefa ou alcançar um objetivo de maneira autónoma, baseada em seus interesses, valores e desejos.
3) *Badgets* e pontos de recompensa. Dispositivos tangíveis ou não tangíveis que permitem o reconhecimento visível do *status* e sirvam como estímulo e motivação.[19]
4) Desafios diversificados e escalados. A organização dos desafios deve agilizar a auto-avaliação e auto regulação. Tais elementos são contributos para a sustentabilidade do percurso da aprendizagem, processos nivelados e cumulativos.
5) A mecânica do sistema gamificado deve ser clara e as regras subjacentes apropriadas, desde o início até ao fim.

Reforço esta sistematização com a perspetiva de Jane McGonigal, já apresentada, que enumera quatro elementos fundamentais para a definição de jogos/gamificação: 1) objetivo / metas, 2) regras, 3) um sistema de *feedback* e 4) participação voluntária. O objetivo é o resultado específico que os jogadores tentarão alcançar, fornecendo um "senso de propósito" e orientando sua participação no jogo. As regras limitam as maneiras óbvias de alcançar o objetivo, impulsionando a criatividade e o pensamento estratégico. O sistema de *feedback* informa os jogadores o quão próximo eles estão de alcançar o objetivo, motivando a continuidade do jogo. A participação voluntária requer que todos os jogadores aceitem conscientemente o objetivo, as regras e o *feedback*. (McGonigal, 2011)

Com base nos registos apresentados, foi possível conjeturar alguns elementos de jogo que procurei mobilizar na PD, os quais passarei a analisar nos capítulos seguintes (4 e 5). A utilização convergente do digital e o analógico constituiu-se num desses elementos, bem como a criação de uma plataforma que serviu de "jogada antecipada" e de consulta assíncrona, e um "roteiro" físico que procurou um enredo para uma "narrativa instigante".

O "roteiro" constituiu-se no guião da PD no qual se catalogaram todas as características, regras e normas de funcionamento: competências a desenvolver, mecânicas da experiência gamificada, estrutura e organização da sala e dos exercícios, espaços para observações auto-produzidas, assim como a apresentação dos critérios de avaliação. Estes critérios assumiram

[19] Será mesmo necessário a materialização exteriónica dessa recompensa? É uma forma de reconhecimento ou mais um exemplo de estratificação e classificação?

nomes que derivam da linguagem e estética dos jogos, sendo adaptações ou inspirações diretas de elementos já existentes no universo:
“Avatar” = nome / identidade; “Objetivo específico” = metas; “Exploração e Coordenadas” = condutas e regras; “Episódio de reflexão” = testemunho crítico dos estudantes; “Barra de experiência” = momento de auto ponderação de desempenho; “Simulacrum” = caderno da disciplina e “Desafio” = exercícios propostos.

Estas designações são identidades visíveis e nomeadas, contudo existem critérios informais que também identificam a experiência gamificada, mas não são evidentes ou não apareciam explícitas no “roteiro”: como a cadência dos exercícios, a voluntariedade da participação, o retorno comunitário e as interações partilhadas, as movimentações dentro da sala de aula, as interligações entre diversas componentes ou o próprio discurso ou linguagens específicas que remetiam para a experiência gamificada.

4 - Preparação da Proposta Didática

4.1 - Tempestade de Ideias[20]

Procurei na PD que existisse uma relação intrínseca entre a forma e o conteúdo, em que a forma se referia à maneira de abordar o tema proposto (o jogo / experiência gamificada) e o conteúdo seria o tema em si (“desenhar o gesto”). Por outras palavras, desenhar seria utilizado como um meio de expressão lúdica e experimental para explorar o conteúdo proposto na PD.

A preparação para a PD passou pela observação em contexto de escola, a investigação teórica que fui desenvolvendo e me levou a um cruzamento de autores que trouxe do ano curricular do MEAV com autores específicos sobre o tema, e por conversas que fui mantendo com pessoas mais ligadas à prática de jogos *online* e *offline*. Este caso em específico, da recolha de dados com quem está mais encruzilhado no jogo, muito contribuiu para esclarecer dúvidas específicas sobre os elementos de jogo, como foi o caso da “BdE” e do “simulacrum”, elementos de jogo que procurarei analisar mais à frente.

O processo invisível e antecedente à PD considero que esteve muito agarrado à prática do desenho. Todo ele foi projetado, riscado e experimentado de forma analógica em folhas A4 com um riscador. Dezenas de folhas foram utilizadas para criar uma estrutura base de desenvolvimento e, de acordo com esses registos, foram-se rasurando e interligando conceitos de forma a criar um esquema que suportasse os conteúdos a implementar na PD.

Figura 9 - Consultar anexo.

Da PC vieram as indicações para trabalhar o movimento e a representação do corpo humano. E dessas premissas parti para o desenho da proposta didática. Com base nas

[20] Apropriação do termo *Brainstorm*

recomendações da PC, ficou claro para mim que iria optar por um sistema contínuo e cumulativo de experiências. Iria começar precisamente pela exploração do movimento como mecanismo de representação, assim como a representação do movimento, e teria o seu momento final na representação do corpo humano.

Este último ponto foi o mais difícil de fechar enquanto exercício, porque era necessário encontrar uma hipótese de modelo para representação. Estaria fora de hipótese o recurso à televisão ou à projeção de imagens, porque este meio não me satisfaz enquanto experiência imersiva de desenho numa sala de aula. Além disso, acaba por se traduzir numa captação de sentidos insuficiente. Sendo uma reprodução 2D, a perceção das volumétricas, sombras e proporções ficam confundidas ou sujeitas à qualidade da imagem. O recurso aos estudantes como voluntários também seria uma hipótese, mas seria discriminatório para com os outros e iria fazer com que a pessoa voluntária não tivesse a oportunidade de desenhar.

Uma hipótese, que ganhava fortes vontades da minha parte, seria colocar um dos elementos não discentes presente na sala como modelo para representação, quebrando assim a barreira do *studentwatcher*[21], e passaria a assumir uma parte integrante e participativa diferente da posição de observador. Mas aquilo que seria um gesto “disruptivo” e “corajoso” não passava de uma proposta infundada do ponto de vista do aproveitamento dos estudantes que estariam a desenhar, para além da questão ética que isso iria levantar.

Mas, durante uma conversa com uma docente, soube que havia um modelo articulado em madeira à escala real na escola. Talvez fosse essa a melhor solução. Parti à busca do modelo e fui encontrá-lo ao fundo de uma sala coberto com um pano. Meio esquecido, porque de articulado já tinha pouco e faltavam-lhe membros, um pé e a cabeça. Com o apoio de um funcionário da escola, procedemos a um breve restauro, de modo a que este se pudesse voltar a articular, mesmo que não encontrássemos os membros que faltavam.

Este gesto de restauro, para além de ter sido a solução para o desafio que restava alinhavar, foi também uma posição ética e política do meu entendimento da escola pública. Pode ter sido um gesto simbólico e comezinho, mas para mim significou a recuperação e manutenção de um património público, que pertence à comunidade escolar e deve ser utilizado a favor das necessidades dos estudantes. Um pensamento de sustentabilidade e aproveitamento de recursos, com vista à dilatação do ciclo de vida dos equipamentos pedagógicos.

Paralelamente a este episódio, ia recolhendo um conjunto de práticas de desenho, meios de expressão e recursos de representação, que de certa maneira estão validados histórica e academicamente. Exercícios que pertencem ao imaginário comum da pedagogia de desenho, como por exemplo, o "desenho de memória” ou o “desenho cego”.

O “desenho cego” é um clássico das aulas de desenho. Eu tive a oportunidade de realizar este exercício no tempo do secundário, mas também na faculdade. E as suas características

[21] Uma apropriação do termo *birdwatcher.* Alguém que está num ponto de observação.

quase filosóficas, para além de gerarem resultados gráficos interessantes, descrevem um comportamento intransitivo. Como referem Derrida e Van Alphen (2016, p.112). “o ato de desenhar tem algo a ver com a cegueira”.

O participante, estudante, neste caso, é convidado a não olhar para a folha durante a ação, só tendo alternativa de percorrer o objeto de representação através do olhar. Este sentido acaba por fundir todos os outros. Os olhos percorrem, apalpam, procuram e sentem o objeto com outro significado, uma vez que estão despidos do retorno momentâneo do traço produzido pela mão. Apesar de ser uma extrapolação do sentido da visão, é “desenho cego” porque o estudante não pode olhar para a folha a não ser no momento que decide terminar o desenho.

O Desenho de memória parte de um pressuposto contrário, o estudante é convidado a olhar (com muita intensidade) para o objeto no início do desafio e depois nunca mais pode voltar a fazê-lo, tendo de executar a representação apenas com a informação que ficou retida, entre outros recursos de representação que iremos ver mais à frente, quando apresentar as “coordenadas” dos “desafios” (secções 4.3.1 a 4.3.5).

Apoio-me, contudo, nestes dois exercícios, porque procurei construir um guião que interligasse estes modelos de representação e me permitisse passar aos estudantes uma mensagem que pudesse originar um novo significado para o desenho, ou melhor, para reflexão produzida durante o desenhar.

A premissa para esta experiência aconteceu, porque via os estudantes, durante a prática do desenho de observação, a olharem mais tempo e mais vezes, para a sua folha, do que para o referente. Aquela ideia do percorrer com os olhos, e assumir “a hipótese convencional de que a base do desenho é a percepção visual” (van Alphen, 2016) é completamente negligenciada. Mas porquê? Será convicção e postura estética? Medo, insegurança ou incerteza?

Uma vez que estou embebido no universo do jogo, chamei-lhe de “desenho ping-pong”, que em certa medida também se cruza com a ideia de ritmo e movimento. Vamos, por exemplo, associar o “ping” ao desenho cego, logo significa que a cabeça e o olhar estão orientados para o objeto; e o “pong” ao desenho de memória, onde a cabeça e o olhar estão apontados para o suporte e para o riscador. Este jogo não invalida as práticas dos conceitos habituais, mas apenas pretende criar uma música que os estudantes pudessem interiorizar e criar um ritmo e um movimento que se relacionasse com as suas experiências de desenho.

Ping, pong, ping, ping, ping, ping, pong, pong, ping, pong, pong, pong … Um auto metrónomo que ritmasse o desenhar de cada estudante, ao mesmo tempo que servisse de dispositivo para monitorar as dinâmicas entre os traços e a observação.

4.2 - Quais os elementos que identificam a experiência gamificada dentro da estrutura da PD?[22]

4.2.1 - "Jogada antecipada"

A "jogada antecipada" consistia num conjunto de conteúdos, descrições e textos disponibilizados na plataforma *Classroom do Google*[23] e era uma forma de entrar em contacto com os estudantes indiretamente e, por essa via, de terem uma primeira experiência com as mobilizações da PD. O ato passava por despertar curiosidade e interesse (ou repulsa!), mas também por identificar alguns pontos que considero convenientes para o desenvolvimento da mesma: materiais necessários, nomeação e numeração dos suportes de desenho, caderno da disciplina, entre outros.

Na "jogada antecipada" mobilizei também produtos culturais que de certa maneira se relacionavam com a PD. Não eram produtos de referência para os estudantes, na medida em que não se procurava uma réplica daqueles exemplares, mas que estes servissem de imagem ilustrativa da mensagem a passar: a ideia de pressão no traço, as linhas e as suas direções. Esperava-se, assim, que pudessem ser diferentes representações gráficas meramente utilitárias para um exercício explicativo, sem a presença do professor.

A "jogada antecipada" não servia apenas como "pontapé de partida" para a PD, como também de recurso disponibilizado para uma consulta assíncrona quando o estudante assim o entendesse (fora do contexto de aula).

Para além das imagens enquanto produtos culturais, introduzi também um artigo online sobre o "desenho cego" de Eli Hill (How blind contour Drawing can help you become a better Artist, 2019), um vídeo de uma instalação / performance de Karina Smigla-Bobinski (ADA - analog interactive installation / kinetic sculpture / post-digital drawing machine, 2018), uma música de Capicua (Gaudí, 2020) e um excerto do livro *desenho anatómico* de Peter Jenny, 2015. (consultar o excerto de Jenny no anexos)

Imperava uma grande dúvida: saber como estes produtos culturais iriam ser acolhidos pelos estudantes e para que é que lhes poderia servir. A ligação, ainda que fosse subjetiva, ao desenho não era suficiente para resposta. Procurava introduzir algumas referências culturais que pudessem reverberar mais tarde nos discentes, mas que também permitissem expor-me a eles, mostrando um pouco das minhas identidades e percursos artísticos.

O texto de Jenny contribui também para apresentar uma expressão muitas vezes repetida nas minhas aulas: "desenvolver a cultura do rabisco, sem sequer termos consciência disso"

---

[22] O enredo criado para a proposta didática é uma réplica dos jogos e das histórias: existe uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. A introdução é a "jogada antecipada", a *demo*, num paralelismo com os jogos de consolas, onde os estudantes teriam a oportunidade de criar uma primeira relação com a PD. O desenvolvimento são os "desafios", é a atividade para ser desenvolvida no contexto de sala de aula e fora dela. E a conclusão identifica-se por "desenho de síntese e debate", o último momento da proposta didática que serviu como ponderação global da proposta, mas também de forma a obter uma reflexão coletiva.

[23] URL de acesso: https://classroom.google.com/w/NTY5NDk5MjcyMjMz/t/all

(Jenny, 2015). Com base nesta citação, faço o paralelo com a “Pedagogia pobre” de Masschelein (2008), num exercício de “caminhar e estar atento”, ou seja, um estímulo para libertarem o olhar e prestarem “atenção” às suas próprias criações e gestos. Associei ainda os conceitos de “diferença e repetição” de Deleuze (2000). Uma repetição inconsciente que desempenha um papel importante na formação da consciência, superando a qualidade visual percebida através da atenção “ao rabisco”. Isso ocorre, porque muitas vezes somos influenciados por processos automáticos e não reflexivos. Portanto, é prudente adotar uma postura de “rabiscar livremente” e desprovida de medos desconhecidos. (Consideração em análise na secção 6.2).

A “jogada antecipada” já era suficientemente densa e diversificada para o contexto da PD, ainda assim era um contributo relevante para o desenvolvimento dos desafios e, como era um recurso transversal no tempo, os estudantes teriam oportunidade de regressar a ele quando necessário, assim como eu podia socorrer-me dos produtos lá arquivados para complementar alguma intervenção.

4.2.2 - “Roteiro”

Numa complementaridade entre plataforma digital e dispositivos analógicos, criei o “roteiro” da PD que tinha a configuração de um desdobrável A4 de quatro páginas (A3 dobrado a meio). Excluindo o *classroom*, onde também foi disponibilizado todo o conteúdo, o roteiro foi o único conteúdo criado e entregue aos estudantes e tinha a função de guia pelas diferentes fases da PD.

A primeira página destinava-se às instruções do próprio “roteiro”, assim como dos desafios que se seguiam, articulados com as AE da disciplina. Neste caso foram apresentados os “objetivos”, as “explorações” e as “coordenadas” gerais da proposta. Estes elementos iriam repetir-se nos desafios específicos e são as metas, as instruções e as regras do jogo.

No canto superior direito ficava a identificação e um pequeno espaço para o estudante poder desenhar o seu avatar.

Era apresentado também um esquema da planificação e organização da sala de acordo com os desafios, uma vez que haveria movimentações diferentes entre eles, e cuja ação procurava ser uma resposta crítica ao “panóptico” de Foucault (1997).

No roteiro também estava identificado e explicado o “EdR”. Para cada desafio, os estudantes eram convidados a realizar um breve relato / apontamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida nesse dia. Um espaço onde os estudantes tivessem a oportunidade de anotar as inquietações sugeridas com a atividade.

O cronograma de organização temporal servia de referência para controlar os tempos, uma vez que as aulas acabaram por exigir dinâmicas distintas, condicionadas não só pelos blocos no horário, como pela própria natureza dos desafios. Contudo, havia uma temporização estimada alusiva a momentos de jogo: “intro, modo história e créditos”.

Por último, a “BdE”, numa alusão direta ao jogos digitais, servia de elemento de auto ponderação do desempenho dos estudantes. Estava dividida em quatro partes desiguais, mas o somatório correspondia a 100% e / ou a uma escala de 0 a 20. As quatros divisões correspondiam aos critérios de avaliação (em coordenação com os critérios de avaliação instituídos pela escola): interpretação (25% - 5 pontos), relevância (30% - 6 pontos), reação (30% - 6 pontos) e expressividade (15% - 3 pontos). De apoio a estes momentos de ponderação foram realizadas quatro perguntas e a sua resposta correspondia a um valor quantitativo de auto avaliação de desempenho do desafio.

As páginas centrais apresentavam os quatro desafios. Ou três mais um, uma vez que o “desafio 4” correspondia ao “simulacrum” e era um desafio para desenvolver fora do contexto de aula, no caderno da disciplina. Talvez seja necessário referir que não devia ser confundido com o “diário gráfico”. Este registo era um espaço de treino, mas também de reflexão, onde os estudantes tinham a oportunidade de experimentar / repetir / corrigir / investigar elementos que surgiam como consequência das aprendizagens da sala de aula, desafios 1 a 3. (Conteúdo desenvolvido na secção 4.3.4)

O roteiro físico também servia de arquivo para os estudantes guardarem os produtos que a PD iria gerando.

Figura 10 e 11 - Consultar anexo.

4.2.3 - Cadência dos desafios

Os desafios estavam organizados numa cadência de sucessão sequencial e hierarquizada, sendo que o desafio seguinte seria uma sequela do anterior. As experiências vão sendo recuperadas num registo cumulativo e de integração. O estudante vai-se tornando autónomo na seleção das técnicas e recursos que vai explorando, construindo assim a sua identidade na proposta didática. Ou seja, as coordenadas / regras de jogo, que eram apresentadas num desafio, ficavam válidas para o próximo.

Esta ideia de andamento faseado por níveis, mais uma vez, é uma mimetização dos jogos. Mas a nível teórico, posso ver o processo de aglutinação respaldado na experiência de Dewey (1976), como um processo de composição de várias partes integradas: ações, sentimentos e pensamentos. Para que uma experiência fosse significativa e educativa, todas essas partes precisavam de ser integradas em um todo coerente. E também, numa perspetiva mais recente e já com alguma influência na linguagem de jogos e experiência, na ideia de fluxo de Csikszentmihalyi (1990).

O fenómeno do *fluxo* é caracterizado por uma concentração intensa e focada na tarefa em questão, juntamente com a clareza de objetivos e retorno imediato. Uma condição crucial para o *fluxo* é um equilíbrio entre a habilidade do estudante e o desafio da tarefa. Além disso, segundo o autor e os estudos inerentes, os estudantes que experimentam o *fluxo* têm uma consciência

aguda das suas habilidades e sentem confiança em enfrentarem desafios, demonstrando controle sobre ações.

Uma das características mais marcantes do fluxo é a perda da noção de tempo e um senso de recompensa intrínseca associado à realização da atividade em si, ponto que nos remete para o "cronograma temporal" e para a "BdE". A introdução do "cronograma" no roteiro da PD, para além de ser uma "regra" de jogo que estava presente desde o início, servia como referência temporal e resposta crítica à "perda de noção de tempo" que o *fluxo* aclama. Assim com a "BdE", para além de ser uma forma de recompensa, é também uma auto ponderação do desempenho.

Essas características são fundamentais para a compreensão do *fluxo* e podem ter implicações significativas para a motivação, produtividade e bem-estar psicológico do estudante.

> *Criar significado implica pôr ordem no conteúdo da mente, integrando as suas ações numa experiência de fluxo unificada. Não é suficiente encontrar um objetivo. É preciso também levar a cabo e enfrentar os seus desafios. Quando um objetivo importante é perseguido com empenho e foco, e todas as atividades variadas se encaixam numa experiência de fluxo unificado, o resultado é a harmonia que é trazida à consciência.*[24] (Csikszentmihalyi, 1990, p.6)

Um ponto que também se torna relevante para este diálogo entre autores (Csikszentmihalyi, Masschelein, mas também Dewey), é o facto de, apesar de o *fluxo* ser uma experiência de "imersão total" isso não significa alienação. O fluxo opera a diferenciação como um ato de consciência, a alienação é uma "condição que obriga as pessoas a agir de forma contrária aos seus objetivos" (*Ibidem*, p.3), sendo um impedimento da experiência unificada e um favorecimento à reprodução de padrões existentes.

Contudo, há uma posição crítica que deve ser escrutinada relativamente ao Fluxo de Csikszentmihalyi, quando se pensa no contexto desta PD, na abordagem e no objetivo. Tal posição está relacionada com a "optimização de desempenho", referindo-se a um processo de melhoramento da eficiência, da velocidade e da produtividade, que pode levar a um foco excessivo em atingir resultados específicos, muitas vezes relegando a flexibilidade e a adaptabilidade. E isso pode levar os estudantes a terem menos capacidades de resposta a situações imprevistas ou mudanças de condicionantes, porque estão embebidos numa zona de segurança habitual. Neste sentido, a proposta didática procurava abrir caminho para um desempenho reflexivo e inclusivo, o qual, como iremos ver, convidava os estudantes a encontrarem posições de desconforto para produzirem uma relação direta entre o desenhar e a expressão do corpo.

---

[24] Tradução livre do original: *Creating meaning involves bringing order to the contents of the mind by integrating one's actions into an unified flow experience. It is not enough to find a purpose. One must also carry through and meet its challenges. When an important goal is pursued with commitment and focus, and all the varied activities fit together into an unified flow experience, the result is harmony that is brought into consciousness.* (Csikszentmihalyi, 1990, p.6)

A proposta didática tinha como objetivo explorar o desenhar em oposição à criação de desenhos (enquanto produtos finais). O foco estava na dimensão do gesto, na ação do desenhar e não no julgamento estético a posteriori do desenho. Tratar-se-ia de encarar o desenhar como mímica do pensamento e da observação, cuja ação correspondesse a um estímulo pessoal carregando uma tensão, um ímpeto, um desejo. Nesse sentido, apresento como argumento crítico a "Pedagogia Pobre" de Masschelein.

Os Princípios da Pedagogia Pobre são caracterizados por um conjunto de valores e metodologias de ensino que visam promover a aprendizagem crítica e autónoma. Esses princípios estão fundamentados na descentralização do conhecimento e na descentralização da autoridade educacional, reconhecendo a diversidade e pluralidade de vozes e perspetivas, e procurando promover o pensamento crítico. Os métodos e técnicas de ensino utilizados pela *pedagogia pobre* buscam incentivar a reflexão e a participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem, visando formar uma prática crítica e responsável. Dessa forma, a *Pedagogia Pobre* busca contribuir para a formação de cidadãos atentos e participativos na sociedade.

> *Estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites. Caminhar, então, é uma prática crítica envolvendo uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção.* (Masschelein, 2008, p. 40)

Estudando Masschelein, consigo deduzir uma posição crítica do *Fluxo* de Csikszentmihalyi, ou pelo menos construir diálogos comparativos entre as duas posições. Quando Masschelein fala na "exposição aos limites" descreve uma posição de deslocamento que pode ser considerada antagónica à imersão total de Csikszentmihalyi. Deslocamento significa caminhar, "ex-posição, estar fora-de-posição", romper com zonas de conforto, abrir o "caminho a novos olhares" revolucionários à "condução da alma" (*Idem*), enquanto a imersão supõe precisamente um controlo absoluto da consciência, ou seja, dar prioridade ao julgamento como tribunal de ponderações. É o processo de "diferenciação e integração" (Csikszentmihalyi, 1990) que envolve o julgamento. E no espectro oposto, prestar atenção "requer a suspensão do julgamento", neutralizar o regime de verdade e "abdicar da expetativa", ou seja, tornar irrelevantes projeções futuras. "Atenção é precisamente estar presente no presente". (Masschelein, 2008)

Apesar de, entre ambos os autores, existirem significados e posições díspares, há, no entanto, uma certa atitude que é coincidente. Uma espécie de proposições similares, mas com aplicabilidades desiguais. Se, para Csikszentmihalyi, o estado de imersão total é o contrário de alienação, para Masschelein, "estar atento" é oposto a "estar ausente".

O vínculo entre "estar atento" e "imersão total" está relacionado com a ideia de estar completamente focado e envolvido em uma atividade. Para Csikszentmihalyi, o estado de imersão total é caracterizado por um estado de concentração profunda, em que o estudante está

completamente envolvido em uma atividade e, portanto, não está distraído ou ausente. Este estado de imersão total é o oposto da alienação, em que o estudante se sente desconectado de si mesmo e do mundo ao seu redor. Para Masschelein, estar ausente é perder a conexão com a experiência, não prestar atenção ou não se importar com o que está a acontecer.

> *Estar ausente significa que não estamos ali/aqui, que somos cativados pelo horizonte de expectativas, projeções, perspectivas, visões, imagens, sonhos, que são nossos, ou seja, nossa intencionalidade – que nos constitui como sujeito em relação a um objeto/objetivo.* (Masschelein, 2008, p. 44)

Ou seja, havendo significados e conceitos completamente distintos, é possível concordar que o estado mental de aprendizagem de Masschelein e Csikszentmihalyi encontra-se numa atitude mediadora idêntica: “estar presente no presente” é comparável com a "imersão total”, assim como o movimento de caminhar pode ser conotado com o fluir. Contudo, caminhar é uma cinesia “para que a alma seja comandada pela estrada” (*ibidem*, p. 44), submetendo-se aos instintos e reflexos. Enquanto fluir é precisamente uma ode à consciência, “a consciência é uma câmara de compensação para sensações.” (Csikszentmihalyi, 1990, p.2).

Embora ambas as teorias pretendam melhorar a experiência educacional, estas abordam perspetivas diferentes. A "optimização de desempenho" de Csikszentmihalyi é centrada na satisfação individual e no aumento intencional da produtividade, enquanto a "pedagogia pobre" de Masschelein preocupa-se com o desenvolvimento do pensamento crítico, abdicando das expectativas. “Estar atento não é ser cativado por uma intenção (…) A atenção é a falta de intenção” (Masschelein, 2008, p. 42)

Este compromisso fica evidente não só no “objetivo geral” e nos “objetivos específicos” da PD, como nos diversos elementos do “Roteiros”: a valorização do “EdR” e a menor percentagem de avaliação que é atribuída ao produto final. A descrição dos desafios também irá descrever algumas “coordenadas” que estarão longe de ser uma otimização de desempenho, quando convido os estudantes a desenharem com a mão oposta, ou em posições de desconforto físico.

Nas secções do capítulo seguinte será possível identificar com maior detalhe a caracterização de cada elemento.

4.3 - “Desenhar o Gesto”

Antes de avançar para a demonstração específica dos desafios, é pertinente realizar um enquadramento sobre o gesto, e que ajuda a reforçar esta dicotomia de complementaridade entre o fluxo de Csikszentmihalyi e o caminhar de Masschelein.

“Desenhar o Gesto” é uma proposta didática que nasce da leitura e cruzamento de vários autores, nomeadamente Giorgio Agamben (2008) e Jean-Luc Nancy (2022). Ambos têm teorias sobre o gesto e o seu significado. Enquanto Agamben enfatiza o gesto como uma ação que revela algo sobre a natureza humana, Nancy destaca o prazer que pode ser encontrado na realização de

um gesto sem um objetivo prático específico, fazendo a ponte com a “falta de intenção” de Masschelein.

Pretende-se refletir sobre como o prazer de desenhar, que é descrito por Nancy, pode ser interpretado como uma forma de revelar algo sobre a natureza do estudante, conforme sugerido por Agamben. Neste caso, quando os estudantes realizam um gesto por puro prazer, sem se importarem com o resultado final, eles podem estar a mostrar uma profunda necessidade de expressão e criatividade, enquanto um fator psicológico e dependente de determinantes externos (Ribeiro, 2018). Isso poderia ser visto como um sinal da natureza humana de rastrear significado e propósito na aprendizagem, mesmo quando esses objetivos não são práticos ou úteis de forma imediata.

De acordo com Agamben, o gesto é uma forma de ação que transcende as categorias tradicionais de comando e obediência, sendo uma forma de expressão que revela a essência das coisas e dos seres. Ele argumenta que “gesto é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal” (2008, p.13). Ou seja, é uma ação que não é completamente livre, mas também não é completamente determinada. É uma forma de resistência às imposições das convenções e instituições políticas que buscam exercer controle e repressão.

Além disso, Agamben atribui ao gesto uma dimensão ética, pois é uma ação que requer escolha e responsabilidade. Podemos considerar o gesto como uma resposta não automática às condições dadas, capaz de questionar e subverter posições de poder hegemónicas e opressivas. O autor enfatiza o legado do gesto como uma afirmação ética e política.

Para Nancy, o prazer do gesto é o prazer de realizar uma ação por si mesma, sem um objetivo prático ou finalidade específica. O autor expõe “o prazer na origem do saber” (2022) e, como tal, também é uma forma de resistir às pressões da sociedade e do poder, afirmando a própria individualidade e autonomia cognitiva. Reporta-se, assim sendo, a uma forma de liberdade, porque permite que as pessoas ajam por sua própria vontade e não porque são motivadas por recompensas externas ou por medo de punições.

O gesto de Nancy trabalha a corporeidade funcional, referindo-se à maneira como o corpo humano é utilizado e adaptado às atividades e funções que realiza. Essa perspetiva considera o corpo como uma estrutura dinâmica que se relaciona com o meio envolvente e se adapta a ele por meio do movimento, da postura e da perceção sensorial.

Desta forma, atribuir ao ímpeto a tensão presente na representação reguladora, implica conferir ao gesto uma energia impulsionadora que se contrapõe à tentativa de controlo, normalização ou regulação da representação. Em suma, a tensão está em oposição à estabilidade ou conformidade. O gesto não é determinado por causas, mas sim influenciado pela emoção, que resulta na transformação do corpo em “Organon” (termo que remete a instrumento, ferramenta ou técnica) da arte, conforme apontado por Nancy (2022).

Ao relacionar as perspectivas de Agamben e Nancy, pode-se observar que ambos os autores têm em comum a ideia de que o gesto é uma forma de expressão que revela algo sobre a natureza humana. No entanto, enquanto Agamben destaca a importância do gesto como uma forma de resistência contra as normas e instituições que o tentam controlar e oprimir, Nancy enfatiza o prazer encontrado na realização do gesto sem um objetivo prático específico. Assim, pode-se dizer que Agamben e Nancy fornecem duas perspetivas complementares sobre o gesto como uma forma de expressão humana que pode ser usada tanto como uma forma de resistência como uma forma de prazer.

Uma reflexão que poderia cruzar estes dois conceitos na conjuntura do desenho, seria explorar como o prazer do gesto, tal como é descrito por Nancy, pode ser visto como uma forma de revelar algo sobre os processos de aprendizagem. Por exemplo, quando os estudantes realizam um gesto por puro prazer, sem se importarem com o resultado final, eles podem estar a mostrar uma profunda necessidade de expressão das suas localidades e a partilhá-las na forma da expressão gráfica. Isso poderia ser visto como um sinal da postura do jovem em procurar significado e transformá-lo em significante (ou "significância" como Nancy refere, abertura ao gesto de sentido e emoções, para além dos conceitos) e propósito na experiência, mesmo quando esses objetivos não são práticos ou úteis de forma imediata. Outra reflexão possível seria considerar como o gesto, tal como é descrito por Agamben, pode ser uma forma de encontrar prazer e liberdade, tal como Nancy sugere. Por exemplo, quando os estudantes realizam um gesto porque querem revelar algo sobre si mesmos ou sobre o mundo, eles podem estar a afirmar a própria autonomia, resistindo, assim, às pressões externas. Isso poderia ser visto como uma forma de encontrar prazer e satisfação na disciplina. "A esfera do gesto como movimento que tem em si mesmo o seu fim" (Agamben, 2008).

"Desenhar o gesto" pretendia ser uma atividade não maquinada e de índole subjetiva, ou seja, consciente dos padrões e dos movimentos habituais que os estudantes se veem forçados a assumir (a postura na sala de aula, os materiais e os conteúdos programáticos da disciplina). Ambicionava-se uma PD que questionasse essas mesmas padronizações e evidenciasse o gesto de cada estudante, um exercício experimental e de interpretação que procurasse construir um glossário de significados autónomo e produzisse significantes das "localidades partilhadas".

A PD visava explorar a representação autêntica e não estereotipada do corpo, das histórias e perspetivas dos estudantes, como forma de desafiar narrativas dominantes e representações preconceituosas que muitas vezes contribuem para a opressão e marginalização de locais de significado subjetivo. Um exercício reflexivo entre o saber, o fazer e o ser.

Em suma, o gesto gerador da PD procurava um cruzamento entre a dimensão expressiva e um posicionamento ético e político como vimos em Nancy e Agamben, respetivamente.

Há, deste modo, uma posição multifacetada na PD que reconhece o gesto como uma expressividade política onde os estudantes explorem e compreendam questões sociais e éticas,

assim como suas próprias emoções e experiências pessoais. O gesto pode ser uma forma transformadora e progressista de transmitir mensagens e ideias de maneira visual, permitindo que os estudantes criem conteúdos que reflitam os seus pensamentos e opiniões sobre os temas mobilizados: movimento, ritmo e corpo humano.

Ao fazer uma associação transitiva do “desenho" para o “desenhar o gesto”, ou seja, especular sobre a ação da expressão plástica, procura-se que os estudantes aprimorem os seus conhecimentos artísticos e habilidades técnicas e que, ao mesmo tempo, desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica das questões de poder manietadas na disciplina. Além disso, pretende-se que os estudantes expressem as suas próprias emoções e sentimentos através do gesto. Este facto poderá ajudá-los a conectarem-se com as suas próprias experiências pessoais e a entender melhor os seus comportamentos e o comportamento dos outros. Poderá, assim, desenvolver-se um ambiente mais inclusivo e colaborativo na sala de aula, onde todos se sintam valorizados e respeitados. A dimensão política do gesto também pode ser usada como uma ferramenta para a educação em valores, onde os discentes, numa dinâmica da educação para a cidadania, podem ser estimulados a pensar sobre questões éticas e morais e a desenvolver capacidades de tomar decisões de acordo com as referências históricas, culturais, e sociais (as condicionantes).

Para explorar e interpretar o gesto no desenho e transmitir esse conceito aos estudantes, esbocei uma equação (não matemática) que materializa o gesto como uma construção pessoal e social: $G = MC \times E^{(2)} / C$.

“G” corresponde ao Gesto.

“MC” significa movimento do corpo, o que aparentemente se consegue controlar ou pelo menos se consegue atribuir um valor de causa / efeito intuitivo e rápido, a física do ritmo, a corporeidade funcional do corpo.

x E significa a multiplicar por “E” de emoção. Nesta parcela (“E”) gravita um universo vasto e diretamente relacionado com a subjetividade dos estudantes: prazer, desejo, ímpeto, atitude, disposição, felicidade, tristeza, gozo, atração, pulsação, sensação, abertura para o erro e para o acaso, invisibilidades, formas em vias de se formarem, entre muitas outras comoções. As emoções são individuais e pessoais, mas são uma construção comunitária, são o reflexo de um contexto histórico e coletivo. Neste sentido apresento a equação elevada ao quadrado para traduzir uma emoção inicial e uma emoção em construção emergente da experiência.

O resultado deste produto não deve ser validado como final, uma vez que está dependente das condicionantes, logo deve ser dividido por “C”. As condicionantes são internas (conhecimentos, saberes e experiências de cada estudante), e externas ou impostas (por exemplo: as condições da sala, os materiais, contexto político e social, entre outras).

O Desafio 1 trabalhou esta equação simples. Adoto esta designação, porque no Desafio 2 e 3 entrou um outro elemento que afetou necessariamente todas as componentes da equação, a

observação (“O”), cuja dimensão insurgiu como um entreposto entre o cérebro a mão, um filtro de perceção e entendimento.

A observação é treinada e domesticada. É ela própria uma construção social e individual que faz com que cada estudante exerça uma “visualidade” e assine um “modo de ver” do que o rodeia. É uma construção do mundo por imagens e produtos visuais. O relevo da observação no desenho (e na educação artística) é uma problemática constante no Ensino Obrigatório, exemplo da disciplina Educação Visual do ensino básico. O facto de a disciplina ser nomeada desta forma, representa o peso que a visualidade exerce sobre o desenvolvimento escolar “de um ver crítico culturalmente sustentado” (Sousa, 1995, p.9)

Ao criar esta fronteira de separação entre os desafios, por causa da visão, estou a atribuir a este indicador um legado que extrapola a fisiologia do olho. É em si uma ferramenta de representação que vai fazer o escrutínio da linha, relaciona-se com a força e a forma que se imprime no desenhar e faz parte da equação do gesto (G). Assume-se uma postura partilhada entre o movimento do corpo (MC), a emoção (E) e as condicionantes (C).

Com base nestes argumentos e conceitos específicos sobre a minha perspetiva para a PD, considero que “desenhar o gesto” pode ser enquadrado como uma atividade jogável. Tal pode ser feito ao estabelecer regras, coordenadas e objetivos para a atividade, sem que isso necessariamente comprometa a expressividade e a liberdade artística e didática dos *jogantes*[25].

Como procurarei demonstrar nos “Desafios” descritos nas secções seguintes, as mesmas estão organizadas com uma cadência que procura descrever uma narrativa concordante com o desenvolvimento dos estudantes. Os “desafios” estão organizados por regras e “coordenadas" que são usadas para criar uma dinâmica divertida e desafiadora, enquanto ainda permitem que os estudantes expressem as suas opiniões e sentimentos através do desenhar e dos “EdR”. Utilizarei outros elementos de jogo como as plantas, os cronogramas e as barras de experiência, para criar uma envolvente estética e de significado efetivo no desenvolvimento da PD; bem como um retorno (*feedback*) de proximidade entre professor e estudante, não como uma posição de facilitador, mas como uma postura de indagador.

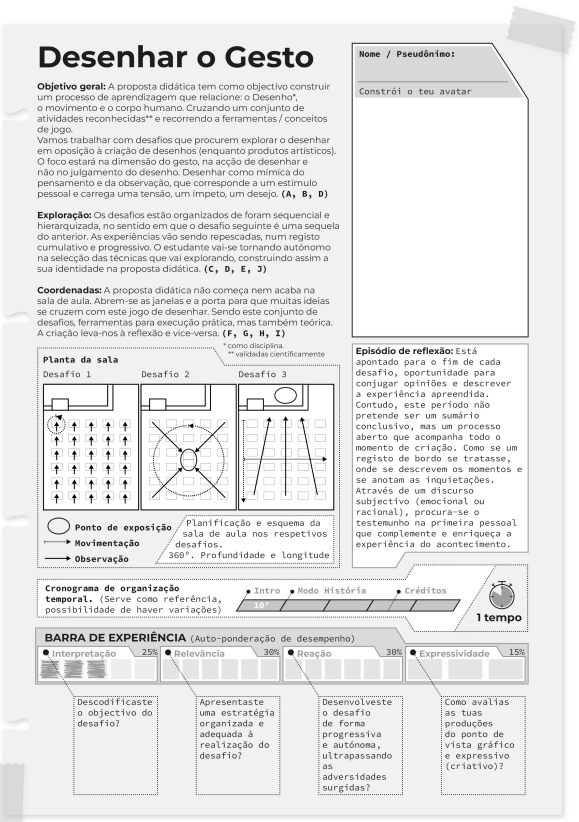


Figura 12 - Folha de rosto do “Roteiro” com a descrição da PD e as regras da experiência gamificada

4.3.1 - Desafio 1

A expressão de um desenho começa pelo nosso próprio corpo. (Jenny, 2015, p.9)

O “Desafio 1 Demo - exploração" tinha como objetivo específico associar o movimento do corpo humano à gestualidade do desenho, e praticar um conjunto de exercícios exploratórios com o recurso ao imaginário de elementos geométricos como linhas, círculos, quadrados, triângulos, entre outras formas possíveis e combináveis entre si. O objetivo passaria por trabalhar no abstrato, sem a mediação da observação como ferramenta de julgamento da representação, ou seja, não recorrer a objetos ou modelos de referência visual, precisamente para os estudantes explorarem o imaginário da linha e da forma, ganhando familiaridade a gestos e técnicas não normativas da expressão gráfica.

Por outro lado, tratava-se de uma prática de desenho deslocada daquilo que vinha assistindo nas aulas de observação, onde os estudantes incorporam movimentos sagrados e ritualizados de posturas e técnicas de desenho. Procurava-se, com base neste desafio, uma atitude no desenhar que rompesse com as práticas habituais de sala de aula, onde os estudantes resumem a sua intervenção no retângulo do estirador (disfuncional, uma vez que só permite a posição horizontal[26]) e por intermédio de ferramentas e riscadores convencionais.

Esta ideia de convenção deve ser contextualizada no espaço e no tempo, ou seja, os estudantes, por razões económicas ou práticas, ganharam o hábito de manipular quase exclusivamente riscadores como o lápis de grafite, e o lápis-de-cor serve para colorir os espaços delimitados. Portanto, este primeiro desafio serviria precisamente para procurar alternativas de representação, ao nível material, mas também ao nível da forma / postura e conteúdo do desenho. Contudo, não havia uma principal intenção de representar algo objetivo ou concreto, mas sim procurar o desenho inusitado. Procurava-se a experimentação de um gesto corporal intencional que pudesse ser traduzido num novo significado para os estudantes.

As coordenadas apresentadas procuravam subverter as posições normativas e predominantes, por vezes irrefletidas ou resultantes de um hábito instalado, que imperavam na prática do desenhar. Por exemplo, fazia-me alguma confusão o comportamento ordeiro dos estudantes ao desenharem sentados, principalmente por os estiradores não estarem aptos a assumir os diferentes ângulos do tampo. Neste sentido, as “coordenadas” sugeridas, que serviam como regras de jogo e pontos de referência orientadores oscilavam entre: desenhar de pé; desenhar com a mão oposta à norma individual; com o recurso a um extensível que iria aumentar a distância entre o suporte e o estudante; procurar posições de desconforto como o pé-coxinho, desenhar de joelhos, entre outras; desenhar a diferentes velocidades e com diferentes pressões nos riscadores; partilhar suportes e riscadores, podendo os desenhos serem feitos a uma ou mais mãos; entre várias experiências que pudessem surgir por intuição ou vontade dos estudantes.

[26] Considero este ponto de particular importância, pelo que deixo esta nota, para referir que todos os estiradores da sala de aula estão avariados, não permitindo a elevação angular dos tampos. Recuperando a fórmula do Gesto apresentada na secção 4.3, esta disfuncionalidade também é uma “condicionante” a considerar.

Este primeiro desafio serviria essencialmente para criar a “cultura do rabisco” (Jenny, 2015), como havia sido apresentado no excerto da “jogada antecipada”. Fazer rabiscos é uma forma de, acima de qualquer coisa, cultivar um monólogo cheio de significantes, é amontoar pensamentos sobre o mesmo assunto. Desenhar sem um propósito específico, como uma forma de ter um diálogo interno sobre significados e significantes de desenhar. Os rabiscos permitem que os estudantes agreguem ideias e experiência sobre algo, oferecendo uma forma de expressar os seus pensamentos e emoções de maneira não estruturada, ou seja, não normativa. Por outras palavras, rabiscar é uma maneira de organizar e processar conceções, tornando-as mais tangíveis e concretas, e cultivando um diálogo interno enriquecedor com o próprio discente.

A planta da sala de aula não iria sofrer grande alteração ao que já estaria estipulado, apenas foram introduzidos três cavaletes. Contudo, convidava-se os estudantes a movimentarem-se em redor do seu espaço, bem como explorar outras bases de trabalho: chão, paredes, vidros, entre outras.

Fica evidente, desde logo, neste primeiro desafio, a ideia ‘agambeniana’ de profanação e da apropriação do jogo como uma forma de desviar o comportamento dos estudantes da “esfera do sagrado” da disciplina de desenho, “mas sem a abolir simplesmente” (Agamben, 2007, p.59). Tal ideia reporta-se a uma forma de jogar com o tédio e a tendência[27] que imperam nas práticas escolásticas, por vezes insensíveis às localidades de quem as acolhe.

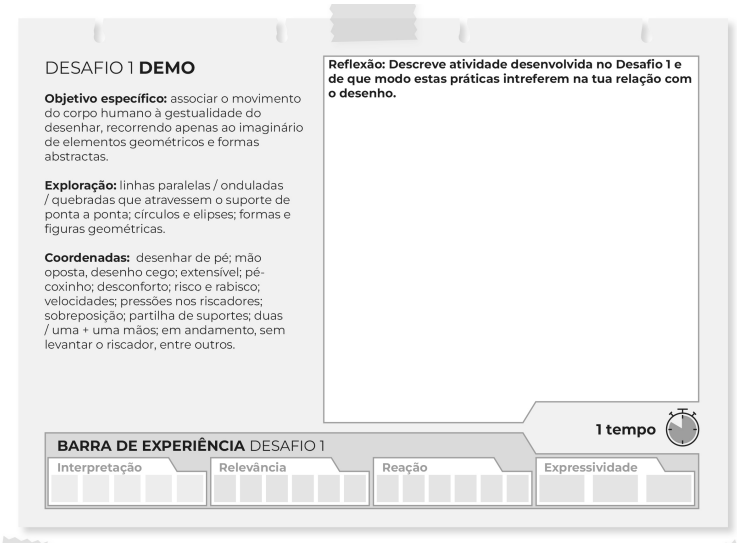


Figura 13 - Pormenor do Roteiro: Desafio 1

4.3.2 - Desafio 2

Este segundo desafio, “Objeto”, consistia em introduzir uma natureza morta[28] no centro da sala para os estudantes procederem à sua representação seguindo uma dinâmica de continuidade e um processo de encadeamento com as “coordenadas” do desafio anterior. A presença destes objetos no centro da sala implicaria uma ligeira reorganização da planta, mexendo nos dois lugares centrais que virariam palco de exposição, mas que seria colmatados pelos cavaletes já introduzidos anteriormente.

[27] Conteúdo em análise na “consideração sobre a PD”, secção 6.1

[28] Composta por um ukelele e um par de diabolos de tamanhos distintos. A escolha destes objetos deve-se às formas geométricas que os constituem e por ter utilizado o diabolo como objeto de interação pedagógica na demonstração do ponto / linha / movimento / gesto.

O facto de haver um palco central permitia um deslocamento 360º em redor dos objetos, e desafiavam-se os estudantes a percorrerem um trajeto circular arbitrário que proporcionasse um jogo de observação de diferentes ângulos. Os estudantes teriam a oportunidade de se movimentar a qualquer instante, procurando uma perspetiva distinta da anterior já efetuada.

O movimento na sala de aula tencionava efetuar uma simbiose entre desconstrução e construção, uma vez que se procuravam as diretrizes (in)visíveis das formas dos objetos numa correlação de uma representação insensível ao julgamento qualitativo. O objetivo não passaria por uma aplicação exaustiva de uma determinada técnica de desenho rigorosa, mas pela experimentação material e visual. Procurar o invisível por detrás do visível (Nancy, 2022), e isso passaria por desmontar ou desconstruir as próprias formas implícitas dos objetos de representação, subverter as relações e pré-visualizações que atribuem significados padronizados, mas que estão distantes ou equivocadas de um entendimento concreto da observação — um jogo de sentidos como Jenny argumenta: “para experimentarmos o maior número possível de percepções é essencial que nos permitamos ver as coisas de outras formas.” (Jenny, 2015, p.16).

A PD tem características hereditárias e cumulativas, sendo assim, as “explorações" e “coordenadas” do Desafio 1 ambicionavam ser desenvolvidas e percorridas de acordo com as novas matrizes introduzidas.

A transição da execução gráfica de conceitos e formas abstratas, para um jogo de observação iria influenciar na perceção, interpretação e representação. A observação iria interferir ativamente no gesto do desenhar, não só como mediação retiniana / física, mas também como um elemento ético e estético de reflexão, abrindo assim o espectro para a “disciplinas da visão inteligente”, como Arnheim (2005) refere. As heranças dos traços e formas geométricas do Desafio 1 seriam uma espécie de unidade de medida a aplicar neste desafio, procurando desconstruir formas efetivas em elementos geométricos de composição que representariam a parte invisível dos objetos. Assim, as coordenadas apresentadas anteriormente, neste desafio poderiam ser objeto de escrutínio e seleção, de acordo com as localidades ou afinidades dos estudantes, podendo ser repetidas e reexperimentadas numa aplicabilidade concreta, bem como a oportunidade para corresponder ao desenho de *ping-pong,* o ritmo de observação e representação na interpretação dos objetos expostos.

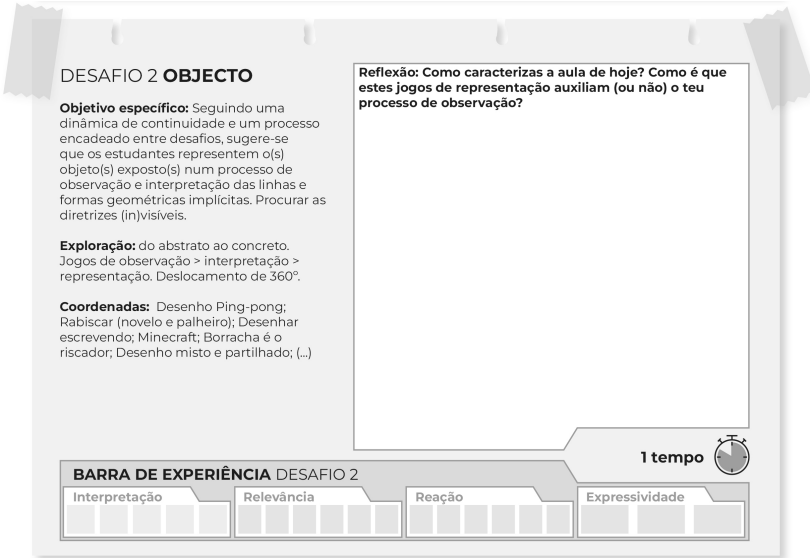


Figura 14 - Pormenor do Roteiro: Desafio 2

Este desafio serviria de antecâmara para o Desafio 3 (“Modelo”), de forma a criar um pensamento estrutural de representação e apresentar uma alternativa à linha de contorno como elemento definidor. Ponderar uma observação e consequente representação, numa relação entre o todo e os seus fragmentos. Se no Desafio 1 se pretendia trabalhar a gestualidade do corpo como componente de representação, o intuito deste desafio era aliar o gesto do desenhar a métodos de observação, numa leitura global de objetos expostos.

4.3.3 - Desafio 3

Criando uma metáfora com alguns jogos eletrónicos, o “desafio 3 - Modelo”, poderia ser considerado como a batalha final, na luta contra o *boss*. Não se trataria do evento último da PD, mas seria uma forma de agrupar as experiências e os ensinamentos apreendidos, numa aplicação conjunta e que refletisse o trajeto percorrido.

O ponto a abordar acompanhava as intenções programáticas da disciplina, percorrendo os conteúdos dos cânones e das proporções na representação do corpo humano, mas também procurava desenvolver uma problemática levantada pelos estudantes precisamente sobre este tema.

Neste sentido, procurei diluir a execução gráfica do modelo articulado, na interpretação e interiorização do gesto da experiência de desenhar um objeto. Um movimento recíproco de olhar à forma e à “emoção" do movimento extraído — o “prazer do gesto”, que vai para além do desenho.

Para Nancy, “este prazer é não conclusivo”, corresponde ao “prazer do começo, da entrada”, um “ímpeto” de potenciais incertos originados do ambiente em que se inserem, que pode ser interpretado como uma “projeção retrospectiva” (Nacy, 2022, p.39) de heranças e bagagens culturais. O gesto é uma manifestação do corpo que expressa uma ação e também uma subjetividade, é um ato singular, uma vez que cada indivíduo realiza seus gestos de maneira única e pessoal, revelando assim uma parte de sua identidade.

Contudo, e reconhecendo a desigualdade e as origens distintas das localidades dos estudantes, importa olhar para este “prazer” não como um princípio ou uma causa, mas um caminho contínuo[29]. Um prazer que se vai edificando na experiência e que procura desmistificar o privilégio da mestria. Tal supõe democratizar o desenhar (e o entendimento artístico) através de processos jogáveis que seguem as coordenadas de exploração propostas. O prazer do gesto está na própria ação de fazer algo, na sensação tátil e cinestésica que o corpo experimenta ao realizar o gesto. É uma espécie de prazer estético que não é determinado por um fim utilitário ou produtivo, mas sim pela experiência imediata do gesto em si.

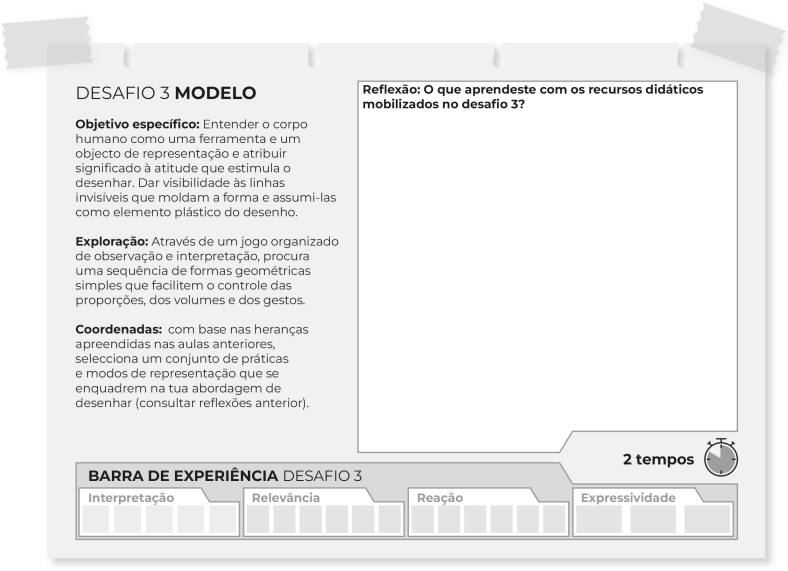
Para o Desafio 3 - Modelo, a organização e planta da sala de aula voltaria a ser alterada, passando de uma observação 360º para um plano bidimensional, onde os estudantes se

[29] A problemática do “prazer” é tema na “consideração” da secção 6.3

movimentam num eixo lateral e de profundidade. Ao gesto do desenhar, somar-se-ia a intencionalidade do olhar e é neste jogo de reciprocidade entre dois corpos que se dá a representação expressiva do corpo humano. A ferramenta e a representação fundem-se numa ação, num gesto, numa forma (o prazer desejado).

O objetivo específico passaria por entender o corpo humano como uma ferramenta e um objeto de representação e atribuir significado e significante à atitude que estimula o desenhar. Procurava-se dar visibilidade às linhas invisíveis que moldam a forma e assumir as linhas estruturais como elemento plástico de criação, ou seja, assumir a intencionalidade da observação no desenhar, (des)construir o modelo através de linhas e formas (in)visíveis.

As “coordenadas” disponibilizadas no roteiro seguiam os procedimentos de continuidade da PD. Com base nos desafios e nas reflexões produzidas no passado, os estudantes eram convidados selecionar as práticas com que mais se identificavam e, através de um jogo articulado entre a observação e a interpretação, era-lhes proposto que procurassem uma sequência de formas geométricas simples que facilitassem o controle das proporções, dos volumes e dos gestos no desenho do corpo humano (um modelo articulado de madeira, neste caso.)



A pergunta para o EdR era simples, mas, simultaneamente, passível de resposta vaga: “O que aprendeste com os recursos didáticos mobilizados no desafio 3?” Ainda assim, seria interessante obter um relato subjetivo dos estudantes sobre esta experiência que não pretendia ser uma resposta final, antes um momento de ponderação onde reverberassem os gestos e os prazeres vividos.

Figura 15 - Pormenor do Roteiro: Desafio 3

4.3.4 - Desafio 4

O “Simulacrum” é o espaço e momento auto regrado pelo estudante. É o registo de bordo transversal da proposta didática. Descreve o comportamento voluntário do estudante na procura da exploração técnica, material e visual. Se a PD não começa nem acaba na sala de aula, este é um dos exemplos dessa evidência. O trabalho extra-aula potencia as práticas lecionadas, bem como serve de momento de análise para referências mobilizadas na PD ou recursos que correspondem às identidades visuais e culturais dos estudantes. Procura-se que o trabalho extra-aula, reforce os recursos didáticos, bem como potencie as identidades visuais e culturais de cada estudante.

O “Simulacrum” é ao mesmo tempo um espaço de investigação e experimentação, reflexo da atividade desenvolvida na PD, convergindo com o tempo e a maturação que cada estudante desenvolve — um centro de treinos que se pode considerar laboratório e incubação do desenhar. Aqui, propõe-se um trabalho contínuo e não forçado / não solicitado pelo professor, a exploração de técnicas e conceitos não referidos ou experimentados nos desafios, procurando registos diversificados.

A experimentação deve estar associada à investigação e o inverso também deve acontecer. Procura-se no “Simulacrum”, que os estudantes aprofundem os conceitos e referências teóricas apresentadas na sala de aula, bem como enriqueçam a investigação que complemente as localidades e identidades pessoais.

Ao tornar este espaço um desafio, isto é, um momento inserido na PD, procurei distanciar-me do diário gráfico enquanto produto íntimo, ainda assim havia a oportunidade para cada estudante materializar esta proposta no suporte que lhe fosse mais conveniente. Pretendia-se deste desafio um espaço totalmente entregue à disponibilidade e necessidade do estudante em aprofundar os temas desenvolvidos nas aulas. Como se se tratasse de um caderno da disciplina, para apontamentos, reflexões, esquissos do pensamento ou treinos de determinadas técnicas ou traços.

Em jeito de curiosidade, a inspiração para o nome e para o objetivo deste desafio partiu da convergência de duas realidades: de um jogo (*Warframe*) e de uns desenhos animados (*Dragon Ball*). Nas duas situações existe uma sala de treino onde a relação do tempo com a realidade da história é desigual, como se houvesse um congelamento temporal, onde as habilidades pudessem ser treinadas e desenvolvidas e depois aplicadas com outra destreza ou assertividade. Não sei se esta ligação é academicamente viável, mas serve como referência conceptual para o significado do Desafio 4.

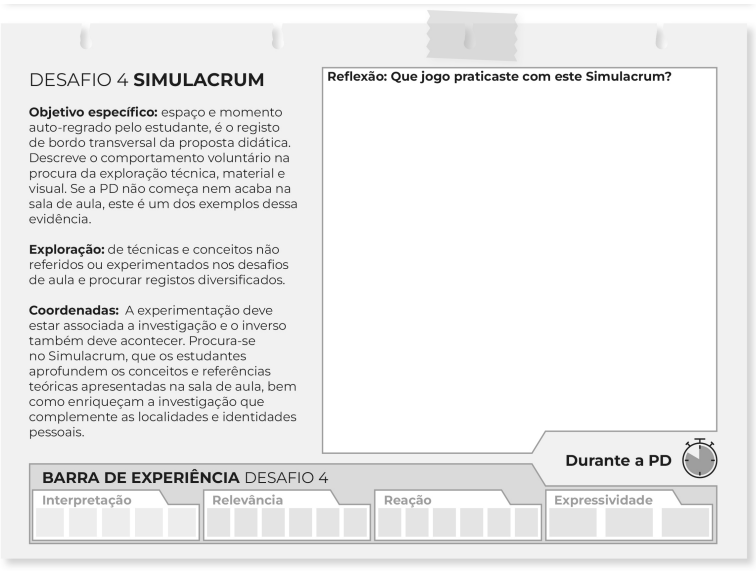


Figura 16 - Pormenor do Roteiro: Desafio 4

4.3.5 - Desenho de Síntese e Debate

Para a descrição deste momento em concreto, mas também como mote para toda a PD, será pertinente recuperar uma frase que ouvi de Catarina Martins (docente do MEAV): “uma planificação é tudo aquilo que não vai acontecer.” Uma atitude que reflete o pensamento de

autores referenciados neste relatório, Dewey (1976), Masschelein (2008), e Biesta (2012), por exemplo.

Recorro a esta expressão, porque ilustra perfeitamente o que aconteceu neste espaço, uma vez que acabou por gerar um acontecimento distinto do que estaria a idealizar. Ainda assim, irei apresentar o objetivo inicialmente definido e mais à frente será contextualizado o desenvolvimento efetivo do “Desenho de síntese e Debate”.

Uma vez que entrarei em diálogo com o próprio desafio, irei citar o que estava escrito no roteiro da PD:

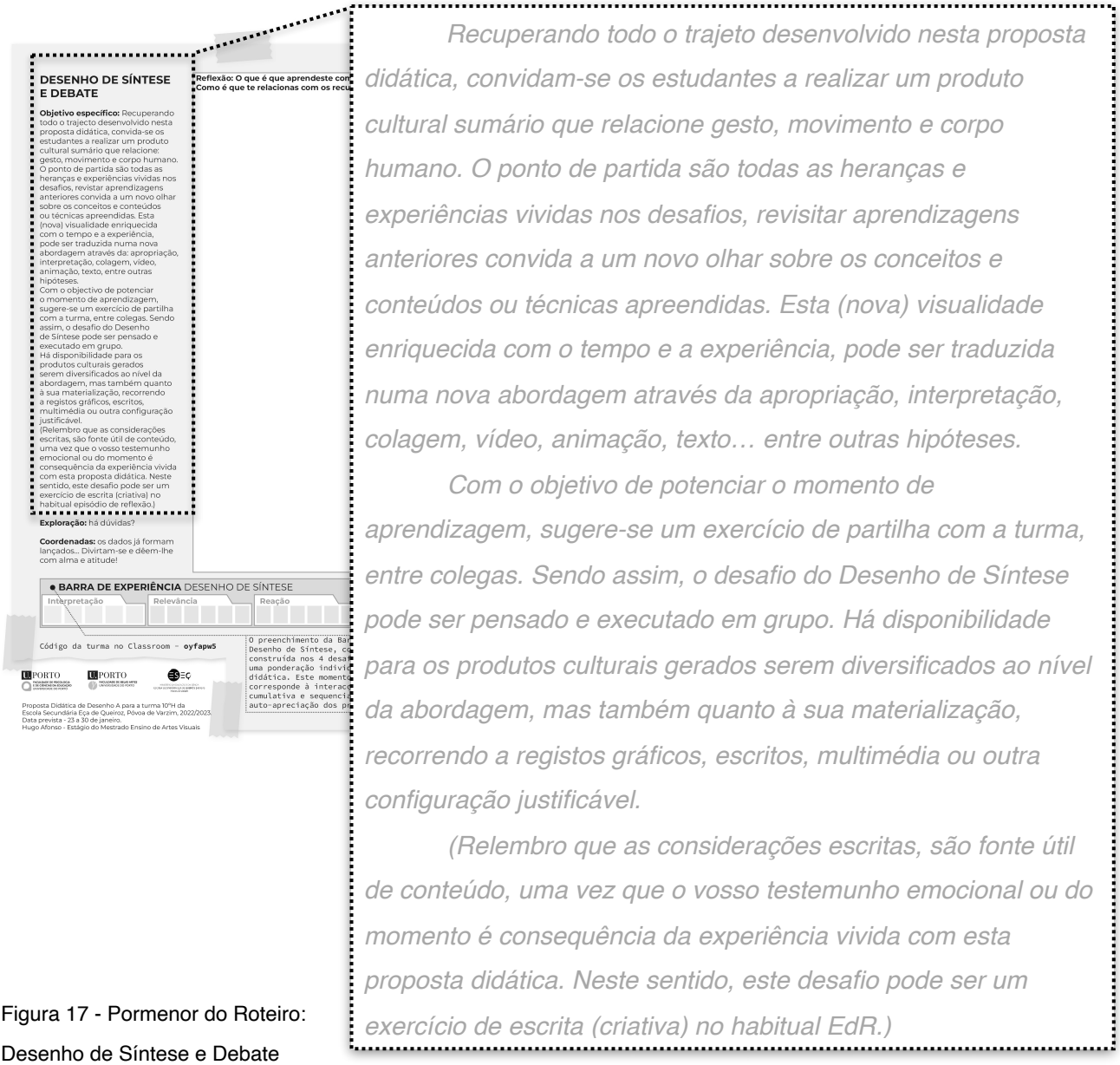


Figura 17 - Pormenor do Roteiro: Desenho de Síntese e Debate

As dinâmicas das aulas fizerem com que este episódio final da PD deixasse de ter ambições para a criação de “mais um objeto artístico” e se tornasse num momento de debate e reflexão partilhada. O facto de a turma estar dividida por turnos, e haver maior aproximação entre colegas e professor, tornava-se oportuno um momento de conversa e balanço da PD, assim como completar, finalizar e reler os EdR anteriores para produzir uma observação sobre o trabalho

realizado. O “desenho de síntese” fundia-se com o debate e com o momento de ponderação conjunta e auto ponderação do exercício didático que apresentei à turma.

O confronto com o inesperado, ou seja, com o desafio que mais se desviou do “guião” que havia projetado, foi mais evidente neste último momento, mas acabou por ser uma constante na PD, e este ponto atraiu particular interesse na investigação, porque me obrigou a posicionar na experiência de preparação e ativação da PD.

4.4 - Breve nota

Aquilo que procurei descrever nas secções 4.3.1 a 4.3.5 pertence a uma fase anterior ao “Contexto de ação”. Foi o desenho (esquiço, maqueta) e a preparação de uma estrutura pedagógica a apresentar aos estudantes. Mas, apesar de haver espaço de manobra e adaptabilidade, foi um exercício que se tornou incompleto, porque se tratava de uma teoria sem prática. O contacto direto com os desafios e as dinâmicas derivadas da PD, é que seriam capazes de produzir um significado à experiência pedagógica, e com base nesse entendimento haver espaço para a análise de dados.

Este hiato que distancia a elaboração da PD e a aplicação da mesma, incentiva-me a questionar regularmente os exercícios propostos, mas mais que isso, conduz a um caminho ininterrupto sobre o meu posicionamento, enquanto professor, na ética e estatuto pedagógico. Uma dicotomia contraditória, reforçando a polarização figurada, entre o mestre e o ignorante. Se, por um lado, existe o registo e o guião preparatório da proposta, por outro, estou mergulhado num autêntico mar desconhecido que é a reação e a aceitação dos estudantes. Isso faz com que existam dúvidas e convicções naturais de incerteza e questionamento, deambulando numa corda bamba de emoções e ambiguidades semelhante a um jogo radical de alto risco.

A educação artística é um campo em que o papel do professor é particularmente complexo, já que a construção do conhecimento neste domínio não se faz apenas através da transmissão de informações, mas também da experiência e da prática criativa[30]. Neste contexto, o professor é confrontado com um conjunto de incertezas didáticas e estatutárias que podem tornar a sua tarefa ainda mais difícil. O desafio é, portanto, encontrar um equilíbrio entre o papel de “mestre” e o

[30] A prática criativa estabelece-se num vínculo com o contexto social e cultural. O desenvolvimento cognitivo individual - do professor e do estudante - é operacionalizado numa correlação com o exterior, na mesma medida, podemos entender que a criatividade irá assumir uma posição dual entre o singular e o plural. “Mais do que um facto psicológico, é um fenómeno multifactorial” (Ribeiro, 2018, p. 28).
A criatividade pode ser entendida como um processo mental que envolve a geração de novas ideias e formas de expressão, a partir da combinação de conceitos armazenados na memória e de processos cognitivos, tais como a reflexão, a dedução e o pensamento crítico. Além disso, a criatividade é influenciada por fatores emocionais e de personalidade, bem como pelas normas e valores culturais que regem uma determinada comunidade. Na educação, fatores como a cultura organizacional de inovação, colaboração e tomada de riscos, bem como o ambiente físico e a exposição a diferentes campos do conhecimento e culturas, podem estimular a criatividade. Neste sentido, a prática criativa não é um processo isolado, mas sim um exercício partilhado que é influenciado por localidades objetivas e subjetivas, tais como a interação social, a divergência de pensamentos e a observação. É importante considerar todos esses fatores ao se trabalhar com a prática criativa na educação, a fim de criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento da criatividade como um processo coletivo e interativo.

reconhecimento da sua própria “ignorância”, bem como entre a transmissão de conhecimentos e a promoção da aprendizagem crítica. Neste sentido, é crucial questionar qual é o lugar para a ignorância na educação artística e como a relação educativa lida com o desconhecido.[31] É igualmente importante investigar se o objetivo do ensino é coincidente com o desaprender, enquanto ação de resistência e direção de uma aprendizagem crítica. Essas perguntas, entre outras, podem ajudar a refletir sobre o papel do professor de educação artística e a contribuir para uma prática pedagógica cooperante e crítica. Procurarei desenvolver este raciocínio na secção 6.2.

5 - Contexto de ação[32]

5.1 - Relatório de Bordo

5.1.1 - Dia 1 - 23/1/2023

Uma grande mistura de sentimentos e de pensamentos se apoderam deste primeiro momento de reflexão.

Comecei a aula nervoso. Como sempre, transpirava e gaguejava, parecia um motor que não carburava de forma constante. Sinto a pressão da avaliação externa e a expectativa de “que tudo corra bem”, mesmo não sabendo o que isso significa…

Pedi aos estudantes que desocupassem os seus lugares e se aproximassem da frente, para criar um ambiente mais acolhedor e direto. No quadro escrevi uma pergunta que iria acompanhar a inquietação desta aula e da PD. Os estudantes estavam convidados a dirigirem-se à ardósia a qualquer momento, para escrever palavras ou expressões que lhes fossem sugerindo e respondessem à questão: “O que é o desenho?” Sem pretender apresentar uma resposta, apoiem-me nesta interrogação precisamente para sugerir o diálogo entre “Desenho e Desenhar”, e enfatizar o objetivo da experiência gamificada de desenhar. (como analisado na secção 2.3.1.)

Figura 18 - Consultar anexo

Sentei-me nas escadas do palanque e de lá fui falando. Não como um gesto *blasé* de desrespeito para com os estudantes ou para com a instituição, mas como uma posição política e ética sobre este elemento de arquitetura descrito na secção 2.1. Se olhar para as aulas como uma representação teatral, o palanque do professor não é o palco, mas um elemento de contra

[31] Como é possível conciliar o papel de “mestre”, que tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos, com a aceitação da “ignorância” e da incerteza no processo educativo? Qual é a importância do desconhecido e da ignorância na educação artística? Estes conceitos podem contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais crítica e reflexiva? De que forma o processo de "desaprender" pode ser uma ação de resistência e direcionamento de uma aprendizagem crítica na educação artística? Qual é o papel do diálogo e do debate na construção de uma aprendizagem crítica na educação artística? Os professores devem ser apenas transmissores de conhecimento ou também devem aprender com os estudantes e com as experiências que eles trazem para a sala de aula?

[32] A estrutura desta secção passa por descrever em jeito de relato de bordo a experiência na primeira pessoa, numa primeira fase e, de seguida apresentar uma leitura geral sobre o “EdR” sugerido aos estudantes. Onde irão emergir alguns pontos para consideração e reverberação sobre a PD no capítulo 6, “Considerações sobre a Proposta didática”.

encenação. Há um movimento de apropriação voluntária do palanque, procurando uma transformação de significados históricos e morais, onde também intervêm os estudantes, tornando-se um espaço de ação comunitária e partilhado por todos os intervenientes.

O momento de exposição teórica, servia para contextualizar a PD, explicar alguns pontos, fazer e responder a perguntas, lançar um conjunto de ideias que gostava que ficassem a pairar no ambiente da aula. Para isso, recorri aos conteúdos da "jogada antecipada", recuperar na secção 4.2.1, e algumas imagens que ilustrassem o meu discurso, como foi o exemplo do "conceito rizomático" que aparece no sumário. Neste caso, o rizoma serviria para demonstrar as múltiplas aplicações horizontais que a disciplina de desenho acolhe.

E aqui talvez tenham começado as minhas inquietações, ou dúvidas, não sei se estas palavras e estes produtos culturais servem para criar este ambiente indagador, ou apenas trazem confusão. Mas o propósito era levantar algumas interrogações interiores aos estudantes, fazê-los relacionar dados para a construção de uma abordagem subjetiva na PD.[33]

Aquela primeira hora teórica, para simplificar o intervalo temporal, não foi fácil. Senti que estava a bombardear muita informação em simultâneo e que volta e meia ia perdendo a atenção dos estudantes. Aqui eu não consigo discernir se é falta de interesse, ou simplesmente é a forma e o conteúdo que estou a transmitir[34]. Há estudantes curiosos e atentos, a outros, porém, parece que as palavras vão ao vento, o que me leva a questionar se os estudantes presumem que as minhas palavras são meros exercícios opinativos ou de aplicação efetiva.

Optei por uma abordagem um pouco complexa e com constantes cruzamentos com outras matérias. Falei dos Maias e do Ramalhete, do Robot Wall.E, rizomas, desenhos de arquitetura, fórmulas "matemáticas" (equação do Gesto da secção 4.3) e ainda fiz Diabolo para sugerir questões de física e movimento. Uma grande caldeirada de estímulos e gestos, que até podem caracterizar a minha forma de ser como professor, mas receio que seja demasiado "circo". Ou seja, que demasiado conteúdo se transforme em informação fugaz e se perca nas oscilações de interesse e motivação dos estudantes.

Antes de abordar a segunda hora de aula, registo alguns pontos que me permitiram já tirar algumas conclusões:

---

[33] Convém realçar que a turma estava dividida por turnos, por isso houve comportamentos e reações um pouco diferentes, entre cada bloco.

[34] Problematizo estes dois termos, referindo "informação" como algo que vai e vem, sem escrutínio. Informação que pode ser útil, inútil ou inócua e é consumida à velocidade massificada da sociedade. Enquanto por "conteúdo" se assume como algo que passou pela ponderação peneirada da estrutura do conhecimento e das localidades dos estudantes, e se identifica como matéria que corresponde a uma identidade e vontade. Objeto de consciencialização e reflexão. Sendo que o primeiro termo pode conduzir ao segundo, e este ser uma fonte ininterrupta de dados. Esta problematização acompanha o pensamento de Larrosa e considero como um barómetro sobre o assunto:
"*A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados."* (Larrosa, 2002, p.22)

- *O interesse que eu estou a dar à PD é totalmente diferente da preocupação que os estudantes dão à mesma. O facto de ser o estagiário a dar as aulas, talvez promova mais descontração e descuido por parte dos estudantes. Ainda assim, receio que não possa ser conclusivo.*
- *Algumas faltas de material, que poderão eventualmente ser justificadas pelo ponto anterior, ou pelo hábito de alguns estudantes que eu já vinha observando nas aulas assistidas.*
- *A "jogada por antecipação" talvez não tenha tido o melhor resultado, poucos estudantes foram consultar o material lá disponibilizado. Ainda assim há conteúdos que serão transversais à PD, por isso há sempre ali um registo de consulta assíncrona, de modo a permitir aos estudantes uma gestão personalizada. A curta eficácia da "jogada por antecipação" pode não ser consequência do dispositivo e da sua aplicação, mas da forma como foi apresentada. Estava previsto conseguir mais tempo para a implementação e exposição (os últimos 10 minutos da aula anterior, mas, misturados com a euforia e movimentação da conclusão da PD da minha colega, não foram uma boa oportunidade para a apresentar). Ainda assim, tornou-se conteúdo profícuo para este momento expositivo do primeiro tempo, porque me apoiei nos materiais lá arquivados.*
- *Relativamente ao "Roteiro", é ainda um pouco difícil retirar conclusões. Compreender as suas dinâmicas e a forma como os estudantes vão lidar com ele, nomeadamente a "Barra de Experiência (BdE)" e o "Episódio de Reflexão (EdR)". Mesmo assim, aponto a aula do "Desenho de Síntese" para compreender efetivamente se este instrumento foi útil para os processos de aprendizagem, ou não.*

O segundo tempo trouxe outra dinâmica e uma experiência mais imersiva e menos passiva para os estudantes. Talvez esta descrição possa ajudar para ilustrar o que acabei de dizer: um estudante sentado no chão a desenhar na parte inferior do tampo da mesa, outro de joelhos e apoiando os cotovelos no chão, amanhava um riscador ao pé do estudante que estava debaixo da mesa e manobrava esse pé riscador na sua folha/suporte. Por sua vez, outro estudante colou uma folha nas costas do estudante que estava a agarrar o pé do primeiro e, com uma vassoura virada ao contrário com um riscador acoplado, desenhava. Criou-se aqui uma corrente de desenho completamente espontânea e inesperada da minha parte, que me deixou absolutamente fascinado.

Figura 19 - Episódio bastante identificativo da dinâmica do Desafio 1

Ou seja, o segundo tempo da aula foi a “loucura”: cadeiras que viraram dispositivos de riscadores, estudantes transformaram-se em *Wolverines* com garras riscáveis, as paredes e chão tornaram-se pranchetas… estava montado o caos (organizado).

Mas eu procurava este caos. Quando os estudantes retomaram os seus lugares depois do primeiro bloco, os seus comportamentos foram automáticos. Sentaram-se ordeiramente nos seus lugares e, escondidos nas montanhas de mochilas e parafernálias pousadas nas mesas, lá arranjavam postura para começar a desenhar.

- *Mas o que é isto? Levantem-se, libertem espaço na mesa e vamos começar a desenhar!* - dizia num tom provocatório, mas amigável e humorado.

Não pretendia que esta minha posição fosse interpretada como um gesto de autoritarismo e opressão, mas somente como uma implementação da uma das regras do jogo do “Desafio 1".

Por estas alturas regressavam os antagonismos de emoções, mas por razões distintas. Não sei se este “caos organizado” era apreciado pela PC, ou que impressões poderia estar a vivificar. Na realidade, a esta hora ainda não tinha qualquer retorno da sua parte. Eu via a professora a redigir notas e a registar algumas fotografias, mas não consigo traduzir isso numa ponderação sobre se o meu desempenho estaria a ser positivo ou negativo. Para já, posso registar alguma neutralidade, o que também é sinónimo de alguma coisa.

Ainda assim, faço um balanço positivo da experiência ao nível do envolvimento da turma e das amostras obtidas. Senti que houve entendimento do objetivo específico pretendido para este desafio, agora importa registar como é que esta atividade se vai repercutir nas seguintes.

Há alguns fatores que admito como lacunas da minha parte, ou consequências das dinâmicas da sala de aula. Não frisei convictamente a questão da pressão exercida no riscador, o que também seria um sub-exercício de experimentação relevante para o desenhar do próximo desafio, onde já se irá cruzar a observação como condicionante à representação.

Talvez esta performance pedagógica de desenho tenha sido um oásis no deserto desta disciplina, pela euforia e entusiasmo desmedido que se ergueu, mas também pela resposta que um estudante deu à pergunta na primeira hora “O que é o Desenho? (como conceito e como disciplina)” — “Seguir a regra mesmo que não seja o nosso estilo.”

Esta resposta encerra um conjunto de pontos interessantes de abordagem: será afirmação de uma abnegação em favorecimento de uma experiência de ensino? Ou, esta ideia de “seguir” algo que não lhe pertence representa as posições de poderes hegemónicas que a escolarização exerce sobre as localidades dos estudantes?

Nesta PD, sendo uma observância de jogo, interessa-me focar a questão da “regra”. Será que o desafio apresentado foi apenas mais uma regra soturna? Ou apresentei uma agregação de coordenadas que destoam das regras convencionais? Procurei a segunda hipótese, porque creio ter dado outras diretrizes não expectáveis para as normas que vinham sendo operadas na sala de aula.

Fica o registo do primeiro dia: algumas conclusões já são reais, outras ainda se vislumbram longínquas. Mas é certo que o tempo é curto para tanta matéria que estou a abordar. Creio que a divisão desta proposta didática poderia alongar-se em duas ou três propostas. Estarei a ser demasiado emotivo e a mobilizar demasiados conteúdos, podendo trespassar algum ruído disfuncional?

Resumo: Desenhar com o pé que se tem mais à mão.

Figuras 20, 21, 22, 23 e 24 - Consultar anexo.

5.1.2 - Dia 2 - 24/1/2023

Minutos antes da aula, vim cá fora, ao jardim da frente, apanhar um grande banho de vitamina D, de Desenhar… *"É janeiro e está um frio de rachar, parece que o mundo inteiro se uniu…"* para ir dar uma aula de Desenho A à turma 10ºH da Escola Eça de Queiroz da Póvoa do Varzim (ocorreu-me o intertexto com a música de Rui Veloso e Carlos Tê).

Estava diante da segunda aula da PD, mas a primeira assistida pelo Professor Orientador. Este acontecimento era especialmente importante para mim, porque ia confrontar a minha própria postura e destreza, sob o olhar de julgamento do professor da Faculdade. E não posso ficar indiferente às memórias trágicas das minhas apresentações nas aulas curriculares, foram todas péssimas. Em nenhuma ocasião me senti calmo e tranquilo, em momento algum senti intimidade com os meus comportamentos. Tinha vergonha das minhas maneiras e sentia-me incrédulo da minha segurança. Não me revia naquela pessoa que se sentia apavorada com a pressão da audiência académica.

Este momento de catarse também serve de introspeção sobre a minha relação com os momentos de avaliação e a forma como o corpo responde a esses estímulos. Mas este testemunho, que se encontra vinculado à minha posição de estudante, também medeia a conexão que estabeleço enquanto mestrando — estagiário a exercer uma simulação de profissionalização, onde terei de saber lidar com comportamentos reativos por parte dos estudantes acolhedores.

Portanto, esta era a derradeira confrontação com o "eu estudante" e o "eu pré-professor", um embate de choque ou uma afirmação de atitude. Será que era capaz de ultrapassar o trauma *'meavense'* (ressalve-se o neologismo), e assumir as contradições que o próprio exercício pedagógico corporiza?

Início de aula, alguma agitação comum de uma turma que prepara os materiais. Vou à mochila buscar o letreiro: "Sorria, está a desenhar!" e coloco em cima do quadro de lousa da sala. É obvio que aquela mensagem é dirigida aos estudantes, representando a transcrição literal da emoção que pretendo transmitir com a PD.

Aquela placa encerra ainda um duplo sentido: um lembrete auto-dirigido para derrotar todos os fantasmas que me atormentam e lembrar-me da paixão que é falar sobre desenho e de todo o seu universo. (Ainda por cima num contexto afetivo e simbólico descrito na secção 2.1, pelo facto

de a ESEQ me remeter para os tempos da Escola Artística Soares dos Reis). Relativizando todo este envolvimento emocional, o letreiro também encerra em si um significado pedagógico e social foucaultiano de poder disciplinar. Uma crítica dissimuladamente explícita e ainda assim "bem disposta", para uma sociedade sujeita a uma força coerciva e constantemente rastreada, onde a escola não é exceção. Contudo, esta interpretação pretendia ser uma alegoria panótica, que não procurava a vigilância punitiva, mas um lembrete para o prazer do desenhar e para a desconstrução dos poderes dogmáticos que as práticas escolásticas reproduzem.

Figura 25 - Consultar anexo.

A aula era apenas de um tempo letivo, por isso o cronómetro estava apertado. Dez minutos de conversa inicial e retomar o conceito do Gesto e apresentar as coordenadas para o desafio.

Os estudantes estavam sintonizados com os conteúdos da aula passada, captaram os objetivos para o "Desafio 2" e rapidamente entramos em modo atelier de desenho. Os cinquenta minutos foram fugazes no meio daquele carrossel desenhista. O termo carrossel também ajuda a descrever o planeamento e organização da sala de aula para o desafio, descrevendo um trajeto circular em redor de um ponto central de exposição. (consultar descrição na secção 4.3.2)

As dinâmicas estavam muitos fluídas, os estudantes interessados e participativos, voluntários nos movimentos e bastante curiosos com as suas representações. Eu parecia uma barata tonta a percorrer a sala de lés-a-lés, tentava corresponder a todos os pedidos, e volta e meia lá esquissava num canto de uma folha, pedindo a respetiva autorização, em jeito ilustrativo de retorno ao(s) estudante(s).

Este comportamento é particularmente inquietante para mim, porque representa descodificações desiguais na sua aplicação. Se, por um lado, procuro de forma prudente demonstrar determinada particularidade gráfica ou de execução, por outro, sinto que me estou a impor de forma dupla aos estudantes, não só no seu suporte físico, como nas suas práticas. Esta inquietação encontra paralelo nas leituras de Biesta (2012), onde o autor apresenta os conceitos de "ser ensinado pelo outro" e "aprender do outro". Na secção seguinte (6.2) irei debruçar-me sobre esta posição. Ainda assim, convém referir que este comportamento é um legado marcadamente forte que atravessou a minha experiência académica. Desde o ensino básico ao universitário fui convivendo com comportamentos similares por parte dos meus professores e, pessoalmente, achava favoráveis aquelas intervenções, não só pelo resultado prático que as mesmas poderiam tomar no meu desempenho, como também no produto visual obtido que carimbava um registo deliberadamente académico.

Para o acompanhamento e relato da PD talvez seja oportuno registar algumas observações sobre determinados estudantes. Aqueles "tecnicamente" mais desenvolvidos e de traço com uma identidade mais vincada (um com uma pitada de arrogância e outro com uma postura mais tradicional e envergonhada), ficam muito agarrados às suas interpretações e jeitos já otimizados.

Não é uma postura errada e talvez eu nem seja ninguém para os demover daquele modo de fazer. Os desenhos são muito bons, com uma estratégia organizada na abordagem da representação, formas proporcionais e com uma produção irrepreensível. Será que a minha abordagem deve ser incitá-los a transgredir a sua própria lógica, entrando no jogo sem receio do risco e aproveitando aquele momento de experimentação como oportunidade para o desconforto da tentativa-erro? Será que esta estratégia de desconstruir a desenhar é frutífera para os seus processos de aprendizagem?

No outro espectro, o caso dos estudantes tecnicamente menos providos, mas também menos interessados na matéria de Desenho, vejo alguns progressos, não só ao nível do envolvimento com a disciplina, como com o à vontade com os riscadores. O espaço laboratorial vai-se abrindo e os movimentos vão ganhando autonomia de interpretação e representação. O estudante virou jogante e pratica o jogo de desenhar de forma lúdica e aparentemente 'solteiro' do resultado final, mas comprometido com a experiência que se instalou.

Paralelamente, sinto o grande grupo da turma muito interessado e cativado, completamente identificado com os objetivos da PD. Se olhar aos pontos que estabeleci na BdE como fatores de ponderação de desempenho "interpretação" — percebo que a turma está a captar as coordenadas e as dinâmicas sugeridas; "relevância" — os estudantes apresentam uma estratégia adequada e interessada para os desafios; "reação"— o grupo mostra empenho e desenvolve os exercícios de forma progressiva, sequencial e comutativa. Consequentemente, estão a surgir trabalhos muito interessantes e com uma "expressividade" bastante apelativa.

O elemento da visão que introduzi neste desafio apresenta-se como uma fronteira bem visível no desenhar dos estudantes. O jogo de *ping-pong* apresentado na secção 4.1, foi praticado num ritmo de muito mais "ping" do que "pong". Ou seja, a observação aponta mais tempo para o suporte do desenho do que para o objeto em exposição, e isso descreve os testemunhos dos estudantes que fui recolhendo nos EdR do desafio: "Não sou fã de observação", dizia um estudante. Por sua vez, também foi relatado que a "diferente perceção do objeto em relação ao espaço ajudou na representação" e permitiu ver a "fotografia inteira" do objeto.

É notória a discrepância de entendimentos e a relação que os estudantes estabelecem com o desenho de observação, chegando a ser dispensável de um currículo ideal planeado pelos estudantes.

Figura 26- Desafio 2: organização da planta circular da sala de aula. (Consultar mais registo fotográfico no anexo)

5.1.3 - Dia 3 - 26/1/2023

A aula do Dia 3 começou com a declamação de um poema / 'Estupidamento', consultar anexo.

O objetivo passava pela representação do modelo de madeira à escala real do corpo humano, percorrendo um conjunto de coordenadas apreendidas nos desafios anteriores e que se tornaram heranças a mobilizar para esta proposta.

Contudo, havia uma condicionante introduzida pela PC que devia transitar para a sala de aula: a ideia de cânones de representação e regras de proporção presentes no ideal humano, essenciais à construção de um desenho "harmonioso e correto".

Não rejeito as condicionantes, até porque foi com base nelas que planeei a PD. Mas tenho algumas dúvidas na viabilidade do envolvimento pedagógico na reprodução sem questionamento sobre qualquer cânone de representação. A minha ideia inicial passava pela desconstrução do próprio modelo e entendê-lo como um objeto de representação com linhas e formas geométricas que se relacionam em si. Procurar as invisibilidades e não propriamente assumir uma fórmula que incorpora qualquer forma humana. Pretendia um diálogo que relacionasse o corpo humano como ferramenta e como objeto de representação. Que significados é que esta simbiose de fragmentos em relação poderia produzir nos processos de aprendizagem do desenhar?

Mais uma vez sublinho que não rejeito uma ideia do tradicionalismo académico associado aos cânones de representação do corpo humano. Apenas considero que deve existir um debate crítico sobre essas construções que vêm sendo reproduzidas e descarregadas nos estudantes como verdades absolutas. Segundo uma perspetiva histórica e temporal, o conhecimento científico não deve ser subjugado, mas refutado e experimentado.

E foi isso que procurei transmitir na primeira parte da aula, fundir a minha obrigação moral de cordialidade como "estrangeiro" na escola, remetendo este sentimento para a secção 2.2, no qual relaciono a hospitalidade de Derrida com alguma inquietação pessoal sobre o assunto. Não fiquei totalmente contente com a minha prestação (teórica, ou discursiva inicial). Faltou-me mobilizar alguns exemplos essenciais à minha posição crítica sobre os cânones de representação e estabelecer a analogia do corpo como uma ferramenta e uma imagem de representação.

Alguma frustração haveria de, contudo, aparecer para dar mais sentido a todo este turbilhão de emoções que tem sido o desafio *'meavense'* a que me propus.

Acabei por roubar tempo ao momento de atelier que se tem vivido na sala de aula, mas em compensação consegui articular outras referências que me pareciam pertinentes. Nomeadamente, uma interligação com os exercícios que se iriam desenvolver depois da PD, desta vez já com a professora titular: *Jornal de parede* e o *desenho do rosto*. Matérias que viriam no seguimento da minha intervenção e seguiam o caminho já planeado para a turma.

A aula decorreu com a agitação e com as movimentações esperadas, com os estudantes a percorrerem a sala de aula à procura de um novo ponto de observação, e usarem o espaço a seu favor, citando uma reflexão por eles referida.

A PD já fazia referência a uma certa anarquia que se pretendia instalar. Não um ato de destruição, mas uma atitude de resistência e alternativa aos rituais sagrados dos estudantes orientados paralelamente e perpendicularmente em relação ao quadro de lousa. Mais uma vez, para este Desafio, procurei subverter os lugares fixos dos estudantes e possibilitar ângulos de interação distintos.

A planificação da sala de aula tem estado todos os dias em constante mutação, de acordo com as condicionantes arquitetónicas e materiais existentes. Os dois cavaletes verticais no meio daqueles 30 estiradores disfuncionais, como comprovam as fotografias documentais, destoam-se da paisagem. Outro exemplo pertinente e já referido neste relatório, é a existência do palanque do professor. Foi bastante agradável ver os estudantes apoderarem-se desse espaço para continuarem desenhando. Aquilo que era um elemento que marcava uma distinção entre professor e estudante tornou-se num espaço comum. Ato contínuo a este foi ter vindo para o fundo da sala no momento em que estava a falar à turma. Sair do palanque e usar da palavra no espaço onde antes me sentava como estudante.

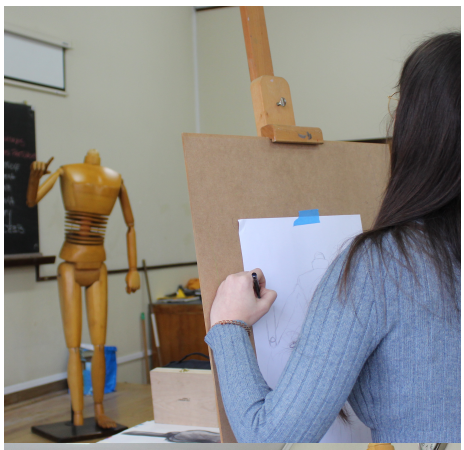
Esta proposta didática, também é uma construção de mim próprio e da forma como a elaboração e observação desta experiência tem vindo a exercer uma constante problematização sobre a envolvente pedagógica.

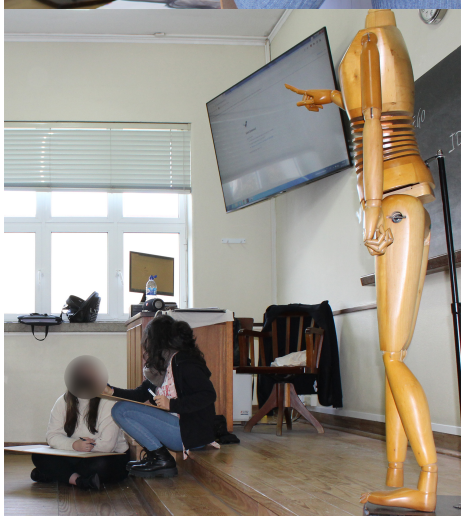
Por vezes tenho receio de tornar as fronteiras demasiado indecifráveis e de desvirtuar, no sentido de descredibilizar, os símbolos escolásticos, atribuindo-lhes uma elasticidade que, eventualmente, se pode tornar frágil. Talvez o contexto desta escola e da turma em particular me permitam arriscar e experimentar uma maior tensão, que num outro contexto não seria possível.

Nesta turma em específico, não tenho sentido momentos de indisciplina ou faltas de respeito que me obriguem a optar por outra postura. Bem pelo contrário, sinto uma responsabilidade bastante objetiva e cortês, por parte dos estudantes. Provas disso são a envolvência, a dinâmica e uma certa abnegação, chegando os estudantes a abdicar dos intervalos para continuarem a fluir com a aprendizagem do desenhar.

Tratando-se do penúltimo dia da PD, algumas conclusões já foram retiradas, outras ainda permanecem numa grande interrogação. É impossível imprimir um ritmo que me permita acompanhar os trabalhos de todos os estudantes, mas estava bastante intrigado para perceber como é que alguns elementos chave na minha PD foram abordados: o “simulacrum”, a “Barra de Experiência” e o “Episódio de Reflexão”. Nesse sentido, o facto de a aula seguinte estar dividida por turnos, permitiu-me debruçar mais sobre cada estudante em específico. E daí conseguir relacionar de forma concreta os momentos de aprendizagem.

Foram detetadas algumas falhas de procedimentos que propus na PD. Alguns pequenos exercícios que se traduziriam em micro pedagogias do desenhar. Talvez algum preciosismo técnico da minha parte, acrescentado a desmesurada ambição de querer mostrar/falar muita coisa, tenham sido consequência da euforia constante que fui sentindo com estes momentos.





Algumas coordenadas não têm sido abordadas, o que mais uma vez vem comprovando o excesso de conteúdo para uma forma tão restrita e limitada. Se tivesse uma cápsula do tempo e recuasse ao processo de maquetização, talvez subdividisse esta PD por três ou quatro e talvez a tornasse mais clarividente e focada num exercício mais pequeno e menos ornamentado.

Terminei este dia com mais um pensamento em jeito de desabafo e catarse. (consultar anexo)

Figuras 29 e 30 - As presentes fotografias para além de reportarem o Desafio 3, ajudam a contextualizar algumas inquietações que pairam no relatório: a utilização do cavalete como dispositivo vertical de desenhar e a apropriação por parte dos estudantes do palanque do professor.

5.1.4 - Dia 4 - 30/1/2023

Último dia da proposta didática. Uma semana depois finalizei a minha intervenção junto da turma. Tempo para balanços, revisões e conclusões. Uma ponderação mais profunda do que foi a mecânica da PD e, principalmente, um momento para perceber os processos de aprendizagem e relações que foram mobilizadas.

Esta PD foi uma arena de experimentação e, mais do que olhar aos produtos culturais consequentes, importa perceber qual a dimensão pedagógica que se gerou e que implicações terá, não só no meu registo académico, mas também na turma e no contínuo letivo da disciplina de Desenho A.

Nesse sentido, talvez divida esta última parte do “relatório de bordo" das aulas em duas partes: uma primeira, consistindo numa abordagem subjetiva à dinâmica da aula, e uma segunda parte, onde recorro aos materias escritos produzidos pelos estudantes. E aqui procurar encontrar uma relação entre os produtos visuais e os reflexivos, uma vez que a PD partia desta simbiose entre a criação (do ponto de vista da execução material e visual) e aquilo que se designou por “Episódio de Reflexão”.

A aula de fecho tinha uns contornos diferentes das anteriores, menos expressivos e efusivos, dado tratar-se de um registo de conversa e debate sobre a PD e sobre o desenho no geral. Além disso, estávamos diante de um momento para uma intervenção expositiva, apresentação de produtos culturais diversificados: texto, música, imagens e autores. Esta diversidade de conteúdos estava relacionada com os desafios desenvolvidos e entroncava com a ideia rizomática que procurei tornar evidente desde o início.

Portanto, este desafio do “Desenho de Síntese” é, aparentemente, o momento final da PD, mas procurou ser também um momento de reflexão onde o passado experimentado e as ambições/orientações/intenções futuras poderiam convergir. Tal convergência ganharia corpo na construção de um caminho pensante e abstrato que orientasse a postura do estudante como autor académico, mas também como membro participante numa sociedade diversificada e complexa em sentidos e significados.

Tomei a liberdade de criar um momento totalmente intimista e que me posicionasse, mesmo que de forma retórica, num nível similar ao dos estudantes, trazendo para a aula o meu caderno de desenho do 10º ano (2003/2004) e do 12º ano, sobretudo porque iríamos falar sobre o “Simulacrum” (Desafio 4) e a implementação deste dispositivo nos processos de aprendizagem do desenhar.

Esta atitude descreve um comportamento sensível e perverso. Assumo a exposição que isso acarreta. Ainda assim, procurei este desconforto, porque eu próprio também sou um estudante que, no dia seguinte (terça-feira, já culminada a PD), voltará para a carteira no fundo da sala. Ou seja, esta proposta também é um reflexo pessoal como estudante, é uma construção curricular que acaba por me vincular mais a mim do que se direcionar exclusivamente aos estudantes da Escola Secundária Eça de Queirós.

Neste sentido, a mobilização dos meus cadernos de desenho e o discurso que se articulou com base nestes dispositivos foram uma espécie de exposição temporal, demonstrativa de um sistema laboratorial que acompanha e atravessa as problemáticas escolares (e as suas disciplinas e matérias). O “Diário gráfico” acaba por ter uma dimensão intimista e privada, por isso me refiro a este elemento como “Simulacrum”, precisamente para desconstruir este género e para o estender a uma aplicação que possa extravasar a disciplina de desenho e se aproxime dos desenhos nas “margens dos papéis” de Peter Jenny.

Comecei com a performance do balão, fazendo uma analogia entre o conhecimento/saber e o desconhecido (ignorância). O ar que expelia para o balão dilatar é associado ao saber adquirido e a área externa correspondia à incerteza, ao desconhecido. Ou seja, quando mais ar introduzo no balão — o saber que vou adquirindo, ele vai aumentando a sua área externa, logo mais coisas vou desconhecendo. O “não saber” é inversamente proporcional ao “saber”.

Tentei, assim, demonstrar o relevo que a ignorância pode trazer para potenciar o saber e o fazer de cada estudante, procurando traduzir essa relação proporcional num conforto desconfortável. (“Está tudo bem, mesmo quando nada está bem”.)

De seguida mobilizei um parágrafo do Peter Jenny para o debate do conhecimento marginalizado, e a música *Gaudí* da Capicua como uma banda sonora, uma vez que demonstra uma posição de resistência construtiva e positiva de sentido crítico através dos fragmentos da realidade social e cultural. “Mas bora colar os caquinhos e fazer um Gaudí!”

Durante a semana, fui lançando e escrevendo no quadro algumas notas de sugestão, alguns nomes que partilhavam identidades visuais e culturais enquadradas com a PD e que se relacionavam com os desafios que iam sendo lançados.

Confesso que este ponto me pareceu bastante melindroso, pela experiência adquirida na "aula zero", na qual tive a oportunidade de preparar um conjunto de materiais sobre a simplificação (Matéria já aludida na secção 2.2 sobre a turma). Nela apercebi-me que as referências que eu considerava transversais ao universo artístico talvez fossem totalmente datadas ou inoportunas para aquela faixa etária. Talvez seja correto afirmar que aquilo que considero por 'referências' esteja diretamente relacionado com o universo visual e cultural que é consumido por uma determinada geração e / ou grupo social. Nesse sentido, fui sempre tendo muito receio sobre este momento expositivo, por considerar que poderia ser um momento vazio e que não acrescentasse nada de relevante ou viesse confundir os estudantes.

Optei pela estratégia de ir lançando vários nomes e fazendo breves apontamentos a seu respeito. Sabia que com a euforia dos desafios, aquelas referências podiam ser ruido para alguns, para outros eram como novos rastilhos que se anotavam no "Simulacrum". Algo podia reverberar daquele gesto.

Mediante este cenário, escolhi concentrar-me de forma mais efetiva nessas identidades culturais, agora que a situação me permitia mencionar os seus nomes e alguns dos produtos culturais que as representavam, recorrendo a imagens *web*, livros, vídeos, num contexto explicativo mais abrangente e paulatino. Foi o que aconteceu nesta aula, de todos aqueles nomes que foram mobilizados, elegi alguns significativos das diferentes linguagens que pudessem interagir com a disciplina de desenho.

A minha grande questão é saber se aquelas referências culturais são efetivamente úteis para o desenvolvimento do estudante/cidadão. Qual é o grau de interação daqueles desenhos "mortos" e arquivados em livros e multimédias, numa mente ativada e viva de um jovem que irá conviver com a Inteligência Artificial e com uma base de dados digital (mais ou menos manipulada por um algoritmo) instantânea? Qual é o relevo do meu testemunho enviesado por questões subjetivas e identitárias, *versus* a espontaneidade e necessidade especializada do estudante?

Ainda assim, procurei por meio de uma narrativa quase teatral e apaixonada, falar sobre alguns nomes e o contributo dos seus trabalhos e reflexões para o conhecimento do Desenho e da maneira como estes se podiam relacionar com as experiências didáticas que foram fomentadas.

Declaro esta minha intenção, como uma resposta crítica e adjacente ao episódio do Mondrian e do Naruto que referi na "aula zero de simplificação", e que se encontra também balizada pela leitura de Ana Mãe Barbosa:

> *(…) trabalho de ver e apreciar a Arte como produto da atividade artística. Na Educação, os modos de ver a Arte de dentro e de ver a Arte de fora se completam.*

> *Devemos, portanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte, possibilitando-lhes não só o fazer artístico mas também o contacto programado com a obra de Arte adulta*. (Barbosa, 1975, p. 113)

Torna-se imprescindível que os estudantes compreendam, por meio da análise, que as obras de arte exercem influência sobre aqueles que as observam, e que, à custa de tal influência, reproduzem e naturalizam narrativas que se tornam dominantes nas práticas e nos discursos pedagógicos, como por exemplo, o conceito de artista como génio masculino, a ideia de arte como expressão livre, bela e desinteressada, ou a figura do autor enquanto criador total e individual. Essas obras e produtos culturais organizam ideias e emoções, definem retóricas e discursos artísticos na escola, influenciando os processos de interpretação e de relação com as imagens que no seu seio se criam.

Outro momento da aula foi uma breve recapitulação dos desafios passados. Recorrendo a cinco fotografias documentais da PD, percorri a semana anterior, não olhando aos objetivos atingidos ou aos produtos consequentes, mas sim às dinâmicas pedagógicas e sociais que foram vividas naquele espaço de atelier / sala de desenho. Olhar para aqueles momentos com um certo distanciamento, naturalmente tem efeito em mim na perspetiva do estagiário interessado, mas principalmente buscava uma segunda leitura por parte dos estudantes, sujeita ao amadurecimento e à visão exterior.

Ainda sobraram uns breves minutos para completar ou rever as reflexões do “Roteiro”, que aparentemente teve um resultado divergente do que me vinha desacreditando ao longo dos primeiros dias. Mas guardo este aspeto para a segunda parte deste registo de bordo.

Como não podia deixar de ser, derreti-me em palavras de agradecimento aos estudantes, pelo excelente contributo que entregaram nesta proposta. O seu envolvimento foi genuíno e pareceu-me verdadeiramente interessado nesta experiência imersiva de desenhar, que representa um dínamo relevante no meu relatório académico.

Figura 31 - Momento de exposição e debate com os estudantes.

5.2 - Análise intermédia

A segunda abordagem a este “relatório de bordo” acontece depois de uma análise aos resultados obtidos na PD. Estava bastante curioso para, com alguma distância temporal e emocional, voltar a olhar para os produtos que derivaram dos desafios.

Queria entender quais interações ocorreram e qual foi a extensão do impacto de "Desenhar o gesto" na perspetiva dos estudantes, bem como avaliar o seu efeito no trajeto académico. Também pretendia saber se foi possível estabelecer uma conexão entre o jogo e o conhecimento que impera na escola.

Esta última premissa até aparenta ter laivos de alguma soberba, partindo do princípio de que a PD se descola das práticas convencionais da própria instituição e se consegue colocar numa posição exterior à normalização pedagógica, quando no fundo, uma vez sendo uns PD aplicada no contexto real de ensino, está ela própria a ser institucionalizada e instrumentalizada pelo poder. Este diálogo pode imprimir algum ruído e tornar-se enviesado quanto às suas ilações. Ainda assim, mediante a característica polarizada da PD, sendo também uma ferramenta de investigação exterior à escola que acolhe (ESEQ) e enquadrar-se num exercício académico de educação artística, é uma experiência que pode trazer elementos externos que permitam algum distanciamento da corrente em vigor. O facto de eu, enquanto estagiário e estudante, estar por breves instantes a desempenhar o papel de professor, não significa que a minha intervenção seja o espelho de uma matriz ou a procura da solução de um problema.

Apesar de a natureza da PD ser exterior à escola da Póvoa de Varzim, ela procurou embrenhar-se no ambiente local e fecundar um ponto de reflexão da disciplina.

A minha intervenção com esta PD procurava atribuir significados ao Desenho enquanto disciplina académica e conceito artístico. Foi projetada para ocupar um espaço de desconstrução e reflexão sobre o Desenho como componente letiva obrigatória no curso de artes visuais. Com isto, não tinha o propósito de acrescentar conteúdo externo ou preencher alguma lacuna técnica ou operacional da sala de aula. Ao invés, pretendia calcorrear um caminho com os estudantes que lhes permitisse uma abordagem crítica do “desenho” e do “desenhar”, numa relação com os instrumentos nativos e o contexto sócio cultural em que se inseria.

A exemplificação deste gesto foi mais evidente com os recursos mobilizados no “Desafio 3": o modelo de madeira, os cavaletes e as pranchetas. Objetos que faziam (e fazem) parte do património da escola, mas que, por diversos motivos, estavam esquecidos ou omitidos à existência. Numa relação de cordialidade e diálogo entre mim, a PC e um funcionário, foi possível reintroduzi-los na sala de aula e enquadrá-los de novo no circuito pedagógico.

Este exercício de observação dos resultados obedece a um comportamento desigual ao de uma atividade letiva corrente. O tempo de implementação é uma amostra reduzida, por isso não existiu grande espaço de manobra para os conteúdos serem interiorizados e edificados; não procuro uma avaliação quantitativa individualizada, nem um julgamento rigoroso do ponto de vista pedagógico para o conselho de turma. Ao invés, uma leitura global e multiabrangente do aprender, numa lógica de relação com a experiência gamificada, dinâmicas do conhecimento e testemunhos dos sujeitos envolvidos. Poder-se-ia descrever este ato como uma ponderação qualitativa (e

subjetiva) de arte-ensino, enquadrada por uma PD e inscrita num sistema em construção e não vinculativo para o registo institucional dos estudantes.

Neste sentido, procurei uma leitura bicéfala que me permitisse através de um olhar individualizado construir uma consideração colateral que se traduzisse num ou mais significados da experiência enquanto mecanismo de educação artística e prática pedagógica indagadora. Em suma, produzir uma autorreflexão com base na ponderação dos produtos didáticos provenientes dos estudantes.

Estavam identificados três produtos passíveis de decifração para análise: a) o envolvimento, interpretação e reação à PD — resultado de uma dinâmica social e escolástica sugerida (observação e registo de aula, e a "BdE" do "Roteiro"); b) os produtos visuais e gráficos produzidos, bem como as estratégias organizacionais adjacentes; c) as reflexões produzidas pelos estudantes que acompanharam os desafios, testemunhos da experiência subjetiva do jogo de "Desenhar o gesto" ("EdR" do "Roteiro").

Esta diversidade de focos permite uma abordagem radial, cumulativa e democratizada, uma vez que cada estudante tem o seu comportamento e competências, logo, meios de expressão e comunicação distintos. (De ressalvar que o Desenho, enquanto disciplina técnica, é propício a fatores discriminatórios e hierarquizantes a olhares menos sensíveis. O que é um "bom" desenho ou um desenho "correto"? São perguntas retóricas e recorrentes que se confundem com questões de gosto ou identitárias e que tendem a tornar nublosas posições desejavelmente transparentes e claras.) Neste sentido, recorro a uma sobreposição de ponderações para estabelecer uma trama de reflexões da, e sobre, a PD.

Com base no que foi desenvolvido na PD (*fazer*), pretendo construir um mapeamento de conceitos sobre o saber da experiência (*saber*), e sugerir uma argumentação que fundamente uma leitura das tensões e relações entre o ensino e a arte (*ser*).

Com base na polissemia de produtos registados e recolhidos — a), b) e c) —, é possível propor uma interpretação sumária que analise o efeito da PD na aprendizagem dos estudantes e na forma como os recursos específicos foram utilizados, influenciando o ambiente e o resultado da aprendizagem artística em contexto escolar.

A alínea a) conta também com as considerações essenciais dos professores cooperante e orientador que, precisamente pelas suas posições de *birdwatcher (observador)* e experimentados em avaliação, terão argumentos mais objetivos e menos vulneráveis ao envolvimento emocional. Admito a minha ambiguidade neste ponto, uma vez que também fui um autor da cena teatral didática e que estimulou o "caos organizado" — como resposta à observação enquanto estagiário "passivo" de um comportamento escolar ritualizado e manietado. Como professor, fui oscilando entre posturas globais (no sentido de encarar a turma como um todo) e participações individuais quando um estudante solicitava ou o acompanhamento assim o identificasse. Quando anteriormente falo em posições de clareza e transparência refiro-me ao diálogo entre professor e

estudante. Quais os critérios que determinam o raio de ação; quais os fatores que irão designar o olhar que julga, do professor, sobre o progresso da aprendizagem do estudante? Neste sentido, mobilizei para esta PD a “BdE”, uma ferramenta que iria permitir ao estudante realizar uma auto ponderação de desempenho à medida que ia progredindo nos desafios. (Recuar à secção 4.2.2)

No “Roteiro” era apresentado um conjunto de quatro questões que cooperavam com os estudantes na apropriação e interpretação da PD. Com base no envolvimento e na adesão obtida, posso identificar o recurso da “Barra de Experiência” como um elemento positivo e profícuo para o escrutínio de competências e fomentador de uma auto-ponderação constante e transversal entre professor e estudante sobre as matérias didáticas. O facto da percentagem de menor valor recair sobre o resultado final do ponto de vista gráfico (“Expressividade” 15% - 3 pontos), fez com que os estudantes sentissem menor pressão na execução, incidindo maior atenção na “Interpretação” (25% - 5 pontos), “Relevância” (30% - 6 pontos) e “Reação” (30% - 6 pontos) aos Desafios. (Recuar à secção 4.2.2)

Olhar para a alínea b) e c) é um exercício apaixonante e desafiante ao mesmo tempo, porque torna-se impossível não estipular um paralelo entre ambos, por via da relação que estes estabelecem com as premissas do Roteiro, e na forma como o conceito de jogo foi apropriado para a ativação dos desafios. Expressões como “criatividade”, “liberdade”, “fora da caixa”, “divertido”, “prazer”, “amor” emergem dos produtos visuais e são nomeadas nas reflexões. Neste sentido, identifico à partida alguns conceitos que devo aprofundar na investigação: “aprendi que desenhar não tem de ser uma coisa chata” e o “desenhar como algo prazeroso” (expressões do estudantes recolhidas dos Episódios de Reflexão); bem como a aprendizagem como consequência de algo jogável, ou seja, a apropriação do lúdico para o conhecimento.

Uma problematização que se tornou constante e identificável nas duas alíneas, diz respeito à representação com base na observação e à forma como esta é entendida e absorvida na ação de desenhar. A observação é identificada pelos estudantes como uma “dificuldade na representação”, o que veio confirmar a forma como os estudantes abordaram e interagiram com os desafios.

No “Desafio 1” não existia qualquer ponto de exposição e observação, no “Desafio 2” havia um elemento central de formas geométricas simples e o “Desafio 3" consistia na representação de um modelo humano articulado de madeira. Esta disposição sequencial e progressiva cruza-se diretamente com o fluxo de jogo implícito na PD, procurando uma dinâmica sequencial e agregadora de recursos que iam sendo aplicados à medida que se progrida nos desafios. É curioso ver que nesta cinesia adaptativa, alguns estudantes foram perdendo a suposta “liberdade” que conquistaram no "Desafio 1” e enfrentaram os desafios seguintes com “menos liberdade e mais dificuldade”[35]. Ou seja, a observação foi um fator que lhes retirou “liberdade e criatividade”, condicionando o gesto do desenhar. Se considerarmos a equação do Gesto aludida anteriormente

[35] Relato dos estudantes.

(G=MCxE(2)/C) sugiro que a observação (“O”) seja um elemento que irá afetar todos as parcelas da fórmula. O gesto fica parcialmente camuflado quando introduzida a visão como ferramenta de desenho.

Nesse sentido, podemos considerar a observação como uma urdidura que filtra a perceção e o entendimento, é um órgão domesticado (ou não) por diversos fatores / razões que traduzem a “visualidade” e o modo de cada estudante se ver. A observação é ela própria uma ferramenta de representação, em parte responsável pelo escrutínio da linha e relaciona-se com a força e atitude que se imprime no desenhar, ao mesmo tempo que está estreitamente relacionada com o contexto social e cultural envolvente, sendo este elemento influenciador e manipulador da própria visão. Na secção 6.4 em anexo, procuro indagar sobre o tema e produzir uma consideração que relacione a “visualidade” de Gilian Rose (2001) e os “modos de ver” de John Berger (2018) com a relevância da PD.

Atendendo aos dados recolhidos com a PD, subentendo que a expressividade baseada na observação é considerada uma barreira na dinâmica do gesto. Será que é plausível considerar uma limitação ativa e negativa estrutural que surge de antecedentes académicos / pessoais / culturais? Ou como um ponto de transição para o desenvolvimento do Desenho enquanto disciplina obrigatória do curso de Artes Visuais? O ponto que pretendo deixar para futura reflexão retém-se na hipótese de o problema não estar na observação, mas no entendimento que se retira dela. Como manipular a ferramenta. Consequentemente, a mesma pode causar entraves e subordinações auto e socialmente infligidas no gesto de desenhar.

Ainda assim, foi percetível no “Episódio de Reflexão” a disposição voluntária dos estudantes para ativarem alavancas que lhes permitiram uma exploração consciente e aprofundada sobre a problemática da observação, quando escrevem: “o jogo da observação permitiu mais interação, ver a fotografia inteira.”; “diferente perceção do objeto em relação ao espaço ajuda na representação”; “ajudou a observar o invisível”; “perceber cada coisa individualmente e assim juntar num todo (…) entender com as linhas invisíveis e procurar todos os ângulos de observação”.

A partir da leitura do testemunho dos estudantes, foi possível agrupar as suas reflexões em grupos de interesse que englobam as problematizações que surgiram da PD. Conceitos como “divertido”, “prazer” e “não pensar” são transversais nos “EdR” dos estudantes e torna-se consentâneo perceber as contradições e significados que estes termos podem ter no desenho e nas práticas didáticas. No capítulo seguinte, procurarei aprofundar estas ideias, confrontando-as com a posição de autores referência, para obter uma posição crítica sobre estas definições de significados latos.

Não sei se este ponto é pertinente para este registo de bordo, mas ao ler as reflexões e ao revisitar alguns momentos de aula, apercebo-me da posição embrionária do entendimento da arte, não de uma perspetiva histórica, mas de um ponto de vista empírico. Sentia os estudantes por

vezes demasiado agarrados a movimentos subjetivos e a localidades identificadas com as suas identidades (zonas de conforto), mostrando alguma resistência na experimentação, quando o movimento é regrado, por exemplo, pela já referida observação, como pela conjugação da diversidade de riscadores na mesma composição ou na exploração da investigação autónoma. As localidades tendiam para o isolamento, ao invés da partilha.

Os desafios devem ser balizados no grau académico, pela composição do grupo social em que estão inseridos, e também como reflexo de uma posição refém do currículo que priva os estudantes de artes visuais de uma disciplina crítica, de base experimental (problemática abordada na secção 2.3). A disciplina de Desenho pode constituir-se numa oportunidade relevante para provocar os limites que a própria escola e a programação curricular institui nos quotidianos da aprendizagem. Considerei esta disciplina como um oásis num deserto de oportunidades de manifestações subjetivas e de envolvimento identitário. Este momento não deve ser entendido como um fim, mas como uma hipótese de abordar um caminho longo e que, eventualmente, culminará num produto ou num exercício complexo e subversivo de descodificação de códigos artísticos.

Posso constatar, analisando num contexto académico, mas também artístico, que os saberes adquiridos pela prática da PD são úteis ou relevantes, mas não são suficientes para compreender os processos artísticos como um fenómeno complexo e global. Os restantes testemunhos acabam por contextualizar a consciência temporal, a matriz voluntária da participação no movimento de aprendizagem e a hipótese de esta PD reverberar para além dela própria, designadamente quando os estudantes se referem aos conteúdos como “ferramentas que levo para o futuro” ou “as anotações para me ajudar no futuro”. Esta ideia de futuro é bastante intrigante, pois acarreta uma lógica de continuidade intemporal que pode ser traduzida no “desenhar como o rastilho do pensamento”, ideia que introduzi na “aula zero” (“desenho é pensamento”), mas que se foi lapidando na prática da PD.

6 - Considerações sobre a Proposta didática

6.1 - Jogar como mediação: o lúdico e a brincadeira, o tédio e a tendência, o competitivo e cooperativo.

> *“E a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando.”* (Huizinga, 2000, pp.40-41)

A dimensão ética do jogar envolve considerações sobre o impacto moral e social dos jogos. Tal amplitude traduz-se em significados de como os jogos podem afetar a maneira de os

estudantes pensarem, agirem e se relacionarem entre si, bem como as implicações das escolhas feitas dentro das dinâmicas pedagógicas de cada disciplina ou área de interesse.

Consciente do gelo fino que palmilho ao percorrer este trilho da PD baseada na gamificação, os produtos académicos mobilizados para a investigação são a última oportunidade de experimentar metodologias e critérios pedagógicos, mesmo que estes sejam dúbios a nível ético e científico. A experiência gamificada, bem como o universo académico, são o berço nativo da aceitação do erro, repetição, recomeço, pausa, prática, treino, etc. A seleção do *Jogar* como farol orientador desta investigação e PD, agilizou também um conjunto de opções éticas e filosóficas contraditórias que devem ser refletidas e ponderadas.

De acordo com as ponderações articuladas entre os resultados obtidos e as leituras subjacentes a este relatório, considero a experiência gamificada como um elemento mediador entre posições polarizadas, no âmbito da qual o estudante percorre os extremos e se posiciona neles de acordo com as necessidades e as reflexões que a experiência acolhe.

Neste sentido, as considerações que a PD levanta procuram entender e descrever posições que oscilam entre o lúdico e a brincadeira; o tédio e a tendência; o competitivo e o cooperativo.

A proposta que entreguei à turma procurava ser um espaço onde a brincadeira se dissolvesse no lúdico e onde as questões dogmáticas fossem rebatidas pela experimentação e posicionamento crítico.

O termo lúdico é frequentemente utilizado de forma intercambiável com o termo brincadeira. No entanto, há *nuances* que diferenciam ambos. O "lúdico" é conceituado como uma abordagem mais abrangente e genérica para se referir ao jogo, ainda assim não é exclusivo da sua prática, estando presente em diversas situações da vida social; enquanto a "brincadeira" é caracterizada como uma atividade mais descontraída e livre, que é criada e determinada pelas próprias interações sociais. Essa distinção é importante para uma análise crítica da utilização de práticas lúdicas e de brincadeiras na educação, tendo em vista que tais estratégias podem ter impactos distintos no processo de aprendizagem dos estudantes e em suas interações sociais na escola.

O lúdico é um conceito que engloba muito mais do que uma simples brincadeira. Ele pode ser definido como uma atividade que envolve a exploração, a experimentação, a descoberta, a competição, a colaboração e a resolução de problemas, entre outras formas de interação que são motivadas pelo prazer e pela curiosidade. Enquanto a brincadeira é geralmente vista como uma atividade espontânea e informal que é realizada com um relevante envolvimento emocional, sem um objetivo específico e onde o objetivo é potenciar o divertimento como resultado da ação.[36]

A PD que procurei ensaiar com os estudantes, visava criar momentos de diversão, desbravar caminhos do desenhar que se cruzassem com uma brincadeira emocional que fosse natural aos estudantes. Mas estaria a ser incongruente com os meus objetivos se apenas

[36] Ressalvo o prazer e a emoção nos dois comportamentos e, mais à frente (secção 6.3), procurarei tecer um comentário para me posicionar sobre este caráter tão relevante no jogo no espírito escolar.

resumisse a minha intervenção a um recreio que apenas estimulasse o ego e a autoestima dos estudantes. Não negando este impacto na forma como os estudantes se pudessem sentir motivados, a PD ambicionava, porém, extrapolar o entretenimento e apresentar-se como um desafio lúdico de desenhar.

As características do “Roteiro”, as “Coordenadas” e os “Objetivos específicos” dos desafios descrevem este posicionamento lúdico da PD, no qual podem confluir os ambientes divertido e bem disposto que se experienciaram naqueles sete tempos. Com isto, pretendo manifestar a minha intenção na ludicidade dos desafios, a causa, e o divertimento como um efeito consequente e emocional à sua prática. Ou seja, a atividade lúdica como propensão à criação indagadora, crítica e reflexiva, em oposição a um desenvolvimento satisfatório manietado exclusivamente pela emoção.

Quando os estudantes testemunham que a PD “permitiu explorar e brincar para criar coisas que nunca pensaria em fazer” ou “a experiência foi muito divertida e aprendi”, estão a manifestar o posicionamento cognitivo que a experiência gamificada lhes permitiu criar um estado de consciência e concentração sobre o desenho e a sua prática. As regras do jogo criaram um cenário de tensão, antecipação e propensão, que fez com que se envolvessem na atividade.

Agamben (2007) e Huizinga (2000) foram autores referência que ajudaram a construir um problema de investigação e influenciaram o desdobramento filosófico e teórico da PD.

Para Huizinga (2000) o jogo, mais do que uma forma de ação simbólica, é uma “identidade mística”, que cria um mundo fictício e de regras temporárias, e essa atividade lúdica é um fenómeno social e cultural que desempenha um papel importante na formação da identidade humana e na construção da sociedade. O autor argumentava que o jogo é uma atividade que está presente em todas as culturas e é uma forma de expressão permitindo que as pessoas se conectem com suas tradições e raízes culturais. Além disso, ele acreditava que o jogo tinha um papel importante na criação de valores e normas sociais, já que as regras do jogo eram uma representação simbólica das normas e valores da sociedade em que ele era praticado.

Portanto, para Huizinga o jogo era muito mais do que uma simples brincadeira ou passatempo, mas sim uma atividade fundamental para a construção da identidade e das culturas sociais.

O jogo é uma forma de aprendizagem lúdica, pois proporciona um espaço seguro e livre de pressão para experimentar, explorar e desenvolver habilidades e conhecimentos. Por via do jogo, as pessoas podem aprender regras sociais, normas e valores, e desenvolver a capacidade de se adaptarem e comunicarem com os outros. Além disso, o jogo pode ser encarado como um meio de aprendizagem estética, visto que possibilita a constituição e a fruição de configurações simbólicas e visuais. Isso deve-se ao facto de, durante a prática do jogo, os participantes serem convidados a interagir com regras e convenções que geram um ambiente imaginário e artístico, no qual são explorados variados arranjos e variações de elementos simbólicos. Dessa forma, os

jogos podem ser entendidos como um veículo de criação e consumo de valores artísticos, ao mesmo tempo que favorecem o desenvolvimento da inventividade e da fantasia.

Nas “Coordenadas” dos desafios, quando convido os estudantes a desenharem fora dos tampos dos estiradores, a incrementarem o desenho ritmado do ping-pong, a desenharem com um extensível, ou viabilizo uma movimentação de lugares (por exemplo), procuro episódios que proporcionem aos estudantes momentos de interação pouco habituais às suas práticas, ao mesmo tempo que se convencionam novos valores simbólicos que se podem traduzir em significantes estéticos para os estudantes.

O jogo (ou melhor, a gamificação) pode ser considerada uma forma de aprendizagem eficaz e atrativa para os estudantes, uma vez que, tendo a capacidade de aliar o “lúdico” e a “brincadeira”, uma proposta pode ser considerada motivadora e envolvente. Além disso, a experiência gamificada também permite que os “jogantes” experimentem e explorem de forma segura e livre de pressão, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e saberes.

No diálogo entre Huizinga (2000) e Agamben (2007), Huizinga enfatiza o valor social e cultural do jogo, sendo uma forma de criação cultural e socialmente significativa. Já Agamben (2007) destaca a dimensão puramente lúdica do jogo, uma forma que escapa ao controlo dos valores e normas sociais. Uma hipótese de resgate da arte de viver perdida na infância, como postura de resistência e divergência dos valores instituídos.

Para este ponto é preponderante voltar a recuperar o testemunho dos estudantes: “Aprendi a explorar coisas novas ou que as fui perdendo com o crescimento”. Nesta frase é evidente o resgate da infância perdida referida por Agamben e que o jogo permitiu ao estudante viver. Nesta medida, este exercício ficaria simplista se apenas de resumisse a uma mera atividade de brincadeira. Foi um ato exploratório e cognitivo, mas desligado de uma competição inibidora da criação.

Para Agamben (2007), o jogo é uma forma de pura ação, que se desvincula das finalidades e objetivos utilitários, e que se distingue das ações que têm um propósito prático.

É uma forma de ação que não é orientada para alcançar um determinado fim, e é uma forma de experimentar e explorar novas ideias e possibilidades. Uma prática não instrumentalizada e não finalística, ou seja, não tem um objetivo prático específico ou não é orientada para alcançar um determinado fim. Através do “Elogio da profanação” considero o jogo como uma forma de ação descrente, que escapa ao comando do estado e da religião. “Profanar é assumir a vida como jogo, jogo que nos tira da esfera do sagrado, sendo uma espécie de inversão do mesmo.” (Assmann *in* Agamben, 2007, p.11)

Posso considerar, aos olhos de Agamben, o caráter subversivo da realidade que o lúdico pode proporcionar na aprendizagem.

"Profanar" é, portanto, assumir a vida como um jogo, uma atividade que permite aos jogadores romper com as estruturas institucionais e experimentar novas formas de interação e de organização social.

A experiência gamificada, como atividade profana na educação, permite que os estudantes criem um mundo temporário e limitado pelas regras, onde podem experimentar novos papéis, desafiar as normas sociais e as instituições estabelecidas, e explorar novas possibilidades de ação e de pensamento. É uma forma de resistência criativa e de subversão das normas estabelecidas, permitindo que os "jogantes" criem novos significados e sentidos para o seu percurso académico.

Assim, a intencionalidade que procurei atribuir à experiência gamificada é uma forma de ação que pode ter como objetivo a gratificação do estudante, a exploração de novas ideias e possibilidades, e a subversão das normas e instituições estabelecidas. É uma atividade que permite que os estudantes relativizem da rotina diária, criem novos mundos e significados, e sejam agentes ativos na construção de sua própria identidade e cultura.

Por outras palavras, o lúdico convida à expansão do mapa das localidades, questionando constantemente as fronteiras políticas que limitam o conhecimento.

É precisamente o poder de transformação que também encontro associado à experiência gamificada: entre o tédio e a tendência. Não se trata de transformar algo tedioso em algo tendencioso, mas sim afirmar a posição da ludicidade de subverter algo tedioso em algo aprazível e, quem sabe, divertido. Ou olhar para a experiência gamificada como uma atividade eficaz e envolvente que permita introduzir de forma subtil aspetos tendenciosos.

Para esta consideração torna-se imperativo recuperar uma questão de Dewey já citada na secção 3.2.1: "Quantos (estudantes) acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso?" (Dewey, 1976, p.15)

Durante a pesquisa específica sobre gamificação fui registando palavras como "motivação" ou "recompensa", ao mesmo tempo que os estudantes testemunhavam que esta PD tinha desafiado as suas capacidades, "sair da zona de conforto" ou que ajudou a "expandir horizontes".

São expressões fortes e com significados profundos. Ainda assim, não procuro olhar para estes significados semânticos, mas para os princípios morais que estes assumem na dimensão funcional da aplicação. Se algo se apresenta como motivador de alguma coisa, é porque existe algum aborrecimento implícito na tarefa ou no exercício. Como se os elementos de jogo, ou a conjetura da PD tivessem invertido a lógica de desinteresse associada a um *fazer*. Ou seja, posso especular que o jogar se apresenta como uma tentativa de quebrar uma monotonia afetiva e efetiva, de ampliar perspetivas ou proporcionar ocasiões divergentes que permitam "dar asas à imaginação", citando um estudante.

O tédio e a tendência são uma problemática ética e política que procurei enquadrar na PD e neste relatório. Se, por um lado, a questão crítica do tédio se prende no revigorar da experiência,

a apreciação à tendência, por outro, reflete sobre o encobrimento ou o facilitismo de um propósito através de uma postura interesseiramente subvertida, adaptando instrumentos e estruturas de jogo para introduzir um novo comportamento ou ideia. Entenda-se algo “novo” como uma informação ou conteúdo disruptivo com as normas em vigor, não fazendo juízos de bom / positivo e mau / negativo.

Por exemplo, quando convido os estudantes a percorrem um determinado percurso nos “Desafios”, a libertarem-se dos seus lugares e a calcorrearem a sala de aula de acordo com o objeto a representação, procuro aplicar uma descontração do sagrado agambeniano que “faz desaparecer o mito e conservar o rito” (Agamben, 2007, p.59) operando como um ativo de profanação. O “mito” pode ser entendido como a postura tradicional de cada estudante no seu lugar e o “rito” como o a execução gráfica do desenhar.

“Foi muito fixe mudar de ângulos.”; “A diferente perceção do objeto em relação ao espaço, facilitou a representação.”, descrevem os estudantes nos “EdR” dos Desafios 2 e 3.

As dificuldades da observação constituíram um problema registado nesta investigação. Contudo, houve a necessidade de trabalhar este ponto, ao invés de o sucumbir. Os elementos de jogo que procurei mobilizar nesta PD não pretendiam abduzir os problemas. Ao invés, desejava-se criar uma estrutura lúdica (e divertida) que representasse uma interação simbólica e efetiva sobre um ritual (o desenho por observação).

“O jogo libera e desvia a humanidade da esfera do sagrado, mas sem a abolir simplesmente” (*ibidem*, p.59). A ideia da "não abolição" remete à necessidade de confrontar, questionar e criticar as práticas académicas, sem necessariamente as destruir ou subvertê-las completamente (postura contra institucional). Isso implica reconhecer a importância de certos hábitos institucionais e o papel que eles desempenham na educação, mas também em não aceitar as respetivas estruturas e práticas de forma acrítica. Ao questioná-las e criticá-las, persegue-se uma força de mudança construtiva que possa melhorá-las e torná-las mais justas e eficientes.[37]

Esta postura é contrária à subversão anti-institucional, que prega a destruição completa das instituições como forma de mudança radical. Essa abordagem pode levar a uma desestabilização completa da turma e à falta de estruturas para lidar com problemas pedagógicos e políticos. Portanto, a "não abolição" defende a mudança por meio do confronto construtivo e da crítica consciente, sem abandonar completamente as práticas convencionais e suas funções educativas.

O valor atribuído por Agamben (2007) ao jogo é visto como um poder corrosivo do mito, capaz de influenciar de forma genuína, e que escapa ao controle dos valores e normas vigentes. Isso dá-se por meio da utilização "incongruente do sagrado", ou seja, da subversão de tradições e

[37] A ponderação e construção da PD pode ser o reflexo deste movimento de “não abolição” do sagrado, uma vez que trabalho com base nos currículos e programas institucionalizados e fui confrontado com uma turma que não é “minha” e que tem as suas índoles. Logo entrei num jogo de observação, cedências e adaptações que se enquadra num ritual sacrossanto. Há abertura para explorar o *mito,* mas há um *rito* que deve ser respeitado.

normas que são consideradas hieráticas ou intocáveis. Nesse contexto, o que é considerado "tedioso", enfadonho ou monótono pode ser colocado na “esfera do sagrado”, que é aquilo que é separado e protegido.

Agamben argumenta que o jogo é uma forma de ação pura, que não tem finalidades ou objetivos utilitários, e que é capaz de desestabilizar e subverter as normas e valores sociais estabelecidos. Ao contrário do sacrifício e do ritual, que são ações com propósitos práticos bem definidos, o jogo é uma contra-ação que desafia a lógica utilitarista e permite a exploração de novas possibilidades. Nesse sentido, a gamificação pode ser vista como uma forma de profanação, ou seja, como uma inversão ou subversão das normas estabelecidas que permite a criação de formas de interação e aprendizagem descoladas e não-subordinadas. Tal pode significar transformar o enfado dos processos de aprendizagem em algo não tedioso.

“(Com esta PD) aprendi que desenhar não tem de ser uma coisa chata.” A reflexão de um estudante ajuda a ilustrar este momento.

Para Agamben (2007), o conceito de profano é inerente à vida humana e implica uma forma de potência que não está sujeita ao controlo de poderes hegemónicos, tais como o estado, a religião ou, neste caso, as normas instituídas pelas escolas. O profano é visto como oposto ao sagrado, permitindo uma ação não instrumentalizada e não finalística, em contraste com as ações que têm um propósito prático (mais ou menos tendencioso como irei abordar de seguida). O jogo é considerado uma forma de ação “pura”, realizada por prazer ou diversão, sem qualquer objetivo prático ou finalidade específica, o qual permite a possibilidade de experimentar e explorar outras ideias e possibilidades.

Em síntese, procurei demonstrar que a experiência gamificada, enquanto atividade lúdica, poderia ter a capacidade de ampliação das localidades e da capacidade da ação, experimentação e reflexão dos estudantes, possibilitando uma maior “liberdade” na forma de se relacionarem com o mundo — a partilha — e atribuir à experiência gamificada a valência de estrutura social de aprendizagem.

Estas últimas palavras não são em vão, uma vez que se trata de uma apropriação dos testemunhos dos “EdR”. Aliás “liberdade” deve ter sido a palavra mais repetida.

Quando um estudante escreve que sentiu “liberdade para usar os nossos recursos”, não se refere aos recursos materiais, mas às identidades e capacidades que os identificam como estudantes, as suas linguagens. Ou, quando outro estudante afirma que a PD lhe proporcionou “liberdade de não pensar”. Este “não pensar” aparenta ser um depoimento incongruente, mas bastante curioso, remetendo para um lado inconsciente, quase *naif* e espontâneo da dedução, o desligar das finalidades específicas e a exploração desempoeirada que referi anteriormente.

Cria-se a ideia de que este “não pensar” corresponde a uma iniciativa não normalizada, ou pelo menos não expectável, abrindo-se a porta para o inesperado, para o inusitado ou até para o esquecido. “Não pensar” naquilo que estavam habituados a pensar, momento em que se quebra a

rotina. A racionalidade é confundida com irracionalidade, e vice-versa. E aqui faço a ponte mais uma vez com Huizinga (2000), quando refere que “o jogo é irracional”.

A irracionalidade do jogo é vista como uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as tendências pedagógicas e sociais (o *mito*), e a experimentação de novas formas de pensar, estar e fazer na prática do desenho (o *rito*).

A apropriação do jogo como elemento central nesta investigação justifica-se pela sua capacidade de atuar como dispositivo que permite ao estudante desvincular-se da realidade e esquecer o *mito*. É também capaz de desconstruir e reformular o *rito*, o que, por sua vez, pode interferir na interpretação do *mito*. Em outras palavras, se o *rito* possui o potencial transformador do *mito*, operando por meio de analogias simbólicas, o jogo pode ser entendido como um organismo mecânico que transforma a sincronia em diacronia.

O jogo da PD é versado a promover uma desconstrução ritualística que possibilita a criação de um espaço de liberdade e experimentação, no qual o estudante pode expressar-se de forma desprendida e espontânea. Nesse sentido, a experiência gamificada é uma forma de desafiar os padrões e normas estabelecidas pela escola / sociedade, permitindo o surgimento de novas ideias e perspetivas.

O resultado de jogar pode ter a capacidade de subverter as ideologias sincrónicas que operam através de conceitos tendenciosos, e permitir a emergência de uma posição crítica, que atua de forma diacrónica em relação às tendências.

Refiro duas posições diacrónicas dentro da PD, a minha perspetiva enquanto estagiário: exemplo já referido da organização e planificação da sala de aula, mas também ao nível curricular da problemática desenvolvida no “Relatório de Bordo do dia 3 (secção 5.1.3), e cuja prática é referente à representação do corpo humano com base em cânones e modelos datados e desconcertados, que apenas perpetuam um ideal padronizado divergente de uma realidade diversificada. E a posição dos estudantes que assenta mais uma vez nos relatos obtidos: “Não estou habituado a ser tão livre”; “com este desafio experimentei novos métodos de desenhar, senti-me mais livre para desenhar e expressar-me”; “permitiu-me encontrar o meu estilo, o meu caminho”.

Assim, a experiência gamificada pode ser compreendida como uma ferramenta capaz de produzir uma mudança radical nas formas de pensamento e comportamento, permitindo a emergência de novas formas de ação e interpretação do desenho. A partir do momento em que a experiência gamificada opera como um organismo mecânico que transforma a sincronia em diacronia, ele permite a abertura de novas possibilidades de ação e interpretação, que podem ser fundamentais para a construção de um programa mais cooperativo e menos competitivo.

Tal programa pode integrar um exercício que procure a expansão e construção de localidades conectadas e interligadas entre si, em confrontação com identidades isoladas que procurem desenvolvimento pela via da disputa e da emulação.

E este mote serve de adenda para uma consideração pessoal, a qual recai sobre a apropriação da gamificação para a implementação de tendências, por parte de ideologias obscuras de poder que mascaram posições dúbias ou desonestamente subversivas para a vontade e identidade dos estudantes, violando uma das regras de gamificação que é a participação voluntária (McGonigal, 2011), como refiro na secção 3.2.2.

Há uma gamificação cuja ação opera através da manipulação dos estudantes visando um sistema operacional que deve ser formatado segundo um determinado pendor de otimização e produção — a desumanização da experiência educativa. Mas, face a esta perspetiva, encontro fundamento teórico na visão de jogo de Dewey (1976) que o identifica como “autoridade e controle social” que fortalece a “tendência para uma volta reacionária ao autoritarismo intelectual e moral.” (Dewey, 1976, p.91)

Quando anteriormente refiro o "gelo fino” que se palmilhou com esta PD e, consequentemente, com este relatório, procuro ganhar consciência do movimento político e ético que a experiência gamificada oferece para a sociedade dos dias de hoje, assente em plutocracias, onde o capital é o Deus dos nossos tempos. Digo descodificar e desconstruir o jogo da aprendizagem neoliberal, capitalista e obstinadamente mercantilista e estratificadora, no âmbito da qual estratégias empresariais transformam a educação num bem de consumo.

Neste cenário, ficamos diante de um sistema educacional que reflete os valores e as prioridades finalíticas do imediatismo do poder económico, em que o principal objetivo da aprendizagem é preparar os estudantes para serem produtivos e bem-sucedidos no mercado de trabalho, de modo a contribuirem para o “progresso” tempestuoso que Benjamim (2012) refere como uma “norma histórica”.

Sou crítico em relação a esse jogo de aprendizagem, por promover uma visão estreita e limitada da educação e por enfatizar a competição em vez da cooperação. Além disso, ele pode ser excludente e estratificador, já que tende a favorecer aqueles que têm acesso a recursos e oportunidades mais abundantes e a prejudicar aqueles que são marginalizados ou excluídos do sistema. Assim dizendo, uma aprendizagem de índole neoliberal apoia-se numa “secularização política de conceitos” (Agamben, 2007, p.60) pedagógicos em detrimento da sua profanação.

Para descodificar e desconstruir um jogo viciado é necessário questionar e reavaliar os valores e as prioridades subjacentes ao ensino e considerar alternativas mais justas e inclusivas. Isso pode envolver mudanças estruturais e políticas no sistema educacional, bem como uma mudança de atitude e de mentalidade em relação à aprendizagem e ao papel da educação na sociedade.

O Professor José Paiva é explicitamente contundente na sua análise, ainda assim aponta um caminho norteador para um ensino, e neste caso para uma educação artística, que jogue e opere na desvirtuação de mitos e poderes hegemónicos.[38]

Perante a conexão que estabeleço entre o tedioso e o tendencioso, evidencio a fragilidade das experiências gamificadas em conter elementos que atenuem a realidade e incentivem práticas normalizadoras que reforcem problemas de discriminação, além de comprometerem a dimensão crítica e lúdica da Educação Artística.

O jogo viciado da aprendizagem é um sistema de ensino, que procura obrigar os "alunos"[39] a aprender num ambiente muito controlado, onde a informação é transmitida de uma forma pronta a consumir. É um estilo de ensino não-interativo, no âmbito do qual o professor é visto como um verdadeiro ditador da informação, muitas vezes também ele manietado por ordens ou instruções superiores que moldam a corrente da aprendizagem, transformando-a numa doutrina económica de baixos investimentos e lucros excessivos e específicos, de acordo com as necessidades das políticas vigentes.

Este sistema de educação pode ser prejudicial, pois tende a alienar os estudantes, levando-os a acreditarem que não são responsáveis pela sua aprendizagem ou desenvolvimento. Ao invés disso, os estudantes devem ser incentivados a assumir um papel ativo na educação, o que inclui o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo. Embora o método de ensino centrado na instrução possa ajudar os estudantes a memorizar conceitos e obter melhores notas em avaliações, ele também pode levar à adoção de um estilo de aprendizagem passivo e alienador de um pensamento crítico de localidades isoladas.

Sendo assim, e realizando uma auto ponderação, é importante enquanto professor incentivar a participação ativa dos estudantes na demarcação da educação, estimulando os estudantes a refletirem sobre o que estão a aprender e a relacionar o conhecimento com situações do contexto envolvente. Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa e os estudantes são capazes de desenvolver habilidades prazerosas que se manifestam pelo "princípio

---

[38] *"A grande ofensiva ultra liberal contra a Educação Artística, a Filosofia, e todos os terrenos de produção de pensamento, correspondem às dinâmicas políticas introduzidas a partir dos interesses do secreto "mundo financeiro", que tolhem de modo radical o futuro do comum.*
Nessa dimensão, promove-se um entendimento da Educação Artística, não como um espaço para a aprendizagem contemplativa da Arte (do que ela foi e é) mas como um terreno de ação, de possibilidades de conferir aos alunos experiências significativas pelo artístico, pela partilha do "pensar", do "fazer", e do "fazer pensar", modos onde o artístico promove a interferência no social e desencadeia em cada um conhecimento de si e valoriza a necessidade do comum." (Paiva, 2017, p. 175)

[39] O emprego do termo "alunos" neste caso serviu como um recurso linguístico para polarizar e enfatizar um ponto de vista. Ao utilizar o termo "alunos" em oposição a "estudantes", destaco um modelo de ensino facilitado e direto, no qual o "aluno" é visto como um recetor passivo de conhecimento (Paradigma da Instrução (Cosme *et al.*, 2021) / Educação Bancária (Freire, 1996)). Em contraste, o termo "estudantes" (aqueles que estudam) é visto na sua pluralidade, indivíduos críticos que buscam construir e apreender o relacionamento do todo com as partes. Além disso, posiciono-me quanto à utilização do termo "professor", que pode sugerir uma figura autoritária que profetiza verdades absolutas, transformando a aprendizagem em um ritual distante da relação académica. Portanto, defendo a importância de uma abordagem mais crítica e participativa da educação, na qual os estudantes são ativos na construção do saber e os professores são vistos como indagadores em vez de autoridades (divinas).

de realidade" de Freud (2009), como procurarei analisar na secção 6.3 —"O prazer na origem (do saber) das localidades partilhadas".

6.2 - Qual o lugar da ignorância? Desconhecido e aprender a desaprender

Ao longo do relatório foram evidentes as ocasiões onde espelho a minha ignorância e desconhecimento de interpelações passadas, presentes e futuras no decorrer de toda a PD, desde a fase de maquetização, até a esta fase da escrita do relatório. Talvez não como um sinal de vazio cognitivo, mas como uma marca de uma postura pedagógica que não pode ficar indiferente às referências bibliográficas e à experiência de estágio.

Pessoalmente, rendo-me à minha insignificância como ser humano e continuo calcorreando um longo e sinuoso caminho desconhecido. Se assim o é como cidadão, como "pré-professor" ainda mais me abato sobre o significado inócuo do meu saber. Este trilho que me propus percorrer (o MEAV), nada mais é que uma fugaz tentativa de me conseguir posicionar no meio deste turbilhão de incertezas que é a Educação Artística.

Isso fez com que o "Artística", por vezes virasse adjetivo de "Educação" e o meu foco se centrasse quase exclusivamente na Educação, a qual, afinal de contas, é a posição embrionária da profissão de professor. Mas no trajeto há um conjunto de relações académicas (instituição - estudante - professor) que devem ser respeitadas e entendidas como poderes sociais e culturais. O gesto de educação artística torna-se elástico o suficiente para conseguir um entendimento partilhado destas três realidades e constituir-se numa experiência significativa, tanto do ponto de vista da criação, apreciação, interdisciplinaridade, como em termos do desenvolvimento pessoal.

Onde é que eu me situo no meio das relações e que atitudes comportamentais e pedagógicas devo assumir no jogo de aprender?

Talvez nesta secção opte por uma posição deambulante, e coloque ocasionalmente um pé fora da PD, precisamente pela imaturidade da minha ignorância, e por deambular num universo hipotético e abstrato do conhecimento em que gravitam as inquietações que procurei problematizar nos desafios da PD.

No início do "Dia 4" da PD (recuperar secção 5.1.4) comecei com uma demonstração do balão, procurando uma demonstração tangível de algo que é aparentemente intangível, como o conhecimento / saber e o desconhecido (ignorância).

A ideia apresentada naquela pequena performance é que a quantidade de conhecimento adquirido e a quantidade de incerteza ou desconhecimento estão diretamente relacionadas. Quanto mais conhecimento uma pessoa adquire, mais ela se torna consciente da vastidão do que ainda não sabe. A metáfora utilizada foi a de um balão, onde a introdução de ar representa o conhecimento adquirido e a dilatação do balão representa a expansão da área da insciência.

A mensagem que procurei transmitir é que a ignorância não deve ser vista como um obstáculo à aprendizagem, mas sim como uma oportunidade para expandir a própria

compreensão e conhecimento. A relação entre conhecimento e ignorância é apresentada como proporcional, o que implica que quanto mais uma pessoa sabe, mais ela reconhece o que ainda não sabe. Descrevo essa relação como um "conforto desconfortável", sugerindo que o reconhecimento da própria ignorância pode ser desafiador, mas também pode ser uma fonte de motivação para o aprender incessante.[40]

Contudo, é pertinente construir um diálogo sobre a ignorância e a educação, no âmbito do qual a experiência gamificada, a disponibilidade do "jogante" e as condicionantes de jogar são a mediação para a interpretação significativa do desconhecido.

Esta posição também pode ser vista como um ato político, logo pode ser apropriada pelo poder como rendimento para a perpetuação de movimentos repressivos e controladores, em que a plataforma gamificada, caracterizada pelas regras e normas instituídas, são um contexto propício à implementação de ideologias ou práticas tendenciosas (como foi possível identificar na secção anterior 6.1).

Neste sentido, partilho o alerta de Nora Sternfeld (2016) para a apropriação da ignorância por parte da "Histórias de dominação" ou "Histórias de Violência", que são o legado de um poder corrosivo e negativo, improdutivo para uma educação criativa e ampla. As "Histórias de Violência" baseiam-se na "ignorância consciente e lucrativa" (Sternfeld, 2016) com vista a obter estabilidade nas relações sociais. Ou seja, por parte do Poder existe um aproveitamento e um provimento de tornar o "desconhecimento" um estado anestésico de incubação de ideologias tendenciosas e subordinadas ao interesse económico (ou outros). Ele usa e alimenta a ataraxia para impor uma certa abnegação, manietar o conhecimento, realizando uma conveniência negativa da aprendizagem.

Alimentar a ignorância é uma proposta de poder para algemar o conhecimento e a aprendizagem do estudante, numa prevalência dos poderes intitulados. Trata-se de uma aprendizagem negativa e violenta, ocultando realidades. Assumo então que a violência está dentro do próprio conhecimento. É epistémica.

Para Sternfeld, é urgente desaprender (*"unlearning"*), como um combate ao "embrutecimento" dos saberes que geram os currículos e, consequentemente, dos estudantes. Uma posição autoritária superior, através da qual os professores também se vêem manietados a exercer a influência nas suas preces. *"Unlearning"* deve ser um processo colaborativo e partilhado entre os três vértices da trindade, sendo: os estudantes, os professores e o saber, a face visível de um cenário abstrato. Nesse sentido as suas inteligências devem ser equiparadas para um confronto académico e social que permita descobrir fórmulas e práticas de contra poder, criar políticas indagadoras e procurar interpretar a história como um cenário em expansão. Aprender a desaprender.

[40] Convido à leitura do anexo, onde faço uma breve interpretação da "Douta Ignorância" de Nicolau da Cusa

"Desaprender" é uma ação de confronto / contestação contra a abnegação instituída, um combate ao sedentarismo cultural. É uma conversão de ensinamentos negativos, retrativos e reacionários, em momentos revolucionários, de possibilidades de compreensão e mudança de paradigmas. Uma ambição positiva, inclusiva e diversificada. Uma pedagogia que aponte para a transformação de relações e não para a sua estabilidade, relações que estejam abertas a encontros, pensamentos e saberes inesperados.

> *O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência.* (Rancière, 2002, p.50)[41]

É crucial olhar para a desaprendizagem e para a emancipação da educação como um caminho partilhado entre o professor e o estudante. Porque não se trata de o professor proporcionar um caminho facilitista e explicativo ao estudante, mas sim chamá-lo para a tomada de decisão pedagógica e, em conjunto, construírem um caminho coletivo de significados entre inteligências partilhadas.

Usar a explicação como um recurso, apenas favorece o desequilíbrio entre os intervenientes, porque existe uma relação de dependência desigual. Exercer uma explicação é mostrar ao estudante a incapacidade de este aprender pelos seus próprios recursos e renegar as suas localidades como matéria de saber. Para além disso, significa também a perpetuação hierarquizada de *"espíritos sábios e espíritos ignorantes"* (Rancière, 2002).

Para Rancière, a educação deve ser pautada pelo princípio da igualdade, todos são iguais diante o conhecimento. Executando uma estratégia de sobreposição e imposição de inteligências, estaríamos a executar uma ação de embrutecimento, reduzindo as possibilidades e a potencialidade de os estudantes nutrirem vontade pela aprendizagem. Contrariar este movimento é uma atitude de emancipação intelectual, o professor também se devia colocar numa posição igualitária face ao estudante e não numa posição superior de "mestre explicador". O objetivo não seria criar uma verdade única, mas uma multiplicação de verdades que permita estender o campo da problematização e estimular a visão angular da experiência do *saber*.

Um comportamento emancipador coloca um problema, mas não apresenta a solução. Entra em diálogo com o estudante de modo a que este crie condições de entendimento que lhe permita encontrar a melhor solução para as condicionantes. Pode parecer uma conduta de distanciamento em relação aos discentes, comparando com os métodos tradicionais de memorização dos conteúdos vigentes. Mas, pelo contrário, apresenta-se como uma postura de grande proximidade, uma vez que pode estimular no estudante a capacidade de compreensão, imaginação e criação, mas principalmente o gosto pelo desconhecido.

> "(…) *pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a*

[41] Encontro paralelo com esta expressão na citação de Álvaro Cunhal que mobilizo no preâmbulo do relatório.

> *si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano".* (Rancière, 2002, p.27)

Este conceito de distanciamento e de proximidade pode ser considerado como um acordo tácito da relação estabelecida entre o professor e o estudante. Um fator bastante relevante na minha PD, porque foi por via desta relação educacional que procurei um maior envolvimento dos estudantes nos desafios que lhes propunha.

Um termo que usava regularmente no estágio para me dirigir aos estudantes era através da palavra "convite". Por exemplo: "Convido-vos a fazerem o desafio X", "Faço-vos o convite para irem ver o conteúdo y". A opção por estes termos surge na sequência da ideia de hospitalidade e acolhimento de Derrida já referenciada na secção 2.2, sendo eu o "estrangeiro" naquele ambiente, optei por um discurso respeitoso e que procurava amenizar a elevação que o palanque presente na sala de aula já me concebia. Confesso que inicialmente considerava esta comunicação um gesto inconsciente e voluntário, mas depois do reparo da PC a este respeito, considero-o como um ímpeto simbólico de linguagem que se pode traduzir na configuração de "inteligências iguais" de Rancière.

No seguimento da interpelação da PC procurei construir um significado pedagógico não da palavra "convite", mas da tradução que este gesto pudesse representar na relação comunicacional e educacional que procurava construir como "pré-professor". Neste sentido é pertinente recuperar o *"coincidentia oppositorum"* de Nicolau da Cusa e a "explicação" de Ranciére para estabelecer uma ponte entre Gert Biesta (2012) e principalmente Walter Omar Kohan (2015).

Biesta apresenta um conceito que distingue "ser ensinado pelo outro" e "aprender do outro", porque tem verificado que a linguagem da educação vem sendo substituída pela linguagem da explicação, como se uma viesse apoiar e facilitar a outra.

"Ser ensinado pelo outro" remete para um trabalho direcionado para a qualificação e socialização do estudante, através de um ensinamento prático onde se privilegia o domínio da técnica. Um processo identificado como "mecânico" entre o Emissor > Recetor, em que o conhecimento chega como "certezas" e é passível de ser aplicado com segurança. Modelo Emissor > Recetor = Ensinar. Podemos até fazer uma renomeação dos atores, passando a identificá-los como Mestre e Aprendiz. Biesta faz até uma outra referência mais explícita, usando o termo "facilitador", o qual nos remete para esse lado mais tangível da educação.

No outro lado, o termo "aprender do outro" privilegia o lado da subjetivação e capacitação do indivíduo. A transmissão do conhecimento não tem esse lado mais retilíneo, mas sim uma característica ébria / imprevisível, assente numa lógica de compreensão e de domínio de significados. Um movimento de desconstrução e de confrontação às confirmações. Trata-se então

de um novo paradigma: o da criação, produção e transformação de ideias. Modelo Pragmático = Aprender.

Kohan apresenta *O paradoxo de aprender e ensinar* (2015), uma teoria da educação que argumenta que o processo de ensinar e aprender é, na verdade, um antagonismo, ou seja, um contraste entre duas ideias aparentemente opostas. Enquanto "ensinar" envolve a transferência de conhecimento de um indivíduo para outro (professor - "aluno"), "aprender" envolve a construção de conhecimento / saber por parte do estudante.

O "ensinar" tende a ser centrado no professor e na transmissão de informação premeditada, muitas vezes sem considerar as necessidades, interesses e perspetivas dos estudantes. Por outro lado, "aprender" é uma estrutura complexa que envolve não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a transformação de perspetivas, a construção de significados e significantes, e a descoberta autónoma de caminhos não traçados do pensamento.

> "*Como alguém poderia aprender num mundo onde o controle se impõe sobre a vida, o singular é visto como ameaça e a diferença está presa ao mesmo e ao semelhante, ao análogo e ao oposto? Ninguém aprende deveras se não pode ser sede de um encontro com aquilo que o força a pensar. (…) Mas não há aprendizagem se há reprodução do mesmo, se não há espaço para a repetição complexa e a diferença livre. (…) O aprender está no meio do saber e do não saber. No meio. Para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois."* (Kohan, 2002, p. 129)

De acordo com o pensamento de Kohan, por mais que um professor possa ensinar uma matéria, o estudante é o único responsável pela sua própria aprendizagem. Isso significa que o papel do professor é mais o de cooperante ou mediador do processo de aprendizagem, em vez de ser o transmissor único de conhecimento. Por essa razão, o autor destaca a importância de uma educação centrada no estudante, em que a educação é personalizada e adaptada às necessidades e interesses individuais dos estudantes. Além disso, argumenta que o processo de aprendizagem deve ser visto como um processo colaborativo e interativo, em alternativa à transmissão passiva e unidirecional de informações.

E é neste sentido que são estabelecidas pontes críticas à maiêutica de Sócrates (Kohan, 2015), também presentes no discurso de Biesta, pela não abertura ao diálogo, mas pelo condicionamento retórico do ensinamento, tratando-se até de uma atitude subversiva e egocêntrica. A tradição socrática rompe com o próprio conceito de aprendizagem, aproximando-se do ensinamento, porque subverte a ideia de igualdade entre intervenientes que tenho vindo a exaltar. O seu discurso é guiado e mapeado por caminhos que conduzam a uma resposta que o próprio augura saber, expondo assim a ausência do saber (local) do outro.

Neste caso a ignorância não é um elemento de indagação, mas um recurso de poder que desnivela e polariza a relação educacional. Para Sócrates, o palanque da sala de aula seria uma

redundância, porque a imagem de superioridade surge do seu discurso, ao mesmo tempo que reprime as localidades de quem o ouve.

Num exercício de especulação alternativa, as "Localidades partilhadas" que marcam este relatório deviam ser reformuladas por "Localidades apropriadas (e de forma fraudulenta)". Kohan tem uma frase deliciosa que exemplifica esta suposição: "*Esta é a sabedoria de Sócrates: pois ele não busca ensinar, mas dá voltas ao redor dos outros para aprender deles e nem sequer lhes agradece."* (Kohan, 2015)

Procuro olhar para PD como um momento de aprendizagem compartilhado, tanto da minha parte de estagiário para com os estudantes, como vice-versa. Uma tentativa de criar relações pares, momentos de cooperação interligados e onde o lugar da ignorância estava presente nas duas direções. Nesse sentido relativizei os resultados gráficos obtidos, e valorizei a dinâmica criada em contexto de aula. O foco não estava no desenho, mas no desenhar. Na exploração incondicional e libertária do gesto como um cunho identitário subjetivo e comunitário, procurando fecundar saber a partir destas referências.

O significado construiu-se segundo uma dimensão narrativa de partilha igualitária, com forças irrequietas e contestatárias entre o aprender e o desaprender.

Tratando-se de um momento de confrontação, é natural que se levantem algumas dúvidas, e haja lugar para o desconforto que se procura transformar em confortável. Há espaço para contradições, uma vez que os movimentos de aprender não são seguros e diretos. Embora a aprendizagem através do desconhecido possa ser gratificante, ela não é isenta de desafios. A incerteza e a tomada de riscos podem ser intimidantes, e os estudantes podem lutar com sentimentos de ansiedade ou de dúvida de si próprios. Além disso, o fracasso é frequentemente uma parte do processo de aprendizagem, e os mesmos devem estar dispostos a aprender com os seus erros e perseverar através de contratempos. No entanto, ao ultrapassar estes desafios, os estudantes podem desenvolver competências valiosas e suportar o crescimento pessoal.

Os testemunhos dos estudantes que tenho vindo a apresentar ilustram as inquietações e as considerações que procuro sintetizar. A exposição ao desconhecido, principalmente no "Desafio 1", foi caracterizada como "aula inconvencional, mas no bom sentido", relatavam os estudantes quando expostos a "coordenadas" incertas e divergentes dos seus hábitos: "desafiar as minhas capacidades", "deixei a criatividade fluir", "senti-me livre e confortável com o incerto", "sair da zona de conforto".

Não ambicionava que estas palavras fossem meros embelezamentos linguísticos, mas reverberações de uma engenharia da aprendizagem que fosse verdadeiramente transformadora para os estudantes, assim como foi para mim.

Em jeito de conclusão e como forma de identificar esta "desconstrução" de sucessivas identidades teóricas, trago para este documento um "Estupidamento do relatório".

> "Ensinar é olhar para hoje como se só houvesse amanhã.
> Aprender é olhar para ontem e pensar no amanhã.
> Desaprender é olhar para ontem e para hoje como se não houvesse amanhã. (É olhar com muita intensidade, é amontoar rabiscos e gatafunhos nas margens das folhas até a corrente se moldar. Desaguar na foz que não pertence a este lugar. Desbravar talvegues inusitados que desafiam a própria racionalidade normativa.)
> E educar é jogar com (a recriação cultural de) tudo isto".

O valor que atribuo à "douta ignorância" segue o sarcasmo de Ana Hatherly (1975), "É obrigatório não ver", é urgente não saber para desaprender. É fundamental perseguir uma atitude de questionamento para conseguir perceber as minhas debilidades, relativizar a minha significância mediante o potencial de cada estudante, e desconfiar de forma cabal de tudo o que se apresenta como "habitual".

6.3 - O Prazer na origem (do saber) das localidades partilhadas

Como comprova o "Relatório de Bordo" da PD e os testemunhos registados pelos estudantes, foi percetível um ligeiro declínio da euforia e entusiasmos com o desenrolar dos desafios. Este acontecimento deve-se ao facto de ter introduzido paulatinamente elementos que chocavam com questões menos almejadas pelos estudantes, como foi o caso: da observação, do elemento corpo humano (modelo articulado) e de algumas condicionantes à representação que sugeria nas "coordenadas" dos Desafios (desenhar as formas geométricas invisíveis, por exemplo).

Recorro ao testemunho de um estudante, não como uma forma de generalizar um grupo, mas como uma amostra exemplificativa de uma representação identificada, numa leitura global sobre o tema em questão.

"Perfeição, amei!" Escrevia o estudante como reação do "Desafio 1", onde descreve que desenhar foi "algo prazeroso", que lhe permitiu "explorar e brincar para criar coisas que nunca pensaria fazer". Mas no "Episódio de Reflexão" do "Desafio 4" demonstra um sentimento mais ou menos antagónico: "Não consigo representar o corpo humano como formas geométricas, apenas com a minha visão." Este trajeto entre emoções é uma elucubração que procuro interpelar neste relatório.

Se não houver prazer, talvez não haja jogo, ele até se pode estar a realizar, mas existe ausência "espiritual" (que associo à alma de Masschelein (2008) e de Nancy (2022)). Jogar sem prazer é jogar sem motivação, sem vontade, sem atitude, sem a intensidade que faria daquele momento a experiência, e acaba por se tornar num desprazer.

> "*O prazer está numa relação que tende a prolongar-se ou que vai repetir-se, tal como o desprazer tende para a cessação e para a rejeição da relação.*
> *Encontramos prazer ou desprazer em dada forma, em dado encontro; isso faz-nos*

> *ou dá-nos prazer, temos prazer nisso. O prazer é indissociável desta tensão ativa e passiva, desta espontaneidade recetiva.* (Nancy, 2022, p.67)

De acordo com Jean-Luc Nancy o "prazer" é mais provável de ocorrer em situações em que há uma relação contínua ou repetitiva (entre uma pessoa, objeto, ou no referente da PD, a atividade de desenhar) que induz o prazer. Enquanto o "desprazer" tende a suspender ou a anular o envolvimento emocional, o prazer surge da interação entre o estudante e o ambiente, seja através dos sentidos ou das experiências emocionais e mentais. A sensação de prazer é resultado de uma tensão de reciprocidade que se ambiciona espontânea ou, no mínimo, proveitosa para o indivíduo, no momento da sua experimentação.

O prazer é a miragem do caminho (árido), ou a bússola que orienta o caminhar, neste caso o desenhar. É o que rompe com o tédio e as tendências enfadonhas do hábito paralisado e transforma-se numa experiência de continuidade deweyniana.

Esse prazer não é único, é uma multiplicidade de prazeres e desprazeres que se configuram num prazer contínuo. Nesse sentido, torna-se pertinente regressar ao "desenhar" e escrutinar alguns pontos de relação, para mapear um circuito imaginário e meramente exemplificativo.

Passo a presumir uma estrutura de desenho que seja transversal à execução gráfica e não apenas relacionada com a PD, um esquema abrangente e extensivo ao desenhar como um recurso engenhoso de produção de imagens ou produtos culturais. Vou olhar para o verbo como uma habilidade crítica e criativa, de experimentação e expressão individual ou coletiva.

Desenhar é um processo que pode ser dividido em várias etapas: a) preparação b) pesquisa c) conceção d) execução e e) revisão.

a) Durante a preparação, o estudante pode escolher o tema, o referente ou o contexto que vai desenhar e planear os materiais necessários.
b) A pesquisa pode ser diversa e ela própria ser uma plataforma charneira no desenho, o estudante pode estudar e inspirar-se em infindáveis produtos culturais, noutros desenhos, fotografias, histórias, músicas, cenários sociais, sonhos, entre muitas fontes.
c) No decorrer da conceção, podem existir experimentações de diferentes ideias, sobreposição e linhas e esboços. Lugar para o "pentimento", proposto por Bismarck (2007), para corrigir e modificar, para decidir como desenhar.
d) Na execução, o estudante pode colocar em prática as suas ideias, as suas localidades. O momento de exposição de reflexões e a produção de novos momentos de reflexão para a revisão.
e) Por sua vez, a revisão é o momento de auto ponderação e julgamento pessoal que eventualmente pode retornar à alínea a) e recomeçar de novo.

(A grande questão filosófica, estética e pedagógica é saber quando parar o circuito, mas isso já seria outro tema de investigação.)

Onde se situa o prazer neste esquema sequencial?

O prazer apresenta-se de forma transversal em toda a linha, uma continuidade emocional de “excitações” cognitivas que servem de força para um movimento líquido e corrente do “Desenhar o Gesto”. A “tendência no sentido de estabilidade” ou de “constância”, que estão associadas à tensão dos sentimentos de satisfação e insatisfação. (Freud, 2009)

Contudo, é relevante para esta reflexão do “gesto” entender o prazer como algo que acontece antes mesmo da alínea *a) preparação*, uma espécie de grau zero do desenhar. Um pré-prazer originário que corresponde a um ímpeto espontâneo dos estudantes. Aquilo que Freud descreve como "o inconsciente, ou seja, o ’reprimido’, não oferece resistência alguma aos esforços do tratamento” (Freud, 2016). De facto, o processo mental em questão não tem como objetivo senão romper a resistência que o impede de alcançar o estado de consciência ou de encontrar uma saída através da realização de uma ação efetiva. Essa resistência à saída de zonas de segurança auto-infligidas pode ser entendida como obstáculos psicológicos ou emocionais que dificultam o alcance do objetivo desejado, seja ele consciente ou não.

"O prazer na origem (do saber) das localidades partilhadas” é um gesto voluntário que não contradiz a inconsciência, e é bem mais que uma reação. É uma resposta subjetiva e vizinha a um espírito experimental que se habita.

Tal supõe uma sensação que é como motor e estímulo para o inconsciente, para o “não pensar” que os estudantes relatavam, aquilo que desafia a lógica, “coisas que não pensaria fazer”, ou outro exemplo, “aprendi a explorar coisas novas ou que as fui perdendo com o crescimento”. Até pode interferir com a própria “optimização de desempenho”, aludida por Csikszentmihalyi (1990), mas é contributo fundamental para a satisfação na experiência e acaba por contribuir de forma construtiva na aprendizagem significativa.

Quando convido os estudantes na PD a desenharem para além do tampo da mesa e estes se dirigem para as paredes, para o chão ou, num jeito mais rebuscado, para debaixo do tampo da mesa, subvertendo a premissa que foi apresentada do “não pensar”, esta atitude inconsciente foi tudo menos involuntária, e surgiu de uma rejeição que abriu caminhos à consciência da experiência de desenhar.

Figuras 32 e 33 - Consultar anexo.

O gesto de resposta é um “princípio empírico” para o estudante, como “resolução da diferença” e que tende a “organizar a vida biopsíquica do Isso”[42] (Deleuze, 2000, p177). O “Isso” é a parte mais primitiva e inconsciente da mente, responsável pelos instintos e impulsos básicos, como a busca pelo prazer e satisfação das necessidades. Para Freud o "Isso" era regido pelo princípio do prazer, que busca satisfazer os seus desejos imediatos, independentemente das consequências a longo prazo. O "Isso" é muitas vezes visto como conflitante com outras partes da

[42] Freud denominava Isso ou, pelo menos, a camada primária do Isso. A palavra "ça" [em português "isso"] não designa somente, neste sentido, um temível pronome desconhecido, mas também um advérbio de lugar móvel, um "ça et là" [um "aqui e ali"] das excitações e de suas resoluções. (Deleuze, 2000, p.177)

mente, como o “ego" e o "superego", que são responsáveis por controlar e equilibrar os impulsos do "isso" para que haja adaptação à realidade social e cultural em redor.

> *“O prazer é um princípio, na medida em que ele é a comoção de uma contemplação transbordante que contrai em si mesma os casos de descontração e de contração. Há uma beatitude da síntese passiva; e todos somos Narcisos, pelo prazer que sentimos ao contemplar (auto satisfação), se bem que contemplemos outra coisa que não nós mesmos*.” (Deleuze, 2000, p.147)

Das várias etapas de desenhar, os momentos de “descontração e contração” são implicações consequentes. O prazer é próprio de um estádio básico, é uma maneira primária de cognição que busca a obtenção da atuação imediata, mas que pode ser temerário no uso exclusivo e não filtrado.

Considerando os instintos de sobrevivência do estudante, na realização dos “Desafios” que aparentemente demonstram algum desprazer, pode haver a necessidade de proteção e preservação do próprio. O “princípio de prazer” é sucedido pelo “princípio de realidade” (Freud, 2009). O estudante procura o prazer de forma mais segura e cautelosa, através do adiamento da satisfação, da tolerância temporária do desprazer e do abandono de algumas possibilidades de prazer em nome da auto preservação. Recupero o testemunho do estudante quando relata a preferência por executar o desenho com “a minha (sua) visão”, aproximando-se da sua “auto satisfação”.

Ou seja, o “princípio de realidade” demanda o prazer de forma mais consciente e estratégica, considerando as condicionantes externas e as necessidades de resistência das identificações identitárias / localidades.

O prazer gera prazer, mesmo que seja através do doseamento de desprazeres que possam surgir no processo, contando com a capacidade de articular processos cognitivos e transformando estímulos displicentes em estratégias que levam à diminuição da aversão.

Mas para Deleuze há algo antes do prazer, que é o *habitus*. “A ideia de prazer deriva dele” (Deleuze, 2000, p.179). O estudante agarrado à sua visão de desenhar, leia-se técnica, habilidade ou visualidade, é a descrição de um hábito estabilizado nos seus processos. A ideia de prazer, manifesta-se pela realização que esteja mais pendente para o seu hábito, a “repetição da excitação”.

A excitação torna-se elemento de repetição. (*Ibidem*, p. 178) *A repetição é uma ação antes de ser um conceito de reflexão.* (*Ibidem*, p. 170)

A problemática do hábito, da repetição e da diferença são condicionantes naturais à experiência gamificada, e se a ela pretendo associar momentos de aprendizagem é por considerar que os objetivos e as regras devem estar bem definidas para proporcionar uma experiência que se possa traduzir num significando reverberante para os estudantes.

As questões que levanto prendem-se com o facto de querer saber até que ponto é que o hábito não se demonstra uma barreira moral ao saber, quando obtido por experiências que derivem da repetição (inconscientemente empolgante) e não da diferença (incerta e desafiante)? Qual a distância que vai da experiência pela diferença ao (des)aprender?

No meio destas contradições, e de experimentações indagadoras que envolvem relações de partilha com posições externas aos estudantes, onde se situa o prazer?

Nesta PD procurei relacionar o prazer como uma experiência com a origem do saber, ao considerar que o prazer de (des)aprender pode ser uma das fontes de motivação para a busca do conhecimento e da compreensão. Quando um estudante encontra prazer em aprender algo com o qual partilha localidades, ele pode sentir-se mais motivado a continuar a exploração e a aprofundar o tema. Essa demanda pela conquista do conhecimento pode ser entendida como uma relação que tende a prolongar-se ou a repetir-se.

Assim, o prazer de (des)aprender pode ser visto como uma tensão ativa e passiva entre o estudante e o saber, em que o estudante está aberto e recetivo à experiência da aprendizagem, e a busca do *ser*, *fazer* e *saber* é contínua e reiterada. Neste contexto, aceita-se a diferença e os desprazeres momentâneos, como componentes da experiência gamificada e oportunidades de expansão das suas próprias localidades.

O prazer de fazer arte é a auto estimulação do artista, assim como o prazer de (des)aprender é o busílis do estudante. É o ponto crucial que o faz exceder a ele próprio e extravasar as configurações normativas. O estudante entrega-se ao seu pensamento e à sua emoção, não à reprodução de uma forma imposta. “O prazer do desenho é o prazer de quem não reconhece nenhuma forma dada” (Nancy, 2022, p.36). Como tal, acaba por ser uma prova exigente e de esforço, porque a exposição do estudante acaba por originar diversas voltas no circuito das etapas de desenho apresentadas anteriormente como exemplo. O prazer forma-se na “alma” do estudante, da mesma maneira que é a marca que emerge da sua localidade partilhada.

43

7 - Conclusão

É inegável que a humanidade sempre demonstrou grande interesse em apreciar e participar em jogos, e a relação destes com a sociedade é bem mais profunda que o fator jucundo. É uma forma de organização social e um espelho da cultura que o pratica (Huizinga, 2000; Deterding *et al.*, 2011; McGonigal, 2011; Dewey, 1976; Agamben, 2007; Benjamim, 2012).

A dimensão lúdica do jogo comporta tanto o fator competitivo como a trama cooperativa da ação de jogar, tornando a experiência num enredo narrativo transversal ao conhecimento,

[43] Apresento em anexo uma última “consideração” sobre o “gesto” que procura evidenciar a contribuição do mesmo numa perspectiva partilhada de referências culturais e sociais.

representando um agente de transformação de significados e atitudes. Nesse sentido, o jogo é uma estrutura de aprendizagem social que pode ser aplicada em diversas áreas. E a educação apresenta-se como um berço propício não só à implementação, como à exploração de ensaios experimentais que possam traduzir variações curriculares desafiadoras para o desenvolvimento pedagógico dos estudantes, dos professores e da própria instituição. Como tentei demonstrar na secção 2.1, encontrei na escola um cenário de jogo que suplanta a razão etária e cruza-se também com questões de hábitos quotidianos.

Na PD implementada não procurei criar um jogo de desenho, como um instrumento finalístico ou fechado. Ao invés, propus-me dinamizar um conjunto de elementos lúdicos que proporcionassem uma experiência gamificada e que fosse plausível de aplicação académica na disciplina de Desenho.

A gamificação, como estrutura social de aprendizagem, traz a escola para uma dimensão na qual o jogo é visto como um meio eficaz de aprender e investigar. No entanto, é preciso reconhecer que a escola é também um lugar de jogo, onde as relações de poder são perpetuadas e mantidas (Foucault, 1997; Agamben, 2007; Dewey, 1976). Em uma primeira análise, pode parecer que os conceitos de escola e jogo sejam redundantes, levando a uma postura crítica à definição de gamificação: *"trazer elementos de jogo para um contexto que não tem jogo"* (Deterding *et al.*, 2011). Assim como, ao olhar para as quatro normas de McGonigal (2011): "regras, objetivos, feedback e participação voluntária" é possível encontrar pontos de contacto entre ambos os conceitos.

Assim sendo, é importante ressaltar que a escola não é somente um lugar de aprendizagem, mas também um espaço social onde se reproduzem relações de poder e hierarquias, que podem ser reforçadas ou subvertidas por meio de jogos e outras formas de atividades lúdicas. Portanto, é urgente ter uma compreensão profunda e crítica sobre o papel do jogo na escola, e não simplesmente aceitá-lo como um instrumento de aprendizagem ou um elemento decorativo adicionado à educação.

Foi com base neste princípio que projetei "Desenhar o Gesto", não apenas como uma atividade estética, mas também como um movimento político e social que desafiasse essas relações de poder e propusesse novas formas de aprender e de desenhar, balizadas pelo contexto da turma em questão. A experiência da gamificação ambicionava ser uma oportunidade para repensar as práticas de desenho como um espaço mais inclusivo e democrático, no qual o jogo pudesse ser utilizado como uma ferramenta de transformação social e de participação democrática na sala de aula. As regras estimuladas não pretendiam ser obstáculos ao envolvimento, mas coordenadas de interação que munissem os estudantes de capacidades de auto ponderação, num ambiente de baixa pressão favorável a uma experimentação com base na tentativa / erro e num espaço de reflexão onde houvesse oportunidade para o questionamento ou considerações sobre os processo de aprendizagem.

A PD extrapolou um mero conjunto de conhecimentos ou desafios, considerando-a “um gesto e um pensamento”, uma corrente de conceitos que se encadeavam entre si. A metáfora de “desenhar o gesto” vai além da dimensão macro e micro do exercício retórico. Representa um gesto pedagógico que ambicionava estimular uma perspetiva ética e epistemológica da disciplina de Desenho e do ato de desenhar, ao procurar valorizar a cooperação em detrimento da competição e da mestria técnica de execução.

Como “um gesto e um pensamento”, tive como objetivo não apenas aplicar técnicas de execução gráfica, mas também desenvolver habilidades criativas e críticas. Isso implicou uma abordagem pedagógica que não valorizasse exclusivamente o resultado final, mas todo o processo envolvido no desenvolvimento dos “desafios”, estimulando a reflexão sobre as escolhas feitas e o significado das mesmas. Além disso, a PD pode ser vista como uma forma de inserir a disciplina de Desenho num contexto mais amplo, conectando-a com outras áreas do conhecimento e estimulando o diálogo interdisciplinar.

Procurei uma experiência gamificada crítica, onde existisse uma imersão emocial, mas também um envolvimento racional nas estruturas de jogo. Tal supôs assumir uma posição híbrida de estar dentro e fora do jogo em simultâneo, um movimento de ida e de volta que permitisse uma aprendizagem lúcida através de métodos lúdicos, em que a brincadeira não fosse um travão ao desenvolvimento do estudante, mas um ímpeto para a aprendizagem artística com base nas “localidades partilhadas”. (Sutton-Smith, 2001)

Assim, posso afirmar que a PD foi um processo de dupla natureza, que se movimentou tanto de dentro para fora, como de fora para dentro (Larrosa, 2001). Foi um gesto de exteriorização do estudante que envolveu a abstração de si mesmo para encontrar e enfrentar os “desafios” e as “coordenadas”. E também um movimento de interiorização, que implicou na influência que a experiência teve sobre o estudante. “Desenhar o Gesto”, portanto, procurou ser um processo dialético que envolvesse uma relação dinâmica entre o estudante e o objeto da experiência: o desenho como um verbo, uma ação.

Terminei a secção “Considerações sobre a Proposta didática” procurando relacionar os “Gestos” com as “heranças culturais”, e apelando à credibilidade e honestidade destas marcas como sendo indeléveis às matrizes dos estudantes. Sendo assim, seria crucial “levar os gestos a sério”.

Na mesma linha de raciocínio, mas articulando um comportamento inverso, torna-se necessário reassumir a brincadeira, da seriedade e da competição que a escola promove. Huizinga (2000) apela à importância de “jogar como uma criança”[44], indicando que as aparências lúdicas dos jogos podem ser enganosas, quando manietadas e manipuladas por tendências numulárias economicistas que tornam o jogo pueril e frívolo, desconectado da identidade

[44] Neste caso, considero o termo criança como sendo representativo de uma jovialidade desinteresseira, onde o prazer do divertimento e do conhecimento ultrapassa a consciência lucrativa.

humanista da escola e preocupado exclusivamente com a optimização dos resultados. Esta intencionalidade é contraproducente para a compreensão da experiência gamificada como uma atividade significativa e relevante para a vida académica, porque se desvia dos objetivos de socialização e humanização, centrando-se na formatação e qualificação dos estudantes.

Um agente que considerei relevante para a sedimentação desta proposta foi a consideração do "prazer" emocional como fator vultoso na origem do saber e, consequentemente, no entendimento do "Gesto" como ação motriz do desenhar. Após a análise da relação entre os estudantes e a PD, foi possível concluir que o "prazer" surge da interação entre ambos, seja por meio dos sentidos ou das experiências emocionais e cognitivas. Essa sensação de gáudio é o resultado de uma tensão de reciprocidade com o que se vivencia, procurando uma experimentação espontânea ou, no mínimo, proveitosa para os estudantes. Por outras palavras, a interação prazerosa entre os estudantes e a PD foi fundamental para a reverberação da aprendizagem, uma vez que essa relação estimulou a curiosidade e o desejo de explorar "coordenadas" e "desafios" que rompiam com as experiências habituais da sala de aula e da disciplina de Desenho.

Quando os estudantes referem que a PD lhes permitiu "sair da zona de conforto" e "expandir horizontes" assumo que a interpretação que procurei indagar dos gestos acabou por ser um ato consciente de uma tentativa de fuga dos regulamentos convencionais. No entanto, o facto de a metodologia ser lúdica podia ter mascarado a consciência desses comportamentos não normativos, levando os estudantes a descreverem a experiência como uma questão de diversão — alienação (Csikszentmihalyi, 1990) —, em vez de reconhecerem a importância da tentativa de profanação (Agamben, 2007). Os discursos dos estudantes ajudam a descrever uma posição de confrontação, que pode ser interpretada como um recurso para lidar com a tensão entre o prazer do jogo e a seriedade da aprendizagem.

Ainda assim, e continuando a apoiar-me nos relatos obtidos, apercebo-me que a ação proposta não foi apenas considerada lépida, mas uma atividade transformadora de significados. "Usar a sala de aula a nosso favor" e "o jogo de observação permitiu mais interação e assim ver a fotografia completa", são anotações dos estudantes que descrevem os resultados da PD e a consequência das suas práticas, ao nível da democratização do desenhar e da instrumentalização positiva e indagadora da experiência gamificada.

A PD procurou ser uma aproximação literal às "inteligências iguais" de Rancière (2002), pela natureza da mesma e pelo facto de ser também o meu último gesto enquanto mestrando vinculado como estudante. A construção da experiência, não pode ser entendida como um processo isolado do enquadramento social, e como tal traduziu-se num processo partilhado que reverberou nos estudantes, mas também em mim. A feliz expressão que tive a oportunidade de recolher na fase de observação, "pré-professor", é ilustrativa de tal convergência.

O desconhecido e a incerteza foram potenciadores da relação pedagógica e contribuíram para um caminho de desaprendizagem que relativizava e colocava em perspetiva várias posições antagónicas complementares: a imersão total e o calcorrear com atenção; a emancipação do estudante e uma metodologia direcionada que cerca as hesitações na educação; e o aprender ativamente conteúdos com os estudantes ou uma atitude socrática de ensinar matéria sem consideração pelo remanescer da experiência (Csikszentmihalyi, 1990; Masschelein, 2008; Ranceière, 2002; Biesta, 2012; Sternfeld, 2016; André, 2019). O conhecimento parcial está manietado pelas similaridades que espontaneamente se desenvolvem. Assim sendo, seria inadequado não expor a ignorância à experiência (transformadora).

A PD ambicionava a valorização do "gesto" como um elemento fundamental na expressão autêntica das identidades / "localidades" dos estudantes. O foco no "gesto", como ponto de partida para o desenhar, permitiu uma "liberdade criativa" (parafraseando as reflexões dos estudantes) que desafiasse as práticas estereotipadas do desenho, permitindo um rasgo de autenticidade e expressividade. A analogia com o versículo bíblico[45] é usada para enfatizar a importância do gesto na construção da identidade no desenho, sendo o gesto, e o prazer adjacente, o primeiro elemento a ser considerado na execução gráfica do desenhar. (Almeida, 2010; Bismarck, 2000; Nancy, 2022)

Dessa forma, "Desenhar o gesto" não é apenas uma atividade de educação artística, mas também um meio de expressão subjetivo que encaminha os estudantes a explorar e comunicar[46] as suas "localidades partilhadas".

7.1 - Questões vindouras

Procurei neste relatório construir uma visão crítica sobre a experiência gamificada e construir um enredo lúdico, que deambulasse entre a brincadeira e a seriedade moral e ética que a educação artística fomenta. A natureza do estágio traz algumas condicionantes que acabam por influenciar não só a construção da própria PD como o posicionamento da mesma relativamente à estrutura académica. O tempo de implementação interfere na leitura e na implementação no currículo da disciplina. Nesse sentido, a questão que me proponho responder no futuro radicará em perceber como é que experiências gamificadas podem ocupar os currículos do curso de Artes visuais e quais os limites da sua implementação ao longo do um ano letivo. Será possível assumir um programa completo apenas com momento gamificados? Que referências se perdem e se

[45] O simbolismo que trago para esta conclusão segue a teologia, tangencialmente abordada através Nicolau da Cusa (André, 2019). *"No início era o verbo (…)"* (NT, João 1:1), assim começa o primeiro versículo do primeiro capitulo do Evangelho de João no Novo Testamento. Recorro a este excerto para fazer uma alegoria demonstrativa da intencionalidade da PD. Se no início vem a divindade ou a sua representação da Trindade, no desenho o que vem em primeiro é o gesto, dando origem à reformulação bíblica do desenho: *No início era o Gesto*.

[46] De acordo com a etimologia da palavra derivada do *comum,* da partilha e da construção comunitário.

ganham, na relação a médio / longo prazo, entre os intervenientes pedagógicos — escola, estudante e professor?

Esta última questão surge de uma inquietação que pode ser considerada uma sequela de um ponto relevante neste relatório: a adaptação do *Homo Ludens*, que Huizinga (2000) apresenta, ao *Homo Digitalis* abordado por Estanque (2019). A abordagem a esta problematização pode trazer à tona aspetos relacionados com a transformação dos modos de interação e socialização e com o impacto das tecnologias digitais na vida quotidiana, particularmente, no desenhar, sem esquecer as implicações críticas na identidade e nas formas do saber na era da inteligência artificial. O *Homo Artificialis*?

A saga do *pré-professor* Hugo termina por aqui, obrigado pela atenção!

Esposende, maio de 2023

IV - Referências Bibliográficas

Bibliografia consultada

- Admiraal, W., Huizinga, J., Akkerman, S., & ten Dam, G. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185–1194. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2010.12.013
- Agamben, G. (2007). *Profanações*. Boitempo.
- Agamben, G. (2008). Notas sobre o gesto. *Artefilosofia, Ouro Preto*, (4), 9-14.
- Almeida, P. F. d. (2010). Do Desenho como Material e Acção Prática. *PSIAX Estudos e reflexões sobre Desenho e Imagem*, 55 -58.
- Amaral, A. L. (2014). *Escuro*. Assírio & Alvim
- André, J. M. (2019). *Douta Ignorância, linguagem e diálogo: o poder e os limites da palavra em Nicolau de Cusa*. Universidade de Coimbra. *https://doi.org/10.14195/978-989-26-1752-7*
- Arnheim, R. (2005). *Arte e Percepção Visual. Uma Psicologia da Visão Criadora*. Pioneira Thomson Learning.
- Barbosa, A. M. T. B. (1975). *Teoria e prática da Educação Artística*. Cultrix.
- Benjamim, W. (2012). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política.* Relógio D'Água.
- Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Antígona.
- Beuys, J. (2010). *Cada Homem um artista*. 7 Nós.
- Biesta, Gert (2012). No education without Hesitation: Exploring the Limits of Education Relations. Philosophy of Education Society.
- Bismarck, M. (2000). *Desenhar é o desenho. In: Os Desenhos do Desenho nas novas perspectivas sobre o ensino artístico. Actas. FPCE.*
- Bismarck, M. (2005). Desenho e aprendizagem. *V Encontro Nacional da APROGED . FBAUP*
- *Bismarck, M. (2007). Pentimento, ou fazer e Ffeito, ou o desenho "abs-ceno", ou talvez, o elogio do erro. FBAUP.*
- Boerboom, P., & Proetel, T. (2018). *Desenhar o movimento*. GG.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* Harper & Row
- Cunhal, A. (1997). *A arte, o artista e a sociedade.* Caminho
- de Sousa, R. (1995). *Didática da Educação Visual*. Universidade Aberta.
- Deleuze, G. (2000). *Diferença e Repetição.* Relógio D'Água
- Derrida, J. (1995). *A Diferença*. Perspectiva.
- Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. Escuta.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011). *Gamification: Toward a Definition. CHI*.
- Deterding, S. (2015). *The Ambiguity of Games: Histories and Discourses of a Gameful World.* The Gameful World: Approaches, Issues, Applications.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2ªth ed.). Companhia Editora Nacional.
- Duchamp, M. (2002). *Engenheiro do tempo perdido. Entrevistas com Pierre Cabanne* (2ªth ed.). Assírio & Alvim.
- Eisner, E. W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, *80*, 340-344.
- Estanque, E. (2019, August 18). Homo digitalis. *Público*. https://www.publico.pt/2019/08/18/tecnologia/opiniao/homo-digitalis-1883167
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Franco, C., & Soares, J. L. (1929). *Folheto Explicativo dos Quadros da História de Portugal*. Divulga - Paulo Guedes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (25ªth ed.). Paz e Terra.
- Freud, S. (2009). Para Além do Princípio de Prazer. Relógio D'Água
- Foucault, M. (2018). *Vigiar e Punir*. Edições 70.
- Hatherly, A. (1975). *A reinvenção da leitura*. Futura.
- Hatherly, A. (2003). *Entre Nós* (Entrevista). Universidade Aberta e RTP
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Editora Perspectiva.
- Ibánez, T. (2022). Anarquismo pós-fundacional. *A Batalha*, 6-7.
- Jenny, P. (2015). *Desenho anatômico*. GG.
- Kandinsky, W. (2006). *Ponto, linha, plano*. Edições 70.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.* Pfeiffer & Company.
- Kohan, W. O. (2002). Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. *Educação & Realidade*, *27*(2), 123-130.
- Kohan, W. O, (2015). *O paradoxo de aprender e ensinar*. Autêntica Editora
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, (19), 20-28
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Revista Educación Y Pedagogía*, *18*, 43-51.
- Lima, A. L. G., & Gil, N. d. L. (2016). Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. *Educação e Pesquisa*, *42*(4), 1125-1151.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Pactor.

- Massa, M. d. S. (2015). Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*, (15), 111-130.
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, *33*(1), 35-48.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken. Why games make us better and how they can change the word.* The Penguin Press.
- McGonigal, J. (2011b) *We don't need no stinkin' badges: How to re-invent reality without gamification.* Presentation at GDC 2011. http://goo.gl/9a6ka.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Munari, B. (2022). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.
- Ordine, N. (2019). *A utilidade do inútil*. Kalandra Editora.
- Nancy, J. (2022). *O Prazer no Desenho*. Fundação Carmona e Costa.
- Paiva, J. C. d. (2017). Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência. *Revista GEARTE*, *4*(2), 169-180.
- Rancière, Jacques (2002). *O mestre ignorante.* Autêntica.
- Ribeiro, A. (2018). *O Mistério da Criatividade. Teorias e práticas criativas nas Ciências e nas Artes, na vida quotidiana e na Educação.* Edições Afrontamento.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. Sage Publications.
- Sperber, S. F. (n.d.). *Jogo, Mito e Representações. (n.d.)*
- Sternfeld, Nora (2016). Learning Unlearning. *CuMMA Papers #20*
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Szunyoghy, A., & Fehér, G. (2011). *Anatomy Drawing School Human*. h.f.ullmana.
- Torres, L. L. (1995). *Liceu da Póvoa de Varzim: da Fundação à Revolução*. Universidade do Minho.
- Trindade, R. (2012). *O movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola. Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Universidade do Porto.
- van Alphen, E. (2016). *The Gesture of Drawing*. Em: A. Gronstad, H. Gustafsson, e O. Vagnes (eds.), *Gestures of Seeing in Film Video and Drawing*. Routledge.

Documentos institucionais

- Aprendizagens Essenciais Desenho A 10ºano. (2018). Ministério da Educação
- Maia, G., & Porfírio, M. (2021). Desenho. Desenho A, Ensino Secundário 10º ano. Parte 1 e 2. Leya Asa.
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (2017). Ministério da Educação e Direcção-Geral de Educação
- Planificação a médio / longo prazo. 2022/2023. Disciplina: Desenho A. Ano: 10º. Escola Secundária Eça de Queirós

- Programa Desenho A 10ºano, Curso científico - Humanístico de Artes Visuais. Homologado a 22/02/2001. Artur Ramos (Coordenador), João Paulo Queiroz, Sofia Namora Barros, Vitor dos Reis

Outras pesquisas bibliográficas

- Acciaiuoli, M. (2005). *Fernando Lemos. Desenho e desígnio*. Caminho.
- Aristóteles. (2008). *Poética* (3ªth ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Assis, M. d., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. O. (Eds.). (2017). *Ensaios entre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Paralelo Editora.
- Baird, D. (2003). Drawing Now: Eight Propositions. *The Brooklyn Rail. Critical perspectives on Arts, Politics, and Culture*, (Winter). https://doi.org/https://brooklynrail.org/2003/12/art/drawing-now-eight-propositions
- Bogost, I. (2011, Agosto 8). *Gamification is Bullshit*. www.bogost.com. Consultado a 24 de novembro de 2022.
- Brooks, W. (1994). Was Dewey a Marxist? *St. Lawrence Institute for the Advancement of Learning*. https://www.stlawrenceinstitute.org/vol13brk.html
- Cabau, P. (2011). *Design pelo desenho. Exercícios, jogos, problemas e simulações*. FCA.
- Gusdorf, Georges (1967). *Professores, para quê?* Livraria Morais Editora.
- Mendes, M. S., Falcón, M. F., & Cordeiro, M. (2022). *O Desensino da Arte Projecto de uma escola ideal*. Sistema Solar.
- Moura, M. (2019). *A força da forma*. Porto Design Biennale.
- Peirce, C. S. (2000). *Semiótica*. Perspectiva.
- Ramos do Ó, Jorge (2007). Desafio à Escola Contemporânea: um dialogo. *Educação & Realidade* volume 32(2), p. 109-116.
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. Martins Fontes.
- Sarrouy, A. D., Simões, J. A. V., & Campos, R. (2022). *A arte de construir cidadania: Juventude, práticas criativas e ativismo.* Tinta da China.
- Tsutsumi, M. M. A., Goulart, P. R. K., Silva Júnior, M. D., Haydu, V. B., & Jimenéz, Érika L. de O. (2020). Avaliação de jogos educativos no ensino de conteúdos acadêmicos: Uma revisão sistemática da literatura: Evaluation of educational games in the teaching of academic content: A systematic literature review. *Revista Portuguesa De Educação*, *33*(1), 38–55. https://doi.org/10.21814/rpe.19130
- Viana, J., & Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um: *Revista Portuguesa De Educação*, *33*(1), 137–157. https://doi.org/10.21814/rpe.18500
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora.

Anexos

"Estupidamento" da Introdução:

Sou Jesus, não sou Deus, por isso não tenho ambições criacionistas. Também não sou Jesus de Nazaré, pregador e líder religioso Judeu; sou Jesus de Oliveira do Douro de descendência transmontana, por isso também não irei fazer milagres. Sendo assim, não proponho nem tenho soluções para convulsionar e catequizar o sistema de ensino artístico, apenas procuro um lugar de ação que me permita interagir e refletir sobre ele. Construir diálogos com o materialismo histórico, experimentar saberes e fazeres culturais, errar e (des)aprender com o entendimento político-estético da sociedade.

Recupero um verso de Ana Luísa Amaral do poema *Promontório* (*in Escuro*, 2014) para concluir esta introdução: *sei somente de mim aquilo que me sonharam*.

O sonho, como se fosse um guarda-chuva que me abriga, mas também me condiciona os sentidos. O sonho traz bibliografias e relatos de autores indefinidos, pesadelos estranhos e histórias coletivas da sociedade que moldam a minha visualidade e se transformam num desconforto confortável que perpetuo sem questionar ou reprimo por duvidar. O sonho, só é um sonho, porque existe o despertar. O momento de luta e resistência por aquilo que me é sonhado. E a luta do caminho minado é sempre mais dura do que o embalar ensonado.

(Regressar ao texto)

Figura 1 - Os letreiros dos espaços de aula que descrevem dois comportamentos distintos. Na parte superior há um registo imaculado do passado e na inferior houve a necessidade de atualizar a designação.

(Regressar ao texto)

Figura 2 - Vista aérea que identifica os dois claustros e a organização arquitetónica.

(Regressar ao texto)

Figura 3 - Biblioteca Dr. Luís Amaro de Oliveira da ESEQ.

(Regressar ao texto)

(Entediado com estas aulas de observação, desvio o olhar lá para fora…)

Do outro lado da janela disputa-se a Final da *Champions*, versão fato de treino e calças de ganga.

Passes de cara torta e petardos de canhota, fazem balançar as redes.

A sala de aula vira camarote privilegiado com vista para o recreio, que é o palco sagrado do "Teatro dos Sonhos".

E serão muitos pesadelos fintados com afinco que ficam desfraldados com o corte exímio do trinco.

Sem árbitro ou o esteio do "mister", o professor é só mais um espectador que bate palmas a cada reviranga de belo esplendor.

Figura 4 - A presente fotografia é particularmente significativa porque demonstra a perspectiva que acabei de narrar, assim como evidencia três atividades lúdicas distintas e em simultâneo: ao fundo uma partida de futebol, no banco do lado esquerdo o estudante (possivelmente) joga num dispositivo móvel e no banco do lado direito os estudantes estão com um jogo de tabuleiro.

(Regressar ao texto)

Figura 5 - Sebenta e *banners* da *playlist de música* e do *Classroom.* Clicar aqui para ver animação

(Regressar ao texto)

Figura 6 - À esquerda o xadrez pintado no chão, e à direita o outro claustro onde se vê os estudantes em redor das mesas de matraquilhos.

(Regressar ao texto)

Figura 7 - Exemplos de aplicações das siglas poveiras, identificativas da identidade visual e cultural da cidade e da Póvoa de Varzim.

(Regressar ao texto)

Figura 8 - Desenho de letras criado na fase de investigação e maquetização da PD.

(Regressar ao texto)

Figura 9 - Folhas onde risquei / esbocei a PD e o Relatório.

(Regressar ao texto)

Excerto de Peter Jenny apresentado na “Jogada antecipada”

> *Quando eu era criança, tive a sorte de ter um professor que nos permitia, assim que terminávamos de escrever uma redação, fazer desenhos e rabiscos nas margens das folhas, independentemente do tema sobre o qual havíamos escrito. Dessa forma íamos desenvolvendo nossa própria cultura do rabisco, sem sequer termos consciência disso. Nosso professor não estava preocupado com a criatividade — ele queria apenas que aproveitássemos bem as poucas folhas que tínhamos à disposição. Isso nos deu uma enorme liberdade para nos expressar. Aliás, muitas vezes conseguíamos nos expressar melhor nas margens dos país do que nas redações propriamente ditas. Como era de se esperar, nossas redações foram ficando cada vez mais curtas — e as margens (nossas telas), cada vez maiores. Pouco a pouco, os desenhos foram conquistando cada vez mais espaço naquelas folhas. Mesmo nas aulas de matemática acabamos criando um mundo paralelo em volta dos números, para o desgosto do director do colégio, que não sabia exactamente como avaliar aqueles desenhos.*

Espaço em Branco, *in Desenho Anatómico*, 2015. pp. 7-8.

(Regressar ao texto)

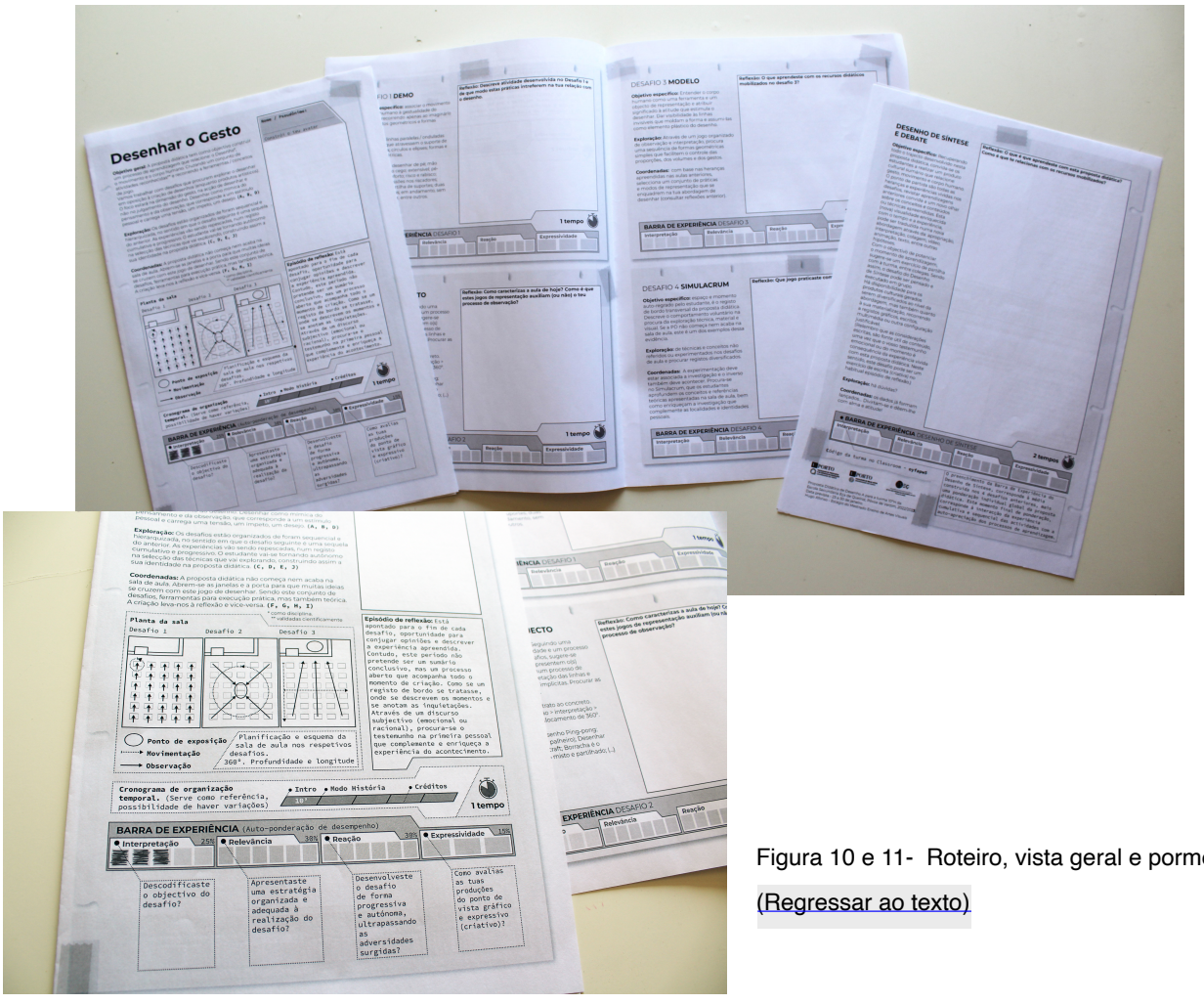
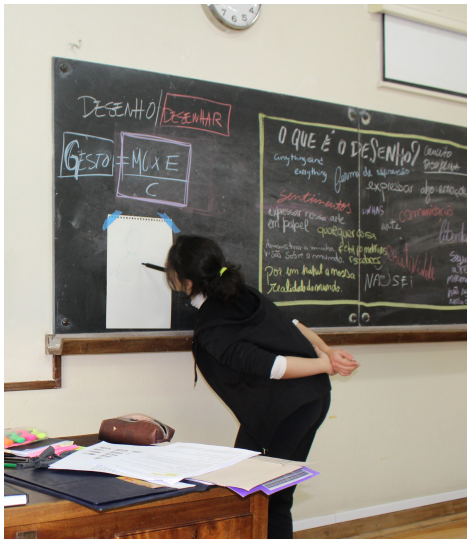


Figura 10 e 11- Roteiro, vista geral e pormenor.

(Regressar ao texto)

Figura 18 - Participação dos estudantes no primeiro bloco de aulas. “O que é o Desenho?”

(Regressar ao texto)

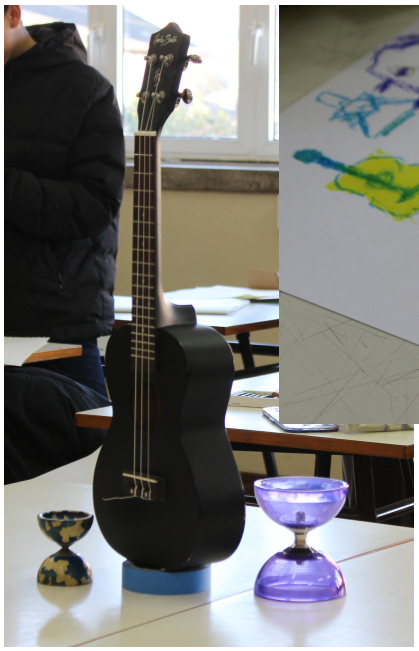


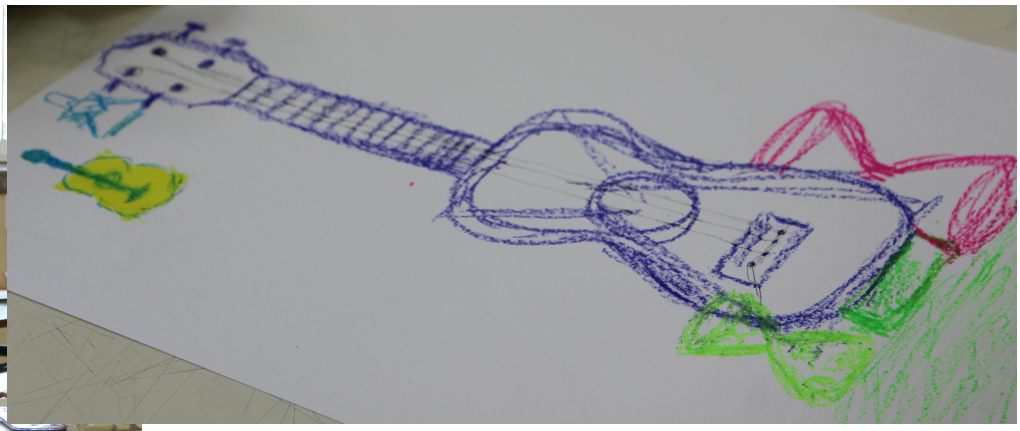
Figuras 20, 21, 22, 23 e 24 - Alguns exemplos do envolvimento dos estudantes na PD.

(Regressar ao texto)

Figura 25 - Placa “Sorria está a desenhar”.

(Regressar ao texto)





Figuras 27 e 28 - Desafio 2: objetos de representação, e um registo gráfico.

(Regressar ao texto)

Momento inicial do Dia 3:

> Segunda-feira desenhamos com o pé que tínhamos mais à mão.
> Terça-feira, e já com supervisão,
> adicionamos a observação,
> para identificarmos o invisível do ukulé(lé).
> Hoje vamos fazer o impossível, e desenhar o modelo a dançar Ballet.

Lamento não ter registo áudio ou vídeo deste momento, porque a resposta dos estudantes foi uma explosão sonora absolutamente inexpectável. Entre gargalhadas e comentários reflexos, tudo aquilo foi uma boa bomba de emoções genuína.

O gesto não é inédito, já havia experimentado uma apresentação poética no trabalho de PAIC do segundo semestre do ano passado[47] (consultar vídeo). Por isso, para mim, fazia todo sentido repetir a experiência, contextualizada no conteúdo que estamos a abordar. Com este movimento, sigo em busca da uma ideia transversal das disciplinas se relacionarem em si. Desenho não deve ser entendida como um corpo isolado, uma disciplina diferentes das restantes. Bem pelo contrário, deve procurar elementos de ligação com outros universos, até porque faz parte da génese de desenhar, o constante cruzamento com outros conhecimentos e outras localidades. Pensar de forma rizomática é o desafio que o desenho, como disciplina, se deve auto propor.

E até olhando para esta essência, torna-se mais relevante a aula do “Desafio 3” e a preparação da mesma.

(Regressar ao texto)

“Estupidamento” que fecha o terceiro dia:

Foi também a última aula assistida pelo PO que, aparentemente apreciou das dinâmicas. (Faço ideia das vezes que, em imaginação, terá deitado as mãos à cabeça, a interrogar-se: “Mas o que é que este sujeito está para aqui a dizer/fazer?”. Os traumas passados são tão marcantes que desconfio sempre das minhas exteriorizações. Por mais que me tente abstrair do julgamento, sinto sempre que estou sentado no banco dos réus). O PO foi agradavelmente elogioso em relação à minha postura na sala de aula e à forma como me relacionava com os estudantes. É deveras reconfortante ouvir essas palavras. Agarro-me a estas pequenas recompensas para, de forma pavloviana, me manter motivado na derradeira fase que se avizinha: a penosa caminhada da redação do relatório.

“Sorria, está no meio da guerra (referência do Prof. Paiva) não vale desistir!”

(Regressar ao texto)

[47] Disciplina lecionada no primeiro ano curricular do MEAV, Projetos Artísticos e Intervenção em Comunidades.

“Douta Ignorância” (complemento à secção 6.2)

O sustento teórico desta proposição (a demonstração do balão) vem do saber de base científica, da necessidade da constante refutação e questão, mas também de uma espiritualidade supérflua à ciência. Contudo torna-se imperativo para a minha investigação, percorrer um caminho tangencial que me leva a viajar no tempo e na religiosidade, fechando um círculo que começou no “sagrado” de Agamben.

Segundo Nicolau da Cusa (André, 2019), teólogo cristão[48] do séc XV, a “douta ignorância” é a pressuposição de que o conhecimento é apreendido através da compreensão da própria ignorância. A condição necessária para cultivar o saber, pois é através do desconhecido que o Ser se torna consciente das suas limitações finitas, sendo o Divino a idealização / representação do cosmos infinito.

Para explicar essa ideia, Da Cusa usava o conceito de *"coincidentia oppositorum"*, que sugere que tudo contém dois elementos opostos, mas complementares, que estão em constante interação e fluidez. Essa interação resulta em um universo infinito e em constante expansão. O movimento de superação de diferenças por meio de um diálogo e reconhecimento mútuo, pode levar ao desejo infinito dentro de nossa limitação sensorial, e isso conduz a uma unidade prazerosa na qual somente a igualdade consigo mesmo e com o outro[49] será realizada como uma conexão máxima e absoluta. (A questão do prazer, será tema para a próxima secção 6.3.)

Apesar das limitações da compreensão humana, o autor acreditava que o caminho do conhecimento era uma viagem sem fim em direção a uma compreensão mais profunda do universo e de nós próprios. Defendia que a viagem era mais importante do que o destino e que, através da busca do conhecimento, podíamos atingir um estado de "sapiencial" (sabedoria). Esta viagem resultaria num questionamento contínuo das nossas crenças e suposições, levando-nos a uma maior compreensão do mundo.

---

[48] Não coloco em causa a laicidade da educação, mas trata-se apenas de um exercício de aproximação metafórica do divino ao infinito incalculável, assim como a ideia de conhecimento. Uma ponderação marcadamente subjetiva, que vincula a minha identidade cultural, da qual não me posso subjugar, mas procurar um lugar de fala que a saiba relativizar e contextualizar.

[49] A compreensão cusana sobre a aprendizagem pelo desconhecido também tem implicações éticas significativas. Ao reconhecer o valor da ignorância, estaríamos abertos a aprender com os outros e a reconhecer o valor da diversidade. Esta humildade da humanidade (“são diálogos interculturais”) também nos ajudam a evitar o dogmatismo e o preconceito, o que pode levar à estagnação moral e intelectual. Em vez disso, a ignorância aprendida encoraja um espírito de curiosidade de abertura a ideias e perspetivas partilhadas.

> *“ (…) o homem definido como douta ignorância é um homem em busca da sua natureza, o que exige naturalmente o encontro com os outros, eles também douta ignorância. (…) A humanidade não existe senão contraída na singularidade de cada homem e de cada povo, o que funda também a positividade da diferença no “De pace fidei”**. (André, 2019, pp.79-80)

**A paz da fé*, que, escrito provavelmente em Setembro de 1453, visa responder, de forma pacífica, aos conflitos religiosos que estavam na ordem do dia. *A paz da fé* encena um encontro entre os sábios representantes de diversos povos e de diversas religiões e os representantes do cristianismo protagonizados pelo Verbo (Cristo), Pedro e Paulo. (André, 2019, pp.17-18)

Com este balizamento entre o infinito e o finito, procuro uma reflexão que vem sendo repetida no relatório sobre os “objetivos finalísticos” dos produtos resultantes dos desafios que fui propondo ao longo da PD. Assim como uma posição distintiva entre o desenho e o desenhar.

Quando manifestava uma posição crítica relativamente aos “desenhos finalísticos”, é porque aponto a finalidade como um conceito limitativo da experiência da aprendizagem, contendo uma condicionante que é alheia aos estudantes e tende a controlar as atitudes dos mesmos. Em oposição, desenhar como uma ação, representa uma ideia de infinito, mas comporta também um fim. No entanto, esse fim não é externo ao estudante e não tende a limitá-lo, uma vez que a finalidade do desenho está dentro do próprio estudante e é ele mesmo. O processo de desenhar é uma atividade que ambiciona explorar e expandir as habilidades, em vez de restringi-las a uma finalidade externa, um conteúdo teórico. A experiência do desenhar está centrada no estudante, na relação académica e no processo educativo.

Com esta posição, não tenho a intenção de depreciar os objetivos específicos dos desafios, ou a intencionalidade subjacente, pois entendo que eles não são condicionantes externos dos estudantes, mas sim elementos integrantes de um movimento articulado pela orientação de significados e tensões implícitas nos processos de aprendizagem. Neste contexto, os estudantes são vistos como membros participantes numa trindade dinâmica composta pela escola, o estudante e o professor, onde o conjunto têm um papel fundamental na construção do conhecimento e na promoção do desenvolvimento pessoal e académico dos estudantes.

A travessia cusana da ignorância propende a manifestar-se pela positividade e implica a emancipação do Ser mediante o aprender, uma premissa indagadora, como “um rastilho que origina uma explosão”[50].

(Regressar ao texto)

Figuras 32 e 33 - Registos documentais do comportamento voluntário em resposta às “coordenadas” sugeridas na PD.

(Regressar ao texto)

[50] Expressão usada durante as aulas da PD.

6.4 - Levar os “Gestos” a sério[51]

Pode até parecer uma contradição estrutural quando afirmo que não ambicionava “criar um jogo sério” com a PD (secção 3.2.2) e depois termino com uma consideração onde faço a apologia de um compromisso pedagógico sério para com os “Gestos” como componente imperativa da prática do desenhar.

A minha posição para com o jogo, não era de replicar um jogo educativo, ou construir um jogo fechado sobre desenho. “Apenas” me apropriei do conceito de gamificação e criei alguns elementos de jogo que pudessem fazer parte de uma experiência gamificada lúdica e através desse processo, os estudantes pudessem (des)aprender de forma significativa, ao mesmo tempo que lhes permitisse construir ferramentas de indagação de formas significantes (Para recuperar a definição de formas significantes, consultar a secção 3.1).

A proposta didática que desenvolvi teve como objetivo proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes, através da criação de um ambiente propício para a realização de atividades práticas e reflexivas que possibilitassem a compreensão dos significados e a experimentação dos significantes do Desenho, tanto como disciplina quanto como conceito teórico.

Neste caso, o jogo é a plataforma de experimentação, que permitiu criar um diálogo com os estudantes, através do “Roteiro” e de outros elementos de jogo mobilizados, e construir uma narrativa de relações, emoções e significados, que pudessem emancipar o “jogante” na interpretação e apropriação do “gesto” no desenhar.

A consideração que atribuo ao “gesto” extrapola o movimento à ação física produzida pelo corpo humano, acompanha a cognição, a comunicação e a emoção do estudante e está condicionada por um conjunto de conjeturas sociais e culturais. (Recuperar a “equação do gesto” na secção 4.3). Este Gestos podem ser automático e inconscientes ou condicionados pela envolvente social, e podem fornecer conteúdos adicional sobre os significados das ações e ideias a comunicar, assim como podem ser usados para criar significantes onde a explicação racional não consegue transmitir.

Considero os gestos como um indicativo relevante na organização e estruturação dos conceitos que são apreendidos com o desenhar, podendo ajudar à fixação de conteúdo no sistema cognitivo dos estudantes. São elementos influentes na aprendizagem e no pensamento crítico, uma vez que têm a capacidade de transformar objetividades racionais em matérias desprendidas de sentido lógico. O que significa que eles têm o potencial de ajudar os estudantes a ver as coisas de uma nova perspetiva e a pensar de forma mais criativa e crítica.

Essa capacidade de transformação dos gestos foi especialmente útil, quando convidava os estudantes, a percorrem determinadas “coordenadas” dos “desafios” que os afastava das suas

[51] Adaptação da expressão “to take images seriously” (Rose, 2001, p.33)

convenções práticas do desenho[52], ou quando se proporcionava um carrossel de movimentações que permitiam uma múltipla interação entre o espaço e os objetos de representação. (Relacionar com as secções 4.3.1 a 4.3.5)

O gesto é uma representação identitária e como tal comporta características indentificativas dos estudantes (os prazeres, os saberes, as habilidades, entre outros.). Mas como estes não podem ser analisados como um fator isolado de uma envolvente social e cultural, a identificação do gesto e o próprio gesto enquanto ação efetiva, representam uma partilha de localidades, que se fundem com o seu significado e simbolismo. Uma partilha que se opõe ao isolamento comunitário.

"Desenhar o Gesto" equivale à produção de uma imagem enquanto produto cultural que está inserida num contexto social, nesse sentido relaciono o gesto como uma herança cultural e resultante da "visualidade" dos estudantes.

Por via da proposta, foi possível captar não apenas o movimento e a forma dos gestos, mas também "histórias" e particularidades identitárias dos intervenientes que acabaram por ficar expressas nas execuções gráficas ou na forma como estas eram elaboradas.

Torna-se impossível separar o desenhar do desenho, aliás posso até considerar que a PD entrou mais no campo da performance psicossocial do que propriamente no Desenho enquanto disciplina artística. Desta forma, é importante reconhecer "Desenhar o gesto" não apenas uma atividade individual, mas também uma atividade coletiva que está inserida num contexto partilhado mais amplo.

Recorrendo ao dicionário para averiguar a palavra "sério"[53], constato que a definição pode deambular por algo "que não ri", circunspecto ou sisudo, mas também pode ser considerado algo "honesto", sincero, verdadeiro. Neste caso pretendo atribuir a segunda conotação, ou seja, considerar os gestos como algo congruente e identificativo de uma identidade, de um comportamento simbólico. Atribuir valor aos gestos, para que possam ser interpretados de forma metódica e que através deles possam ser desenvolvidas estruturas lógicas de pensamento capazes de construir ou destruir significados. Usar os gestos como alavancas de experiência.

Levar os gestos a sério, surge de uma adaptação da expressão "to take images seriously" de Gillian Rose (2001, p.33) onde procuro estabelecer uma relação de proximidade entre as visualidades e as heranças culturais, e traduzir esse entendimento para o valor e posicionamento do gesto de desenhar. Neste sentido, vou aproximar o conceito de "Gestos" à definição cultural de imagens de Gillian Rose, bem com definir um paralelo entre o contexto do gesto com os condicionalismos dos "Modos de Ver" de John Berger (2018).

---

[52] É difícil ou impossível determinar uma convenção de desenho universal, mas é possível observar e um determinado hábito de desenho específico de cada estudante. É neste sentido, de desconstrução personalizada que pretendo abordar ao referir "convenções práticas de desenho".

[53] Dicionário Priberam, consultado a 5 de maio de 2023. https://dicionario.priberam.org/sério

“Levar as imagens a sério”, é um posicionamento crítico que Gillian Rose apresenta para a interpretação visual das imagens. Realizando uma análise com critério que permita um olhar cuidado e transparente.

As imagens descrevem hábitos, culturas e práticas sociais que produzem determinados efeitos e significados. E não raras as vezes, estas podem ser manipuladas de forma a provocar um congestionamento visual, uma profusão de estímulos externos que cativam o olhar e provocam o desfoque da visão. O excesso de diligência, a pulsação instantânea da atualidade e a sociedade capitalista que absorve a rotina, abusa das universalidades e ilusões visuais para fintar essa interpretação “séria” das imagens.

John Berger (2018) no livro *Modos de Ver*, fala na “pretensão à universalidade do mundo” e que essa perspetiva “reduz e contrai” a perceção visual e intelectual das imagens e do envolvente. Contribuindo para uma visão “empobrecida da experiência humana”. Uma visão selecionada e exteriormente construída da história, da sociedade, do quotidiano no geral. De certa maneira, o olhar é orientado por determinados cânones e símbolos que podem distorcer leituras, persuadir atenções e contaminar os conteúdos das mensagens. Conceitos obscuros de objetividade (e inegavelmente eficazes) que conferem à imagem um cunho imperativo, por via de códigos consolidados e universais (simplistas e populistas), que secam o texto e embrulham a imagem em simbolismos fúteis e impessoais. O simbolismo ocupa o lugar do significado, para omitir a realidade representada e construir um cenário ilusório de persuasão. Esta interpretação acompanha a tendenciosidade que o jogo pode incorporar, acabando por reafirmar a experiência gamificada como “controlo social” descrito por Dewey (1976).

O conceito de visão é ambíguo, como se tornou compreensível na PD e neste relatório, e estabelecer a sua fronteira acaba por ser uma tarefa valiosa, para me conseguir posicionar entre a Gillian Rose e John Berger. Em conformidade com Rose, “visão” é a atividade fisiológica como a capacidade de ver, um exercício meramente retiniano, ao passo que “visualidade” se refere à construção intelectual da visão: como vemos, o que somos capazes ou não de ver. Sendo assim, posso assumir a visão como uma atividade biológica e a visualidade como sendo uma construção sócio cultural.

A visão é uma capacidade biológica que permite ao ser humano perceber e interpretar o mundo através da luz que chega aos olhos. No entanto, a maneira como se interpreta o que se vê é influenciada pelas construções sócio culturais que moldam a perceção. A visualidade é a construção intelectual da visão e envolve tanto os processos biológicos como os processos sociais que moldam a assimilação do espectro quotidiano.

As perceções e interpretações são moldadas por uma variedade de fatores, incluindo experiências culturais, histórias pessoais, contexto social, educação e normas culturais. Esses elementos combinados resultam na formação de uma visualidade compartilhada, que influencia a compreensão do ambiente. A visualidade, portanto, é fundamental para a compreensão da cultura

e da sociedade, permitindo analisar como as normas culturais e históricas influenciam as ações e convicções.

No âmbito da PD, o gesto é dotado de significado, estabelecendo uma relação intrínseca com a visualidade e a herança cultural. Tanto a estrutura partilhada como a capacidade de impulsionar e treinar o ato de desenhar unem o gesto e a visão numa relação complementar. O gesto é considerado um elemento reflexivo e reprodutor de uma visualidade e herança cultural específicas, tornando-se um meio relevante para compreender a interconexão entre cultura, sociedade e desenho.

As imagens, assim como os gestos, assumem poderes que estão para lá do aspeto visual, permitem estabelecer determinadas visualidades condicionadas, incorporando práticas sociais hegemónicas. Não necessariamente, essas práticas de poder sociais devem ser consideradas como negativas e abusivas, mas como o resultado da produção de um "cidadão global".

Consequentemente, o posicionamento de Gillian Rose perante as imagens, passa por as considerar como um "compósito visual" plausível de uma abordagem crítica "que pense na agência da imagem, considere as práticas sociais e os efeitos da sua visualização por vários públicos" (Rose, 2001, p. 32). Uma vez que o imaginário visual não é anódino, mas sim condicionado. A produção de significados intrínsecos, são estabelecidos em três locais: os locais de produção, a própria imagem e o seu público.

Com este registo, quero estabelecer a ligação com o conceito de "localidades partilhadas" que sobrevoam este documento, considerando que, para interpretar uma imagem / gesto será necessário mobilizar um conjunto de localidades, e partilhar significados que possibilitem uma leitura complexa e polissemântica.

Os argumentos de John Berger ajudam a relembrar que o olhar, assim como os gestos inerentes, servem como peneira de diferenciação social, não vemos apenas o que é mostrado, mas sim aquilo que somos condicionados a ver, e de acordo com a relação que vamos construindo com o envolvente.

> *"Nunca nos limitamos a olhar para uma coisa: estamos sempre a olhar para a relação entre as coisas e nós mesmo."* (Berger, 2018, p.18)

"Levar os Gestos a sério", entendo como uma estruturação narrativa de "visualidades" e "localidades"; que estimulem o diálogo e as tensões; gerem novas interações e interpretações de significados, e produzem conhecimento descentrado que seja sensível às reproduções sociais e culturais "partilhadas".

Através da análise da relação entre "Desenhar o gesto" e o caráter lúdico da experiência gamificada é possível perceber como a aprendizagem e a apropriação do conhecimento estão profundamente ligadas às heranças culturais. A articulação entre desenhar e a gamificação é uma forma de diferenciar o hábito de desenhar e permitir que os estudantes explorem sem medo de errar ou falhar, mobilizando e partilhando as suas localidades.

Essa diferenciação permite a criação de um ambiente de baixa pressão em que os estudantes são encorajados a experimentar e repetir, permitindo-lhes desenvolver seus gestos e visualidades e forma divertida sem comprometer a seriedade da situação académica. Essa abordagem não finalística, em que o objetivo não é vencer ou competir, mas sim explorar e aprender, abre caminho para a aprendizagem como consequência do jogo, onde o conhecimento é adquirido através da experimentação e da tentativa e erro.

Recupero os testemunhos de um estudante: “O desafio permitiu soltar-me, aceitar o feio e o erro. A arte nem sempre é bela. Encontrar o meu estilo, o meu caminho”.

A apropriação do lúdico no processo de aprendizagem pode ser vista como uma forma de manter e questionar a herança cultural, onde a relação entre desenhar, gesto, e a experiência gamificada desempenha um papel importante. Esta abordagem procurou ser incorporada na sala de aula e na forma de como os estudantes aprenderam e se relacionaram com o conhecimento, permitindo a relativização e a adoção de uma posição crítica em relação aos cânones estéticos dominantes na arte. Considero a experiência gamificada uma estrutura social de aprendizagem.

“Levar os gestos a sério implica reconhecer que eles não são meras ações mecânicas ou arbitrárias, mas sim elementos fundamentais que integram as complexas redes de significados que compõem a cultura, a sociedade e os processos de aprendizagem. Nesse sentido, a análise dos gestos não pode ser dissociada da compreensão do contexto social, histórico e académico em que se insere. Através da observação cuidadosa dos gestos, foi possível identificar padrões de comportamento que evidenciam influências, tais como hábitos, crenças e valores transmitidos através da partilha comunitária.

A relação entre gestos, visualidades e cultura também é crucial na compreensão dos processos educacionais. A intencionalidade da PD era a utilização dos gestos como ferramentas pedagógicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Ao explorar as visualidades presentes nos gestos, foi possível identificar elementos culturais e pessoais que afetam a forma como os estudantes percebem o mundo e se relacionam com ele. Com isso, tornou-se possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adequado às particularidades de cada estudante, reconhecendo e valorizando as localidades partilhadas de cada um.

Portanto, “levar os gestos a sério” significa compreender que eles não são apenas movimentos irrefletidos, mas sim expressões carregadas de significados (*aquilo que me sonharam* de Ana Luísa Amaral (2014)) e que têm o poder de influenciar a forma como se criam e transformam significantes. Ao reconhecer a sua importância foi possível explorá-los de forma mais consciente e efetiva, tanto na educação quanto na compreensão das complexas redes culturais e sociais que gravitam a escola.

(Regressar ao texto)

Figura 34 - Exemplos de representações obtidas dos Desafios da PD

Figura 35 - Caderno de bordo e riscadores que me acompanharam no período do estágio.

(Regressar ao texto)

[54]

[54] As figuras apresentadas no presente relatório foram concebidas com o propósito específico de ilustração e registo da experiência de estágio. Fotografias documentais capturadas em colaboração com a colega de estágio, com o consentimento dos estudantes e com a validação da entidade de ensino.

SEDE ADMINISTRATIVA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE BELAS ARTES