

MESTRADO

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

As “zonas de conforto” na criação e prática artística.

Mariza de Oliveira Pereira

M

2021



Mariza de Oliveira Pereira

As “zonas de conforto” na criação e prática artística.

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

Professor orientador: Henrique Vaz

Professora cooperante: Lídia Castro

Local de Estágio: Escola Secundária da Maia, Porto

Resumo

O presente relatório reflete sobre o estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na Escola Secundária da Maia, no ano letivo 2020/2021. O documento relata a contextualização de estágio e de alguns episódios que ocorreram durante o mesmo. O relatório desenvolve-se em torno do tema das “zonas de conforto” do aluno na criação e prática artística onde procuro saber o que leva o aluno a construir este espaço, qual a sua relação com a escola e com o professor, e de que forma lida com as rotinas impostas por esta organização. É nesta relação e nestas formas de lidar com a escola que se problematiza a ‘zona de conforto’ enquanto espaço ao qual, aparentemente o aluno recorre num movimento de certo modo de contracorrente às solicitações da aprendizagem. Neste âmbito, invocam-se ainda as especificidades do período de pandemia (durante o qual este estágio em grande parte ocorreu) enquanto gerador de ‘zonas de desconforto’, quer para o aluno, quer para o professor, problematizando o modo como a docência se adaptou e lidou com o ensino a distância (E@D), de que forma esta nova metodologia afetou a comunidade escolar e que aprendizagens foram adquiridas com este período pandémico.

No âmbito das atividades pedagógicas propostas enquanto estagiária, desenvolveu-se o dispositivo ALT+D – Alternative Drawing, o qual surgiu pela necessidade de explorar o desenho com processos e materiais menos convencionais, como base de trabalho e exploração de diferentes práticas que pudessem fazer o aluno interrogar as suas ditas ‘zonas de conforto’.

Equacionado deste modo, o dispositivo suscitou reações diversas por parte dos alunos, designadamente o reconhecimento da validade de abordagens distintas no enriquecimento da sua criação e prática artística através do desenho.

Palavras-chave: “Zona de conforto”, Criação e Prática Artística, “Zona de desconforto”, Pandemia, E@D, ALT+D.

Résumé

Ce rapport a pour objectif une réflexion sur le stage pédagogique effectué dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels dans l'enseignement secondaire à l'école Secundária da Maia, au cours de l'année scolaire 2020/2021. Le document rend compte de la contextualisation du stage et de certains épisodes qui se sont déroulés pendant celui-ci. Le rapport est développé autour du thème des "zones de confort" de l'élève dans la création et la pratique artistique. J'essaie de comprendre ce qui amène l'élève à construire cet espace, sa relation avec l'école et l'enseignant, sa manière de faire face aux routines imposées par cette institution. C'est dans cette relation et dans ces manières d'aborder l'école que la "zone de confort" est problématisée comme étant un espace auquel l'élève aurait recouru dans une sorte de mouvement à contre-courant des exigences de l'apprentissage. Dans ce contexte, les spécificités de la période de pandémie (durant laquelle ce stage s'est largement déroulé) génératrice de " zones d'inconfort ", tant pour l'étudiant que pour l'enseignant, problématisant la manière dont le corps enseignant s'est adapté et a traité l'enseignement à distance (E@D). Le but est également de comprendre la façon dont cette nouvelle méthodologie a affecté la communauté scolaire et les apprentissages qui ont été acquis suite à cette période de pandémie.

Dans le cadre des activités pédagogiques proposées en tant que stagiaire, le dispositif ALT+D - Alternative Drawing, qui est né de la nécessité d'explorer le dessin avec des procédés et des matériaux moins conventionnels, a été développé comme base de travail et d'exploration de différentes pratiques pouvant amener l'étudiant à remettre en question ses soi-disant " zones de confort ".

Considéré de cette manière, le dispositif a suscité différentes réactions de la part des élèves, à savoir la reconnaissance de la validité de différentes approches dans l'enrichissement de leur création et de leur pratique artistique par le dessin.

Mots-clés: "Zone de confort", Création et Pratique Artistique, "Zone d'inconfort", Pandémie, E@D, ALT+D.

Abstract

This report reflects on the pedagogical internship carried out as part of the Master's Degree in Teaching of Visual Arts in the middle and High School education in the Portuguese school Escola Secundária da Maia, in the school year 2020/2021. The document reports the contextualization of the internship and some episodes that occurred during this period. The report is developed around the theme of the student's "comfort zones" in the creation and artistic practice, where I try to understand what leads them to build this space, what is their relationship with the school and the teacher, and how they deal with the routines imposed by this organization. It is in this relationship and in these ways of dealing with school that the 'comfort zone' is problematized as a space to which, apparently, the student appears to adopt a countercurrent movement to the demands of learning. In this context, we also invoke the specificities of the pandemic period (during which this internship largely occurred) as a generator of 'discomfort zones', both for the student and the teacher, questioning the way teaching adapted and dealt with E-learning, how this new methodology affected the school community and what kind of skills were acquired during this pandemic period.

In the context of the pedagogical activities proposed as a trainee, the ALT+D - Alternative Drawing device, which emerged from the need to explore drawing with less conventional processes and materials, was developed as a basis for working and exploring different practices that could make the student question their so-called 'comfort zones'.

Thus conceived, the device provoked different reactions from the students, namely the recognition of the validity of different approaches in the enrichment of their creation and artistic practice through drawing.

Keywords: "Comfort zone", Creation and Artistic Practice, "Discomfort zone", Pandemic, E@D, ALT+D.

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família. Em especial à minha irmã, pelas revisões, traduções, pelo incentivo e palavras de conforto, e por acreditar sempre em mim e nunca me deixar desistir. Aos meus pais e avó que me deram sempre possibilidade de escolher o caminho que quis seguir, onde nunca faltou amor e um apoio incondicional. Ao meu namorado, pelos abraços nos momentos mais difíceis de cansaço e desânimo, pela paciência e por todo o seu amor. À São e a todos os meus amigos que de forma direta ou indireta estiveram presentes.

Ao Professor orientador Henrique Vaz por toda orientação. À Professora Cooperante Lídia Castro, pela sua partilha de conhecimentos, pelo acompanhamento no Estágio Pedagógico, e pela amizade que ficou. Aos professores da Escola Secundária da Maia, que me acolheram nas suas aulas e me deixaram assistir e participar, e aos alunos das turmas 11ºN e 12ºL que se mostraram simpáticos e tornaram a experiência de estágio ainda mais enriquecedora.

Dedico este relatório ao meu eterno avô.

Obrigada!

Abreviaturas

MEAV – Mestrado em Ensino de Artes Visuais

PEE – Projeto Educativo de Escola

E@D – Ensino a Distância

ALT+D – Alternative Drawing

Índice de Imagens

- **Página 15** – Figura 1 – Descoberta do Retroprojektor.
- **Página 35** – Figura 2 – Registo de algumas tintas naturais realizadas durante a aula.
- **Página 66** – Figura 3 – Atividade ALT+D, Carta 6.
- **Página 67** – Figura 4 - Atividade ALT+D, Carta 4.
- **Página 69** – Figura 5 - Atividade ALT+D, Carta 25.
- **Página 70** – Figura 6 - Atividade ALT+D, Carta 19.
- **Página 71** – Figura 7 - Atividade ALT+D, Carta 21.
- **Página 77** – Figura 8 - Memória Descritiva (A música como apoio á “zona de conforto” do aluno).
- **Página 78** – Figura 9 - Trabalho da atividade ALT+D e a presença da música. Carta 7.
- **Página 79** – Figura 10 - Atividade ALT+D, Carta 30 - a presença da música. (Ensino Presencial).
- **Página 81** – Figura 11 - Experiências com ALT+D a nível presencial.
- **Página 82** – Figura 12 - Experiências com ALT+D a nível presencial.

Índice

Resumo	3
Résumé	4
Abstract	5
Agradecimentos.....	6
Abreviaturas	7
Índice de Imagens.....	7
Introdução	10
Parte I – Estágio Curricular	12
1. A Escola Secundária da Maia.....	12
1.1. A arte pelos corredores da Escola Secundária da Maia.....	12
1.2. Descoberta do retroprojeto.....	14
1.3. Descrição e preocupação com alguns espaços do aluno artista.....	16
2. Contextualização do Estágio.....	17
2.1. Grupo 600 e o professor estagiário.....	18
2.2. E@D.....	21
2.3. Turma 9 ^ª A.....	22
2.4. Turma 11 ^ª N.....	24
2.4.1. A influência do ensino obrigatório na vida do aluno.....	25
2.4.2. Desenho rápido da figura humana.....	26
2.4.3. Um episódio sobre o lugar das artes na escola.....	28
2.5. Turma 12 ^ª L.....	30
2.5.1. Alguns meios digitais como referência artística para o aluno.....	31
3. Atividades e concursos artísticos da Escola.....	33
Parte II – As “zonas de conforto” na criação e prática artística.....	37
1. A Escola e o Aluno.....	37
2. A pandemia como “zona de desconforto” para o aluno (mas também para a docente).....	43
3. A “zona de conforto” do aluno na área artística.....	49
Parte III - Atividade Pedagógica.....	56
1. Introdução – ALT+D.....	56
1.1. ALT+D – Alternative Drawing.....	56
1.2. Constituição do Kit.....	58

2. Finalidades da proposta.....	58
3. Obstáculos encontrados.	61
4. Calendarização das aulas propostas.	63
5. Resultados.....	65
6. A música como “zona de conforto”	74
7. Avaliação.	79
6. ALT+D Presencial.....	80
8. Considerações finais.	82
Referências Bibliográficas.....	88
Bibliografia	88
Documentos.....	92
Legislação.....	93
Webgrafia.....	93
Apêndices	95
Apêndice 1 - Documento com a proposta apresentada à turma.	95
Apêndice 2 – Adaptação dos baralhos do Kit ALT+D ao Ensino a Distância (E@D). ..	97
Cartas da categoria <i>Enunciados</i> :	97
Cartas categoria <i>Material</i> :.....	101
Cartas da categoria <i>Suporte</i> :	102
Cartas da categoria <i>Espaço</i> :	103
Apêndice 3 - Baralhos do Kit no Ensino Presencial.....	104
Cartas da categoria <i>Enunciados</i> :	104
Cartas categoria <i>Material</i> :.....	110
Cartas da categoria <i>Suporte</i> :	111
Cartas da categoria <i>Espaço</i> :	112

Introdução

O presente relatório relata o meu estágio curricular realizado na Escola Secundária da Maia, com as turmas 11^ºN e 12^ºL do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais na disciplina de Desenho A e Oficina Multimédia.

Esta reflexão encontra-se dividida em três partes, fazendo-se corresponder à primeira parte o enquadramento geral em que a mesma se desenvolve (a escola/espço), onde desenvolvo detalhadamente uma descrição do estágio curricular, desde toda atividade letiva e contextualização de estágio a algumas situações que acompanhei ao longo do ano e a que dei mais centralidade. Concretizo uma reflexão a partir de várias inquietações e questões que surgiram e ganharam cada vez mais forma, por via de diálogos e episódios decorridos durante o período de estágio curricular. Episódios como o retroprojektor sendo um instrumento desconhecido ao aluno e de como esta descoberta influenciou o aluno; a influência do ensino obrigatório na vida do aluno onde refiro um diálogo com um aluno que me despertou alguma inquietação. Também reflito alguma preocupação e descrição de alguns espaços do artista na escola secundária da Maia e também sobre o grupo 600 e o professor estagiário, entre outras.

A segunda parte é onde a investigação assenta sobre as “zonas de conforto” na criação e prática artística do aluno. Inicio por fazer um enquadramento sobre o lugar do aluno na escola, qual a sua relação com a escola; a escola como um espaço social para o aluno e a zona de conforto do aluno dentro e fora da escola. Depois deste enquadramento inicial, tento perceber o que leva o aluno a sair da sua “zona de conforto”; porquê este receio por parte do aluno para sair deste espaço de conforto. Como última parte deste capítulo falo sobre a pandemia como “zona de desconforto” para o aluno e para a docente e de que forma este acontecimento influenciou a comunidade escolar; de que maneira nos tentamos adaptar a esta nova fase ao procurar soluções para lidar com o ensino à distância numa área artística e prática, sem que os alunos perdessem o interesse ou se sentissem afastados da disciplina.

Por fim, na terceira e última parte decorre toda a descrição e resolução da prática da atividade pedagógica ALT+D – Alternative Drawing. Refiro as dificuldades e obstáculos encontrados durante a atividade pedagógica, sobretudo no aparecimento da

pandemia e no ensino à distância. Exponho alguns trabalhos de alunos do 11º e 12º anos resultantes da atividade ALT+D e falo um pouco sobre cada um deles, em seguida também apresento alguns trabalhos do ALT+D, mas desta vez a nível presencial, uma vez que voltei a repetir a atividade para a turma de forma a experienciarem com materiais que não foram possíveis no ensino à distância. Também é desenvolvido um ponto sobre a presença da música na “zona de conforto” do aluno e de que forma esta o influencia, e que tipos de efeitos gera nele. Posto isto, abordo a avaliação deste exercício e da sua complexidade uma vez que eu pretendia fugir à avaliação convencional e não avaliar o resultado do exercício, mas sim todo o seu processo. instruir.

Considero que a elaboração do presente relatório me obrigou a aprofundar algumas questões sobre as quais ainda não tinha refletido, ajudou-me a aclarar algumas reflexões e temas sobre o aluno e a escola. Todo o processo de estágio supervisionado ao longo deste ano letivo, do qual fizeram parte os seus obstáculos e aprendizagens, contribuíram para uma construção e crescimento pessoal e de futura professora de artes visuais.

Parte I – Estágio Curricular

1. A Escola Secundária da Maia.

O estágio pedagógico decorreu na Escola Secundária da Maia e foi supervisionado pela professora cooperante Lídia Castro, responsável por lecionar as disciplinas de Desenho A às turmas 11ºN e 12ºL, e a disciplina Oficina Multimédia ao 12ºL do curso científico-humanístico de Artes Visuais. O estágio iniciou no dia 12 de outubro de 2020.

O Agrupamento de Escolas da Maia foi criado a 4 de julho de 2012, resultante da agregação da Escola Secundária da Maia com o Agrupamento de Escolas de Gueifães e localiza-se no concelho da Maia.

É composto por quatro estabelecimentos: a Escola Secundária da Maia, Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Gueifães, Escola EB1/JI nº 1 de Gueifães (Centro Escolar de Gueifães/Vermoim) e Escola EB1/JI nº 2 de Gueifães.

No dia 7 de outubro foi efetuada uma reunião com o orientador da faculdade e com a professora cooperante na escola Secundária da Maia, para eu e a outra professora estagiária podermos conhecer a escola e a respetiva professora cooperante.

1.1. A arte pelos corredores da Escola Secundária da Maia.

Na Escola Secundária da Maia, podíamos contemplar a arte um pouco presente por todos os cantos, desde os cacifos com pinturas de animais em vias de extinção, aos corredores cheios de cor. Quando o sol refletia pelos vitrais, o chão enchia-se de cores e de figurinhas projetadas. Também existia uma tabela periódica representada numa parede de azulejo no corredor do curso de Ciências, elaborada por uma turma de 12º ano do curso de Artes Visuais de anos anteriores. O espaço que me chamou principalmente à atenção foi a biblioteca. A biblioteca estava ilustrada na íntegra com autores portugueses que fizeram parte da nossa história de Portugal e de toda a nossa vida académica tais como Luís de Camões, Fernando Pessoa, José Saramago e Eça de Queirós. Com frases, versos, poemas e desenhos em toda a volta da biblioteca e todos interligados entre si. É um aspeto que há uns anos não estava tão presente nas nossas

escolas, a biblioteca era vista como um espaço de concentração, de leitura e estudo, um espaço calmo e silencioso onde não existiam pormenores ou aspetos que pudessem desviar a atenção dos estudantes. Um dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Maia, é “promover o gosto pela leitura, pelo conhecimento, pelas artes (...) atividades realizadas fora da sala de aula, potenciadoras das aprendizagens (bibliotecas, clubes, jornal...)” e também “exposições e outras formas de divulgação de trabalhos nas escolas e no exterior” (Projeto Educativo – 2017/2021, p.23). É uma iniciativa por parte da escola, tendo como objetivo tornar os seus espaços mais confortáveis e interessantes através da arte e intervenções artísticas dos alunos. Na perspetiva de Edward Lucie-Smith (2005), o objetivo de um trabalho artístico é provocar diversas interpretações, ou seja, a reação do espetador acaba por nunca ser neutra, vão existir sempre pontos de vista e compreensões diferentes. Logo, podemos ver esta situação como um exemplo de encorajamento para criar mais espaços como este na escola, um espaço que incentiva e motiva os alunos a trabalharem, mas de uma forma diferente e convidativa, repleta de ideias e possíveis reflexões: “(...) arte não é apenas um objeto estético, arte serve para ensinar muitas coisas, e a mais óbvia é que serve para ensinar a ver o mundo com mais cuidado e, também, a ver a nós mesmos.” (Barbosa, 2005, p.149). Portanto, vejo isto como um ponto importante e proveitoso para a escola, e para a própria biblioteca, sendo um espaço para os alunos estudarem, mas também para pesquisarem e explorarem os seus conhecimentos. O aluno pode olhar à sua volta e desfrutar da arte que observa no espaço, para refletir, para se questionar sobre várias e determinadas realidades, daquilo que ele sentir naquele preciso momento ao olhar para aquelas linhas, frases e desenhos. Baldissera (2008) refere que “[a]s imagens físicas podem constituir-se em linguagem, isto é, podem receber significação, ser codificadas, assumindo o caráter de linguagem imagética (...)” (p.197).

Ainda sobre este ambiente presente na biblioteca, podemos ver aqui presente uma forma diferente de desenhar, a escrita. Como referi anteriormente, as paredes da biblioteca estavam repletas de frases e versos adereçadas em linhas, colidimos então com um desenho através da escrita onde é possível transferir uma mensagem ao observador. A escrita e o desenho são um registo que está presente na vida do ser humano desde o seu aparecimento. Para Henriques (2001) aprendemos desde cedo o

desenho convencional das letras do alfabeto, e desde crianças que nos servimos do desenho livre sem qualquer aprendizagem para exprimir aquilo que sentimos. “Desenhar é um desejo, uma necessidade, aprender a escrever começa por ser uma obrigação mesmo que desejada.” (Henriques, 2001, p.39). Assim sendo, a escrita estará sempre presente na prática do desenho, ao alcance da nossa visão, ou apenas camuflada à vontade do atuante.

1.2. Descoberta do retroprojektor.

Ainda sobre a escola, as salas de aula de Desenho eram compostas por uma mesa de luz, um retroprojektor, um videoprojektor e uma delas também por um quadro interativo. Aproveito este momento para referir um episódio relacionado com o retroprojektor numa das aulas da disciplina de Desenho A com a turma do 12º ano. Este foi um episódio de descoberta para a turma, e até mesmo para mim. Aconteceu numa aula em que a professora cooperante iniciou um novo tema de trabalho – a cianotipia e o estudo de formas. Segundo o artigo *A Cianotipia do ponto de vista da química* do autor Carlos Rocha Gomes, a cianotipia é uma técnica ou processo de impressão fotográfica em tons de azul, uma forma de desenhar com a luz sobre o papel através de impressões por contacto. Como refere Carlos Gomes do Departamento de Química e Bioquímica da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, “[a] cianotipia (...) é um processo de impressão fotográfico em papel ou em tecido que produz imagens em tons de azul.” (Gomes, s/d, p.1), é uma técnica utilizada especialmente para produzir cópias em papel ou em outros suportes não negativos. O aluno tinha de transferir para o desenho a forma resultante do seu estudo com esta técnica. Começaram a aparecer dificuldades por parte dos alunos para a prática desta fase do exercício uma vez que só existia uma mesa de luz na sala para quase vinte alunos e sem luz natural para utilizarem o vidro da janela da sala de aula para a respetiva transferência do desenho. Com o objetivo de auxiliar a turma sugeri à professora cooperante a utilização do retroprojektor pois podia ter uma função idêntica à mesa de luz, isto é, em vez de ser utilizado para projetar uma imagem, iriam aproveitar a luz do retroprojektor para transferir as suas formas para o desenho. Para meu espanto os alunos não tinham conhecimento deste dispositivo, nem nunca tinham ouvido falar dele. Com a autorização da professora cooperante, expliquei

então resumidamente à turma o que era, qual a sua função e para o que poderia ser utilizado. Relembrei também a sua utilização nas minhas aulas de História e Cultura das Artes na época do ensino secundário. A professora utilizava o dispositivo para projetar numa tela branca as imagens e textos da disciplina de História, na época era um dispositivo muito utilizado pelos professores para implementarem as suas aulas e as suas apresentações às turmas. Parecia estar aqui presente uma descoberta e uma experiência nova para o aluno numa aula de desenho. Mostrei então algumas utilidades que especialmente os estudantes de artes têm mais tendência a usar, como por exemplo a transferência de imagens reduzidas para estudos e esboços de grandes dimensões: o facto de afastar ou aproximar o retroprojetor da parede aumentava ou diminuía o tamanho da imagem que estava a ser projetada naquele momento para a tela ou parede, imagem esta que estava impressa no papel de acetato, logo era possível ajustar a dimensão do que estava a ser projetado e depois desenhar por cima do mesmo.



Figura 1 - Descoberta do Retroprojetor.

O papel e a caneta de acetato eram também duas ferramentas desconhecidas pela turma. Uma vez que a papelaria não vendia estes utensílios, ofereci uma mica do meu arquivo de estágio, não resultava tão bem como uma folha de acetato pois não era tão nítida e transparente, mas o método era o mesmo, e emprestei também uma caneta de acetato que tinha comigo, e assim foi até ao final daquela aula, a descobrirem, a explorarem, a conhecerem técnicas antigas, mas não passadas. A turma demonstrou muito interesse para com este desconhecimento, desejavam experimentar e descobrir mais, desenhando à vez no acetato e projetando, aproximando e afastando o retroprojetor da parede, experimentando diversas formas de trabalhar o dispositivo. A partir deste momento começaram a surgir alguns produtos. Como é referido pelo escultor Alberto Carneiro (2001):

[e]sta unidade de experiências é um ciclo que abrange a previsão, o investimento, o encontro, a confirmação e a revisão construtiva. Verificamos assim que a quantidade de experiência de quem desenha não é medida pelo número de imagens com que lida, mas pelos investimentos que faz nas correspondentes previsões e pelas revisões do que desenha, pelas imagens que revelam após o confronto com as respetivas consequências (p.37).

1.3. Descrição e preocupação com alguns espaços do aluno artista.

Prosseguindo com a descrição da escola secundária da Maia, ambas as salas estavam equipadas com um lavatório e uma grande bancada ao fundo da sala, onde as turmas lavavam os seus materiais após o terminar das aulas ou no completar dos seus trabalhos. Um aspeto que me chamou a atenção foi o facto de os alunos do curso de artes não terem cacifos próprios com as dimensões adequadas onde pudessem guardar os seus trabalhos e materiais. Já na minha época de ensino secundário não existiam essas condições, fico um pouco triste por saber que, nos dias de hoje o curso de Artes ainda não tem direito a mais oportunidades de espaços para armazenarem e cuidarem dos seus materiais. Para além disto, as salas estavam equipadas com estiradores e cadeiras, mas quase metade destas encontravam-se danificadas, alguns alunos tinham de utilizar cadeiras normais para a altura de um estirador que ficavam totalmente desproporcionais e não tinham condições para trabalhar sentados nem com uma boa

postura, alguns deles até optavam por trabalhar de pé. Esta adversidade manteve-se durante o ano letivo inteiro sem qualquer interesse em mudar, mesmo depois de alguns avisos por parte dos professores do departamento de artes.

2. Contextualização do Estágio.

No meu primeiro dia de estágio, quando percorri os corredores em busca da sala C02 para a aula de Desenho A com a turma do 11ºN comecei a sentir uma espécie de nostalgia relembrando os meus tempos passados no ensino secundário, onde começou a despertar em mim um interesse especial pelo ensino, para além do gosto pelas artes, que já vinha do passado. Foi quando conheci a professora de Desenho A no meu 10º ano, a sua forma característica de ensinar, de transmitir os seus conhecimentos aos alunos, de mostrar e conseguir tocar-nos de uma forma tão simples através da arte que parecia que, de certa forma, facilitava a nossa compreensão pelos exercícios que tínhamos de executar, e essa forma de fazer as coisas acabou por me cativar e provocar em mim um desejo de um dia também poder exercer o papel de uma professora de artes.

Nesse meu primeiro dia, a professora Lídia apresentou-me às duas turmas que tinha ao seu encargo – 11ºN e 12ºL - a quem lecionava a disciplina de Desenho A ao 11º e 12º anos e a disciplina de Oficina Multimédia ao 12ºL. Decidi acompanhar ambas pois considerava ser de meu interesse experienciar ao máximo o número de aulas possíveis e também o processo de ensino, do professor, e a metodologia das disciplinas e do curso em si dentro do meio escolar. Durante a primeira semana de estágio em conversa com a professora cooperante chegamos à conclusão de que não havia qualquer interesse em eu ficar apenas a observar e então, desde início que comecei a circular pela sala com a intenção de conhecer melhor os alunos e também para poder auxiliar na orientação dos trabalhos que executavam, sempre com distância de segurança devido à questão da pandemia. Foi no decorrer desta rotina que começaram a surgir laços que me permitiram conhecer melhor os alunos, o que facilitou o trabalho a desenvolver em sala de aula.

2.1. Grupo 600 e o professor estagiário.

Comecei por assistir a estas duas turmas do horário da professora cooperante, mas após o meu pedido para assistir às restantes disciplinas do grupo 600, foram-nos disponibilizados os horários dos restantes professores, ou seja, das restantes disciplinas para que o nosso curso nos deixava habilitados, tais como: Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes, Oficina de Artes e Educação Visual. Como era de meu interesse frequentar o máximo de disciplinas e áreas diferentes do curso, após ter acesso aos horários de todas e de ter agilizado o meu horário de forma a conseguir assistir a cada uma destas, dirigi-me aos respetivos professores no sentido de pedir a sua autorização. Todos eles me responderam com um agradável sim, sempre prontos para ajudar no que eu necessitasse, sempre prestáveis. Senti-me bem recebida. Então, para além das disciplinas de Desenho A e Oficina Multimédia B do horário da professora cooperante, comecei também a assistir semanalmente às aulas de Oficina de Artes do 9º ano, Oficina de Artes do 12ºano, Geometria Descritiva A do 10º ano do Curso de Ciências e Tecnologias, e História da Cultura das Artes do 11ºano.

Acredito ser de grande importância um professor estagiário do grupo 600, grupo este que contém várias disciplinas artísticas, tenha a possibilidade de pelo menos assistir a cada uma destas disciplinas no seu período de estágio pedagógico. São seis as disciplinas em geral para que este professor do grupo 600 fica habilitado, diferindo claro, consoante as ofertas de cada escola, em que inclui diversas e diferentes disciplinas, turmas e anos escolares. A Oferta Formativa da Escola Secundária da Maia (2020/2021) inclui estas seis disciplinas, cinco do ensino secundário e a disciplina de Educação Visual do 3º ciclo. Uma vez que este conjunto de disciplinas está incluído numa Educação Artística, todas estão interligadas entre si e grande parte tem os mesmos objetivos no seu currículo. Por exemplo, em relação à disciplina de Oficina de Artes, segundo Alírio & Gonçalves (2005), é nesta disciplina que surge espaço para o desenvolvimento de projetos, o qual passa por desenvolver hábitos de pesquisa, recolha de informação/estímulos e métodos de trabalho experimental. É neste ponto que esta disciplina se afasta, porém complementa, o programa de Desenho A. Este é um exemplo de como elas estão constantemente relacionadas entre elas dentro do curso artístico. Em relação à disciplina de desenho, por exemplo,

[a] identificação das aprendizagens essenciais de Desenho A tem por referência os domínios comuns à maioria das disciplinas relacionadas com a Educação Artística - a Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação (...) Estas aprendizagens essenciais não surgem dissociadas de toda a componente curricular do curso de Artes Visuais e das restantes disciplinas de formação específica, que contribuem, de forma muito própria, para consolidar a formação do aluno a ao longo dos três anos de escolaridade no ensino secundário (Aprendizagens Essenciais, 2018, pp.2-3).

Portanto, é importante um professor estagiário conseguir absorver toda a informação possível sobre este grupo de disciplinas, assim, tentei beneficiar de todas as oportunidades para melhor compreender as possíveis complementaridades na construção de uma melhor perceção da profissão docente e, mais especificamente, da docência nas artes visuais.

Ainda tive a oportunidade de estar presente nas reuniões semanais de *Preparação de Materiais* do departamento de professores de Artes da escola. Todas as quartas-feiras à tarde, os professores reuniam-se com o objetivo de discutir assuntos escolares, como possíveis soluções para dificuldades encontradas nas suas respetivas turmas ao longo do ano letivo, como por exemplo apoio às disciplinas em que a maioria dos alunos tivesse mais dificuldades ou até mesmo notas negativas. Segundo Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2010):

esta maior autonomia e responsabilidade atribuídas aos professores nas decisões curriculares coloca-os perante novos desafios e novos dilemas, tendo em conta, por um lado, as múltiplas esferas em que repartem as actividades que têm de cumprir e, por outro, as exigências com a qualidade da educação a instituir (p. 199).

Desta forma estas reuniões resultavam também em debates sobre as planificações das disciplinas de acordo com as normas da escola, grelhas de avaliação, entre outros assuntos com o objetivo de manter a “qualidade da educação a instituir” e de assegurar o melhor para o sucesso dos alunos. As autoras mencionam também que este trabalho pedagógico preparado pelos professores deve ser um trabalho realizado em grupo de pares, ou seja, um trabalho coletivo que possibilita uma partilha de saberes, de

experiências e de construir um conjunto de pontos de vista existentes na respetiva escola:

sendo este talvez o maior desafio que se coloca actualmente aos professores, ele não parece ser de fácil concretização, dado a multiplicidade de incumbências que hoje lhes são atribuídas e os dilemas com que se defrontam. (...) Neste mesmo sentido argumenta Morgado (2005) quando refere que só através de um envolvimento e responsabilização de todo o corpo docente será possível concretizar mudanças nas instituições educativas (Leite&Fernandes, 2010, p.200).

Segundo Cosme e Trindade (2002), citado por Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2010):

ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas. Por isso é que ser professor obriga a que sejamos capazes de encontrar um outro modo de nos realizarmos profissionalmente (p.200).

O facto de estar na posição de professora estagiária a viver estas variadas experiências fez-me refletir sobre a minha posição. Não nego a presença de algum receio, a responsabilidade de ter de lidar com várias situações diferentes e algumas bem complexas, com regras específicas e normas impostas que não aprendemos no nosso percurso académico, aprendemos com a prática e experiência. É necessário responsabilidade e seriedade para um professor agir e falar com o aluno e também com os próprios encarregados de educação. Silva (1997) alega que “a entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade” (p.53). Por vezes, em alguns momentos o psicológico do ser humano tem uma força indomável e um controlo sobre o corpo, nesses momentos é necessário manter o foco e a concentração para seguir e trabalhar naquilo que acreditamos de que somos capazes.

Também tive a oportunidade de estar presente nas reuniões intercalares com os respetivos concelhos de turma. As duas primeiras reuniões foram via online, e a terceira correspondente à reunião de avaliação do terceiro período e final de ano letivo foi

finalmente presencial. Tive sorte em coincidir numa escola com professores tão recetivos em que me foi possível aprender tanto, das tão variadas formas, foi-me possível participar e presenciar tudo como se se tratasse de uma professora profissional e não apenas uma professora estagiária.

2.2. E@D

Infelizmente, o meu ano de estágio ocorreu num período pandémico. Numa disciplina prática como a de Desenho A, a pandemia veio causar bastante impacto. Desde o facto de não nos podermos aproximar dos alunos, não podermos mexer nos seus trabalhos, não podermos riscar/tocar as suas folhas para um apontamento ou demonstração de algum exercício ou exemplo. Foram pormenores que me preocuparam a nível da minha experiência como professora estagiária. Como tudo isto ainda não era suficiente, em fevereiro voltamos ao confinamento obrigatório, em pleno estado de emergência, portanto, voltamos também ao E@D – ensino a distância. Às vezes dava por mim a perguntar-me: “Como é que é possível lecionar uma aula prática, de desenho via online através de um ecrã?”. É uma disciplina que necessita de presença, da demonstração do professor, da explicação e do exemplo.

Os próprios alunos ficavam desmotivados e desinteressados com esta modalidade, existia uma barreira entre o aluno e o professor e, por muito que este tentasse captar a atenção da turma, por vezes era difícil conseguir fazê-lo através de um simples ecrã. O facto de o aluno estar no seu quarto ou em sua casa durante a aula, ou seja, no conforto do seu lar, evitado será dizer que existiam diversas distrações em torno dele, desde o uso do telemóvel como do próprio computador para outras atividades durante a aula, o que acabava por passar despercebido para o professor e tornava-se mais complicado de se perceber em turmas de quase vinte alunos. Foi uma fase que fez tanto a área docente como o aluno, saírem da sua “zona de conforto”. Foi uma adaptação difícil de ambas as partes, mas que ao longo do tempo ambos se começaram a moldar a neste novo método de ensino. Mais à frente – na Parte II – irei aprofundar mais este tema sobre a pandemia e de que forma influenciou a comunidade escolar.

Contudo, este método de ensino também beneficiou a prática artística de alguns alunos. O facto de trabalharem a partir de casa fez com que se sentissem mais perto da sua “zona de conforto”. A particularidade de o aluno não estar tão exposto, de o professor e a restante turma não estarem presentes nem observarem o seu processo de trabalho, deixava o aluno mais confortável e mais afastado de qualquer tipo de julgamento. Para estes alunos, o E@D foi uma mais-valia para a evolução do seu processo artístico, senti mais produtividade e abertura por partes destes estudantes no ensino remoto do que a nível presencial. Visto que a implementação da atividade pedagógica ocorreu durante o E@D, estes alunos atuaram com uma motivação e atenção que não existia anteriormente no ensino presencial. A proposta em si já requeria do aluno uma certa despreocupação a que este não estava acostumado, ora este tipo de atividade mais o facto do aluno a poder realizar num espaço mais confortável sem olhares nem julgamentos, provocou um encorajamento e incentivo para a sua prática artística.

Foi um desafio para mim lidar com estes prós e contras duma modalidade que ainda me era desconhecida, só a tendo experienciado ainda como aluna do MEAV no ano letivo anterior a este. Esta foi a primeira vez em que estive do outro lado do ecrã como professora estagiária. Soucy (2005) refere que o momento de expressão do aluno é sempre afetado por poderes exteriores, “se os professores ignoram estas forças então eles não ajudam seus alunos a discriminar entre más e boas influências, entre a expressão pobre e a arte verdadeira.” (p.42). Consegui contornar esta adversidade de uma forma cautelosa de modo a não afetar a aprendizagem dos alunos, conseguindo captar atenção destes sem que se dispersassem muito do conteúdo da aula no seu espaço possível, e progredindo o processo de aprendizagem daqueles que evoluíam através desta modalidade libertando-se dos seus receios e vivenciando novas experiências.

2.3. Turma 9ºA.

Na minha primeira aula de observação da disciplina de Oficina de Artes do 9º ano de escolaridade, a professora pediu à turma que refletisse sobre o que seria possível fazer com apenas uma folha de papel A4 para além de se desenhar nela. Desafiou os

alunos a irem para casa e pensar sobre esta questão, tinham toda a liberdade para fazer o que quisessem desde que não fosse usar um material riscador nela, de forma a fugirem da sua “zona de conforto”. Falo sobre fugir à “zona de conforto” do aluno, neste caso, visto que o habitual para o aluno é desenhar ou escrever sobre a folha, e não produzir ou construir algo com ela. Na perspetiva de Torrence (1988) qualquer experiência que saia da rotina é eventualmente um estimulador da criatividade, então encaramos este exercício como um possível gatilho para os alunos. A professora tinha como propósito estimular a criatividade da turma, pretendia que o aluno conseguisse arranjar uma solução para este exercício autonomamente recorrendo à sua imaginação e poder de resolução. Corroborando Wilson (2005) quando afirma que, “[o] artista ainda trabalharia com as mãos, mas como ele modela objetos com elas, também criaria ideias requintadas da força da mente” (p.84), a criatividade é uma particularidade importante na criação artística do aluno. O aluno vai acabar por recorrer ao seu quadro de referências artísticas para construir algo novo com esta folha de papel. O presente episódio é um exemplo de como a prática do pensamento criativo é importante na educação artística e na prática desta atividade. Neste caso, a turma tinha de utilizar a sua imaginação, pensar e refletir sobre o que seria possível concretizar apenas com uma folha de papel.

Na aula seguinte, qual não é o meu espanto com os resultados da atividade proposta. Apresentaram esculturas em papel desde aviões, cisnes, origamis, a *caleidociclos*, e “quantos-queres” em formas tridimensionais, e até mesmo esculturas. Segundo o escultor Alberto Carneiro (2001):

[q]uando se pinta, esculpe, arquitecta ou se actua no espaço, representando, sempre se desenha. O desenho é esse processo de elaboração artística que não se esgota na própria representação e se mantém para além dela, aberto como projecto de realização do ser (p.36).

Para o artista o desenho é sempre que representamos algo, independentemente do material, do suporte ou da técnica que utilizamos, o desenho está sempre presente na representação de algo. Como resultado, este desafio funcionou claramente como um gatilho que originou criações delicadas e práticas cheias de criatividade pela turma. Em seguida, a professora pediu que cada aluno falasse à vez sobre a sua obra artística. O

porquê de ter optado pela figura que produziu, no que se baseou, por que experiências passou até chegar ao resultado apresentado. Em turma, realizou um momento de reflexão de forma aos alunos perceberem como a pesquisa e a criatividade são importantes na criação artística. Volto a mencionar a “zona de conforto” do aluno, que ao início o aluno teve algum receio por ter de realizar uma atividade que lhe era desconhecida, o não saber por onde seguir nem o que fazer, o facto de lhe ser concedida liberdade a mais. Mas, que após algumas pesquisas, experiências e tentativas percebeu que a realização de algo novo também é bom. A turma estava orgulhosa e satisfeita dos resultados da respetiva atividade.

2.4. Turma 11ºN.

A turma do 11ºN era uma turma bastante diversificada, alunos participativos e interessados. Havia alunos com gostos variados, artes variadas, estilos alternativos, criativos, e outros um pouco mais particulares. Alguns projetavam o seu futuro, idealizavam seguir um caminho dentro da moda, do design à arquitetura, até ao futebol e ao jornalismo.

Uma adversidade que me apercebi, foi que esta turma teve algumas dificuldades no seu 10º ano de escolaridade. Por infelicidade, a pandemia sucedeu-se a meio do ano letivo e para as disciplinas práticas, neste caso para o desenho, foi difícil conseguir adequar a disciplina ao ensino à distância, desde o acesso aos materiais até às técnicas que ainda lhes eram desconhecidas. A turma dominava apenas o lápis e a grafite, a folha de papel e pouco mais. Tendo em conta este aspeto, comecei a pensar numa proposta de atividade onde eles pudessem ter contacto com uma grande quantidade de materiais, desde os materiais presentes no programa aos que ainda não tinham trabalhado, como outros menos convencionais. Pretendia mostrar-lhes que é possível fazer arte com qualquer coisa, em qualquer lado e a qualquer momento, em conjunto ou individualmente. Macedo (2018) menciona Molina (2005), ao referir que “o desenho pode iniciar-se como um autêntico *big bang* criador, apelando ao desejo de um esboço, ansiando por uma operação de tornar visível o invisível, formalizar a ideia indecisa da folha branca, que não é mais do que o fundo de uma imagem.” (p.39).

Afeiçoei-me a esta turma, criou-se uma ligação entre nós desde o momento que comecei a intervir e a querer conhecê-los melhor, desde os seus gostos, ao tipo de arte com que se identificavam mais, às suas referências artísticas, aos seus conhecimentos. Também me dei a conhecer, partilhei um pouco sobre mim com eles, desde o meu saber, aos meus artistas prediletos, às minhas referências artísticas e algumas técnicas minhas elegidas, técnicas estas que me ajudaram na minha aprendizagem artística quando também frequentava o ensino secundário e que achei ser útil partilhar este conhecimento com eles.

2.4.1. A influência do ensino obrigatório na vida do aluno.

Segundo a Lei nº85/2009, de 27 de agosto, o ensino secundário tornou-se obrigatório até aos 18 anos, para que todos os cidadãos até esta idade pudessem receber uma educação e uma formação. Desta forma, no final do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, os alunos são sujeitos a escolher uma área para seguir num futuro próximo do ensino secundário. A intenção é que, os alunos escolham um curso, uma área de saberes que se adeque ao seu perfil, como é referido no Decreto-Lei nº176/2012: “reforça-se, progressivamente, uma oferta de alternativas mais acautelada com os interesses vocacionais e profissionais dos alunos e, em simultâneo, uma orientação vocacional, profissional que permita um aconselhamento aos jovens.” (p.4068). Reparei que este alargamento da escolaridade obrigatória causou alguma pressão na vida dos alunos, após uma conversa com um aluno da turma do 11º ano na disciplina de Desenho A:

Aluno A: – Eu a pensar que tinha escolhido o curso mais fácil que era só desenhar, e a Geometria está-me a estragar os planos!

Eu: - Então, mas o que é que gostavas de seguir no teu futuro?

Aluno A: - O que eu queria, queria mesmo era ser arbitro de futebol.

Eu: - Então porque escolheste o curso de Artes? Podias ter ido para a área do desporto.

Aluno A: - Porque tinha que pensar num plano B caso o futebol não resulte, e eu até gosto de arquitetura, em último recurso gostava de trabalhar nisso...

Eu: - Mas sabes que para seguires esse caminho convém te empenhares especialmente na Geometria Descritiva, é uma disciplina essencial para a arquitetura, já para não falar que as médias não são lá muito baixas para entrares nesse curso, tens de trabalhar a sério.

Aluno A: - Pois, eu pensava que seria mais fácil, mas por este andar tenho de começar a pensar noutra alternativa...

(Diário de aula, dia 17 do mês de novembro de 2020).

Percebi que alguns alunos desta turma escolheram o curso de Artes Visuais no ensino secundário por o julgarem um curso mais fácil em relação aos outros, onde achavam que, por ser um curso artístico seria mais divertido por se basear apenas em desenhar e pintar, ou então porque não se achavam capazes de seguir outra área. Alves (2015) cita Best (1996) quando refere que:

as artes (...) são consideradas como periféricas e dispendiosas, de nenhuma importância na educação e sem qualquer prioridade, como as matemáticas e as ciências, por exemplo. É largamente aceite que as artes são meramente entretenimento ou divertimento, através das quais nada de significativo se pode aprender. (p.15)

Por outro lado, também havia os alunos que escolheram esta área de saberes por se identificarem com a mesma, fazia sentido para eles, e para a sua ambição, sabiam o que desejavam seguir num futuro próximo. Estes executavam os exercícios com motivação e cumpriam com os critérios solicitados, estavam bem cientes do que é que a arte significava nas suas vidas.

2.4.2. Desenho rápido da figura humana.

Numa primeira aula de Desenho, em que a professora Lídia introduziu o tema do desenho da figura humana, para iniciar, colocou a turma a fazer desenhos rápidos. Eram projetadas na tela figuras humanas em diversas posições e de χ em χ segundos a posição era alterada. A atividade consistia num exercício de desenho rápido de observação, mas

nesse instante a turma começou sem demora a queixar-se de que não tinham tempo suficiente para completar o exercício, que não eram capazes de algo tão complicado. Esta reação transmitiu-me alguma vacilação e insegurança por parte da turma. Segundo Leite (2001), para alguns jovens o ato de desenhar 'bem' é desenhar o mais parecido com um desenho 'adulto' e também desenhar dentro do que é o meio de realismo visual. Desta forma, estes alunos "não esperam que o professor, na escola, as conduzam, as incentivem, querem sim que lhes digam como é que se reproduz, sem grande trabalho, o modelo que querem representar." (Leite, 2001, p.22). Posto isto, eu e a professora cooperante explicamos que o objetivo do exercício não era ficar um desenho bonito, perfeito, ou acabado, era sim treinar a prática do desenho, da observação e da figura humana, através de linhas rápidas, "esquissos" como referia a professora Lídia. Não pedimos sombras nem pormenores, sabíamos que não tinham tempo para fazer um desenho completo em apenas alguns segundos. A ideia inicialmente era o aluno tentar perceber como é que o corpo humano era constituído, pois era a partir dessa observação que era necessário arrancar o exercício, seguidamente tentarem entender que figuras eram possíveis passar para o desenho através desta observação.

Como apoio e numa tentativa de incentivo à turma, propus à professora Lídia a ideia de eu fazer o exercício em conjunto com a turma. Após a sua aprovação, peguei no meu lápis, um aluno disponibilizou-me uma folha A3 e dirigi-me para um estirador da última fila da sala de aula de forma a não os distrair durante o exercício, e com o intuito de lhes mostrar que também não era capaz de fazer um desenho "profissional" como dito por eles, como idealizavam. A minha intenção era mostrar-lhes que à medida que vamos desenhando, de exercício para exercício com a nossa atenção centrada nos pontos em que pretendemos melhorar no desenho seguinte, ao longo deste processo podíamos verificar uma melhoria significativa, uma evolução ao longo da aula, e por isso pedi-lhes que fossem numerando todos os desenhos que iam criando ao longo da aula para no fim poderem comparar os seus resultados e verificar esta evolução. Então, quando se começou a aproximar da hora para terminar a aula, juntamente com a professora cooperante, pedimos à turma que se posicionassem em círculo de forma que todos tivessem visibilidade para mostrar os seus trabalhos. Após algum tempo de a turma verificar o processo que referi anteriormente, parte deles ficaram entusiasmados

com a evolução dos seus trabalhos e entenderam realmente que é possível melhorar através da prática e do treino. Numa aula de quase três horas aperceberam-se de que já era possível ver essa pequena grande evolução no seu trabalho. Percebi que de alguma forma, parte da turma entendeu qual era o meu objetivo, e como professora estagiária fui capaz de alcançar uma aproximação da turma que antes era inexistente.

É indiscutível que uma das principais iniciativas de um professor de arte deve ser uma orientação que transmita, mas que também receba as informações dos alunos, num diálogo permanente de antecipação das suas necessidades e reatividades, face a situações como a desta primeira aula e ao seu desconhecimento do desenho rápido, do desenho de observação e da figura humana. Como refere a autora Ana Barbosa (2005), “nada se ensina e tudo se aprende, depende do diálogo, da interlocução, da intermediação, da necessidade e do interesse.” (p.101). Deste modo, o professor deve ser um mediador entre o aluno e o meio, possibilitando conhecimentos e contactos com novas realidades, suscetíveis de estimular uma procura pelo saber que faça sentido para o próprio aluno, que lhe permita a construção deste sentido:

O que está no cerne da educação emancipatória é, portanto, o ato de revelar 'uma inteligência para si'. O que isso exige do aluno é atenção, ou seja, 'atenção absoluta para ver e ver de novo, dizer e repetir. O caminho que os alunos seguirão quando convocados a usar sua inteligência é desconhecido, mas ao que o aluno não pode escapar, argumenta Rancière, é 'ao exercício da sua liberdade' e isso é convocado por uma pergunta em três partes: 'O que é que vêes? O que pensas sobre isso? O que achas disso? E assim por diante, até à infinidade (Biesta, 2010, p.544).

2.4.3. Um episódio sobre o lugar das artes na escola.

Ao refletir sobre qual o lugar das artes na escola, um tema muito discutido ao longo do MEAV, pretendo referir aqui um episódio que se sucedeu durante o meu estágio curricular. No mês de novembro, pouco antes do Natal, numa aula de Desenho A da turma do 11º ano, um grupo de alunos apareceu com umas caixas de cartão e algumas tintas. Referiram que necessitavam do tempo de aula de desenho para pintar aquelas caixas porque a Diretora de Turma lhes tinha pedido. Bem, a questão aqui é que, a diretora de turma solicitou-lhes que pintassem os caixotes alusivos ao Natal para

ficarem à entrada da escola para quem pudesse ou quisesse, doar comida e roupas para as crianças mais necessitadas, com o intuito de criar um cabaz solidário que a escola estava a preparar, e desta forma todas as turmas da escola tinham de pintar uma a duas caixas. Também presente no respetivo Projeto Educativo, o Agrupamento tem como objetivo estratégico “PROMOVER FORMAS DE SOLIDARIEDADE: Iniciativas ligadas à promoção da solidariedade” (PEE, 2017-2021, p.23). A questão aqui é, porquê nas aulas de Desenho A? Porque é que a turma teria de utilizar as aulas de desenho a fazer esta atividade quando ninguém comunicou com a respetiva professora de Desenho A? Quando nem tinha nada que ver com a disciplina? A professora cooperante tinha um programa e um plano de aula a seguir, e este “contratempo” só ia atrasar as aulas de desenho e os planos da professora quando nem lhe competia o desenrolar desta tarefa. Mais tarde viemos a saber que esta atividade correspondia à disciplina de Cidadania onde a diretora de turma era a respetiva professora, mas não deixa de corroborar o lugar supletivo e instrumental a que, por vezes, são submetidas as disciplinas e os cursos de artes no interior das escolas. Efland (1976) afirma que, “(...) o que é frequentemente considerado o conteúdo da arte feita na escola não se refere à arte como existe fora da escola; pode ser mais uma função do próprio estilo de vida escolar” (p.39). A professora cooperante acabou por deixar a turma trabalhar nesta atividade, mas apenas metade do tempo de aula, a outra metade a turma continuou a trabalhar para a disciplina de Desenho A e no que a professora tinha planeado. Este episódio é apenas um dos exemplos que presenciei sobre a visão que as escolas, e alguns professores, especialmente de outras áreas, têm geralmente sobre as artes. “Há quase vinte anos, Grauer (1981: 11) alertou que a Arte poderia facilmente se tornar apenas “trabalhos manuais” para as outras áreas do currículo, se a integração for realizada sem valorizar os conteúdos de cada disciplina académica.” (Grauer et al., 2005, p.352). Sempre que chega o período das épocas festivas, por norma as escolas recorrem ao curso de artes ou às disciplinas de Educação Visual e/ou Oficina de Artes para “decorar a escola”, expressão muito comum, lamentavelmente: “(...) o estilo artístico da escola nos diz muito mais sobre escolas e menos sobre alunos e o que estão a pensar.” (Efland, 1976, p.43).

2.5. Turma 12ºL.

A turma do 12ºL é bastante variada com diversas artes e estilos. Verifiquei um interesse especial pelo Design e pela Multimédia. Contudo, podem-se destacar alguns para a pintura, desenho e ilustração. São muito preocupados com o que os outros acham dos seus trabalhos, se gostam ou não, se está bonito, e principalmente, se as professoras gostam. Tal como referi anteriormente, existem estudantes que necessitam da validação do professor para depois, eles próprios aprovarem os seus trabalhos, revelando alguma dificuldade em exercer um olhar crítico que transcenda a relação de aprendizagem.

Era a primeira vez que a professora cooperante estava a lecionar a disciplina de Oficina Multimédia, por isso ainda se estava a adaptar a tecnologias que desconhecia. Um dia, a professora comentou comigo que ainda não sabia o que implementar na turma para trabalhar a temática do som, que fazia parte do respetivo programa da disciplina. Ao refletir acerca da nossa conversa, lembrei-me de que na minha experiência de aluna na disciplina de Oficina Multimédia, o professor propôs um exercício bastante interativo relativamente a este tópico. Então decidi dar a conhecer à professora cooperante no que é que consistia a proposta, e caso fosse de seu interesse podia implementar a mesma atividade com a turma do 12º ano. Ela aprovou e achou interessante avançarmos com esta proposta, pediu que eu também participasse nas respetivas aulas, com uma apresentação e explicação da proposta, para apoiar a turma e tirar as suas dúvidas se necessário. Deu-me oportunidade de estar mais ativa também dentro desta disciplina. Foi-me dada liberdade para expor à turma as minhas ideias, os meus conselhos e opiniões, aproveitei esta experiência para recolher o máximo de informação possível para o meu futuro. O objetivo da proposta era cada aluno escolher individualmente uma parte de um vídeo, filme, ou publicidade, que não ultrapassasse os três minutos e tivesse no mínimo um minuto de vídeo. Teriam de retirar o som original do vídeo selecionado, para depois gravar os sons, falas, tudo o que fosse possível de gravar em casa, desde sons das portas, passos, loiça, etc. para inserir no vídeo, desde que fizesse sentido para o vídeo em questão. Podiam também encaixar bandas sonoras/música à sua escolha. Não podia ter qualquer ligação com o som original do vídeo, mas teria de fazer sentido. Isto seria para eles aprenderem a lidar com a parte da

edição do som e de vídeo. Disponibilizei na plataforma utilizada pela escola e respetivos professores e alunos - *Classroom* - uma lista de programas de edição de vídeo e som gratuitas, inclusive algumas páginas web onde podiam descarregar sons que não eram possíveis gravar em casa, juntamente a isto também submeti na mesma plataforma o meu trabalho feito no meu ano, exatamente para o mesmo exercício de forma a eles terem uma referência ou um exemplo do que era pretendido.

O facto de se tratar de um exercício interativo e com uma determinada liberdade, dando ao aluno a oportunidade de poder escolher a temática e o próprio filme que pretendia trabalhar, ajudou a turma adquirir um incentivo positivo para o fazer. Notei uma satisfação por parte deles ao saber que podiam trabalhar de uma forma autónoma, em que grande parte do trabalho era feito com instrumentos de casa, gravando os respetivos sons e músicas para o vídeo escolhido por eles. Era um tipo de exercício mais livre e diferente.

Os resultados foram excelentes. As duas últimas aulas deste tema foram de apresentações, embora ainda via online, mas através da partilha de ecrã foram possíveis com sucesso. Assistimos a trabalhos com variadas temáticas, desde a comédia, à música, drama e dança, e com sons muito interessantes gravados e elaborados pelos alunos e adaptados ao respetivo vídeo. A turma referiu nomeadamente que alguns sons não foram fáceis de gravar, como por exemplo o som de um prato ou vidro a partir, sons que o aluno pretendia adicionar ao seu vídeo, mas que com algumas experiências e imaginação conseguiram resultados muito interessantes. Outros decidiram gravar a própria banda sonora, a cantar e tocar guitarra, na vez de retirar da internet. Existe uma profissão com o nome de *Sound Designer*, onde o artista cria os sons para filmes, publicidades, novelas, séries, desenhos animados, entre outros.

2.5.1. Alguns meios digitais como referência artística para o aluno.

Atualmente os alunos recorrem às redes sociais em busca de referências artísticas com que se identifiquem mais. A meu ver, à procura de incentivo e motivação para os seus trabalhos. Antes, quando um professor nos pedia para fazer alguma pesquisa, recorríamos aos computadores da escola, e a grande maioria utilizava o

Google como motor de busca para os seus trabalhos e pesquisas. Atualmente, grande parte dos artistas têm redes sociais onde publicam os seus trabalhos, e até mesmo o processo das suas rotinas, portanto, os alunos recorrem frequentemente às redes destes artistas. Nessas publicações grande parte mostra o seu processo de trabalho, que tipo de técnica utilizam, como são feitas as suas obras de arte e que tipos de materiais utilizam. Devido à pandemia, grande parte recorreu às redes sociais também como forma de mostrar e dar visibilidade aos seus trabalhos e métodos utilizados (uma vez que não existia outra forma de o mostrar, pois estávamos todos em recolher obrigatório e a cultura foi um setor que lamentavelmente sofreu bastante com esta pandemia). Então, muitos artistas definiram a internet e estas plataformas como as suas novas ferramentas de trabalho, logo aproveitaram para chegar até ao seu público e aos seus seguidores de forma a continuarem a fazer e mostrar a sua arte para se manterem ativos. Refiro-me a artistas de todo o mundo, a internet é uma ferramenta muito poderosa que nos dá a oportunidade de chegar a qualquer lado com uma grande facilidade.

Durante o estágio, reparei que em ambas as turmas, não existia nenhum aluno a recorrer ao computador, apenas ao telemóvel e à internet para as suas pesquisas. Notei que atualmente as tecnologias estão bem presentes na vida dos jovens, essencialmente o meio das redes sociais, tanto na sua vida escolar e principalmente fora desta, em casa e com os amigos. Barbosa (2005) alega que com a importância que a educação tem atribuído às tecnologias em sala de aula, para além de ser necessário aprender a ensiná-las é preciso também civilizar o aluno para a sua receção e para a construção de princípios do avanço das artes na tecnologia. A partir disto, a sua cultura visual e parte das suas referências e saberes são adquiridos através destas tecnologias. Em algumas aulas encontrei alunos a procurarem por artistas que admiravam ou com quem se identificavam em busca de orientação para os seus trabalhos. Sugeri uma partilha entre a turma, de forma a dar a conhecer os seus gostos e artistas preferidos e as suas experiências. Os “[a]lunos são aprendizes ativos e constroem significados individuais por meio da experiência, mas alguns significados comuns são construídos pelas crianças por meio da experiência coletiva da mídia.” (Freedman, 2005, p.140). As autoras Sevigny e Fairchild (2005) referem que:

[o]s artistas têm métodos próprios de pesquisa e as comunidades artísticas, em qualquer cultura, tendem a desenvolver hábitos próprios (...). O ambiente de sala de aula de arte também pode ser visto como um vínculo de uma microcultura por meio de sua linguagem especializada dentro da interpretação mais abrangente de arte e sociedade (p.389).

Ou seja, trazer para a sala de aula estes assuntos e refletir em conjunto sobre o porquê de escolherem estes artistas, sobre utilizarem estas ferramentas e não outras, discutir sobre o que existe em comum entre estes, dialogar sobre as épocas e técnicas das suas escolhas. Compreender as suas opções e pô-las em relação com as suas aprendizagens formais também contribui para a construção de uma visão ou perspectiva da educação artística. Outros aspetos que testemunhei passavam por uma busca de tutoriais sobre técnicas e materiais que lhes despertavam interesse ou que gostariam de trabalhar e aprender. Estas várias interpretações e reflexões em turma não vão ser só um bem maior para a construção da sua identidade artística, mas também para o desenvolvimento dos seus métodos de trabalho.

3. Atividades e concursos artísticos da Escola.

A escola dá oportunidade aos alunos de participarem em várias atividades e concursos artísticos. Quero aproveitar para mencionar algumas, nas quais também participei e/ou tive o prazer de presenciar. No Projeto Educativo da Escola Secundária da Maia (2017/2021) é referido como Objetivo 2, “Educar para a cidadania e promover a saúde, o desporto e a cultura” e como Objetivo Estratégico: “Promover o gosto pela leitura, pelo conhecimento, pelas artes, pela tecnologia (...)”, desta forma é importante a participação do Agrupamento em “concursos e projetos que estimulam e valorizam o sucesso dos alunos” e a análise de “exposições e outras formas de divulgação de trabalhos nas escolas e no exterior; de outro tipo de atividades desenvolvidas.” (p.23)

Primeiramente no início do ano letivo realizou-se a visualização do filme “Mafaldinha” do cartoonista Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino. O artista tinha falecido recentemente, e como homenagem o clube de cinema

da Escola Secundária da Maia decidiu reproduzir o seu mais ilustre trabalho de banda desenhada em filme.

Outra atividade já presente na escola há algum tempo, foi a 5ª edição do concurso “A(r)Riscar” que tinha como objetivo a descoberta de novos talentos. O desafio consistia em elaborar um trabalho original sobre o tema “Cultura em tempo de pandemia”, em que o aluno tinha liberdade total para escolher o suporte e a técnica de desenho. Eu e a professora cooperante encorajamos as nossas turmas do 11º e 12º anos de Desenho A, a se inscreverem e ambas as turmas acabaram por participar.

Para além deste, para comemorar o mês do cinema, o mês de novembro, recebemos a atividade “Cinanima 2020” em que a escola durante um determinado período tinha acesso a vídeos, minifilmes e curtas-metragens de artistas nacionais e internacionais relacionados com as disciplinas de Desenho A e Oficina Multimédia. Desta forma, foram disponibilizados uma senha e um nome de utilizador a todos os professores do grupo de Artes Visuais para a visualização dos respetivos vídeos e filmes juntamente com as suas turmas, aproveitando para discutir e aprofundar um pouco os seus saberes pelo desenho, e neste caso em específico de um desenho em movimento, mas também de técnicas de vídeo para a disciplina de Oficina Multimédia.

Não pude deixar de reparar que entre várias atividades e concursos, a escola tinha variadas formas de chegar aos alunos com o intuito de apelar à diversidade de modos possíveis de ampliar o lugar da arte no espaço social. O Agrupamento da Maia tinha também como Objetivo Estratégico correspondente à categoria do *Objetivo 2*, “Promover o respeito pelo ambiente e a sua sustentabilidade: Iniciativas potenciadoras de boas práticas ambientais” (p.23). Portanto neste mesmo ano letivo participou no concurso “Água à Boleia” que tinha como fim elaborar um logotipo para uma garrafa de água reutilizável, portanto, os professores das disciplinas de Desenho A, Oficina de Artes e Oficina Multimédia estabeleceram entre todos envolver esta atividade no plano das suas disciplinas de maneira a todos os alunos participarem.

Como forma de apelar à turma para as preocupações que devemos ter com o mundo onde vivemos, a professora cooperante deu então início a um novo tema de trabalho na disciplina de desenho em ambas as turmas: Pesquisar as variadas formas possíveis de criar tintas naturais. Para Bermond (s/d), a natureza oferece-nos materiais

para colorir sem a prejudicar, isto é, “são os pigmentos naturais, que ao invés de serem feitos de produtos químicos, são extraídos de elementos da natureza.” (p.4). Posto isto, nas aulas seguintes os alunos trouxeram plantas, legumes, flores, variados tipos de terra, um pouco de tudo visando a possibilidade de fazer várias experiências e explorar estes materiais, individualmente ou em conjunto. Testaram misturas de materiais, cores e técnicas com o objetivo de chegar a diferentes e vários resultados, enquanto isto, registavam todos os passos e possíveis resultados nos respetivos diários gráficos e discutiam entre eles as diferenças de uns trabalhos para os outros, das variações de formas e cores.



Figura 2- Registo de algumas tintas naturais realizadas na aula.

E por fim, quero mencionar a importante presença do #EstudoEmCasa no presente ano letivo. O #EstudoEmCasa 2020/2021 foi relançado pelo Ministério da Educação em parceria com a RTP, após toda a comunidade educativa ter reconhecido o efeito que este recurso causou no acompanhamento dos alunos, demonstrando ser fundamental, especialmente em situação de confinamento como um apoio às atividades

escolares dos alunos. O #EstudoEmCasa 2020/2021 mantém o objetivo de providenciar uma escola mais próxima de todos em articulação com o trabalho a ser desenvolvido pelos respectivos docentes. Também pode funcionar como uma ferramenta pedagógica para os professores no ensino a distância em concordância com as Aprendizagens Essenciais. A disciplina de Desenho A é constituída por sessões de cerca de 30 minutos cada e é ordenada por blocos para os vários anos de ensino, desde o 10º até ao 12º ano. Cada sessão é acompanhada por um documento de “Sugestões de atividades e recursos complementares” respetivamente ao tema de cada sessão.

Nas aulas via online da disciplina de Desenho A, a professora cooperante recorria a esta ferramenta pedagógica como apoio às suas aulas. Uma vez por semana era selecionado um episódio do #EstudoEmCasa referente à matéria dada, para a turma em casa resolver a atividade da sessão e os respetivos exercícios do documento acompanhante - *Sugestões de atividades e recursos complementares*. Este recurso teve uma grande importância no apoio à prática do desenho do aluno de forma a conseguir manter a turma motivada e ativa à distância.

Parte II – As “zonas de conforto” na criação e prática artística.

1. A Escola e o Aluno.

Na perspectiva dos adultos, a escola e o trabalho do aluno não são vistos como um trabalho verdadeiro: “[n]a escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola, não agimos: preparamo-nos para agir. De um lado está a escola, onde não se vive ainda de facto, onde nos preparamos para entrar na vida, a vida que conta, aquela em que teremos um ofício e um vencimento.” (PERRENOUD, 1994, p.21). A escola é o espaço onde a criança, adolescente, estudante passa grande parte da sua vida, entre dez a quinze anos da sua vida são passados no espaço da escola. É neste espaço que o sujeito tem o primeiro contacto com outros como ele e dentro da mesma idade sem ser a própria família, onde faz os primeiros amigos, colegas e onde conhece e aprende as primeiras regras escolares que ainda lhe são desconhecidas. É quando entra para a escola que o aluno tem os primeiros contactos e os primeiros sentimentos fora de um ambiente familiar. As primeiras discussões e discordâncias, os primeiros amores e desilusões. É como se estivesse a começar uma nova vida cheia de experiências e descobertas novas, portanto, a escola é um espaço que tem uma grande importância na vida e na formação do aluno. O percurso escolar do aluno vai sendo construído ao longo deste espaço de tempo conforme as influências dos professores e dos colegas, que todos os anos variam; das aprendizagens, das atividades da escola, das competições entre grupos ou individuais, das regras e avaliações. Perrenoud (1994) refere que:

[e]m qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos. Raiva, amor, desejo, inveja, admiração, devoção, submissão, apatia, entusiasmo, alegria, prazer, angústia, expectativa, frustração, dominação, competição, cooperação, rejeição, segregação, filiação, aprovação, isolamento, marginalidade, liderança, sexualidade, defesa do território, sentido de propriedade, legalidade e partilha: todas as componentes da vida sentimental e relacional dos adultos se encontram na escola, as atitudes, as paixões, os mecanismos de agressão e de defesa, de identificação ou de projeção que funcionam, de resto, em todas as situações (p.29).

Todo este conjunto de sentimentos, vivências, emoções, experiências e sensações fazem parte da vida do aluno como da vida do adulto, como refere o sociólogo. É este conjunto de sensações que vai construindo a identidade do sujeito e é com elas que ele vai aprendendo a viver nesta organização, e mais tarde, fora dela. Para Perrenoud (1994), “a escola é um meio de vida social tão rico, complexo, activo como a maior parte dos meios profissionais. Se isso não é evidente, é sem dúvida porque aos olhos da maioria dos “crescidos” a criança e o adolescente são só adultos em devir, vendo nas suas paixões e nos seus jogos apenas brincadeiras de crianças.” (p.30).

No decorrer do percurso escolar, o sujeito é orientado para a identificação de uma área de saberes com que se identifica mais, ou qual a que gosta menos e sabe definitivamente que não é o caminho que pretende seguir. Começa a perceber que o seu comportamento e as suas notas têm um peso na sua carreira escolar e que, portanto, tem regras a cumprir e parâmetros a seguir dentro desta organização, onde a família também vai acabar por ter influência enquanto este não atingir a maioridade ou terminar o ensino obrigatório. Todo este conjunto de práticas, “num tipo definido de organização arrastam consigo a formação de um conjunto de esquemas de acções, de pensamentos, de avaliação, de antecipação, daquilo a que se chama, em sociologia, um *habitus*.” (Perrenoud, 1994, p.33).

Posto isto, o aluno ao longo dos anos vai conhecendo melhor as regras e as formas de agir da escola e dos professores e começa por criar rotinas, e por construir as suas zonas de conforto. Quando me refiro a “zona de conforto”, com isto quero dizer que o aluno produz uma zona só dele, onde se acomoda a uma série de costumes onde se sente mais seguro, sem riscos e sem preocupações por parte da escola e da família, assumindo um papel quase como se tivesse uma vida paralela. Começa por tentar dar menos nas vistas de forma a fugir ao controlo por parte da escola e dos professores e a evitar a sua exposição, o aluno “aprende assim, muito rapidamente, a viver uma vida dupla, a compreender que se se tornar um aluno aceitável os adultos ficarão tranquilizados e “lhe cortam menos as rédeas”. “(Perrenoud, 1994, p.18). Segundo o sociólogo Perrenoud (1994), a escola como organização contém as suas regras e as suas rotinas, que quando aplicadas acabam por provocar este e outro tipo de comportamentos no aluno. Esta circunstância é apelidada de currículo escondido, o qual

no seu sentido restrito refere-se às condições e rotinas escolares que geram aprendizagens desconhecidas contrariamente às que a escola conhece e pretende favorecer. Jackson (1968), no seu livro *Life in Classrooms*, relaciona o currículo escondido com as rotinas quotidianas do aluno que entre turmas e dentro da escola faz com que este aprenda a viver num ambiente em grande concentração de indivíduos, a ser continuamente julgado por colegas e professores, a aprender a obedecer a quem detém poder, e que lhe sejam superiores dentro da hierarquia escolar. Este conjunto de saberes dissociados da aprendizagem formal que a escola veicula contribuem para a construção daquilo que Perrenoud (1994) identifica como o 'ofício do aluno', um ofício cuja aprendizagem favorece a compreensão das já mencionadas zonas de conforto (ou desconforto).

Retomando o currículo propriamente dito, as questões relacionadas à exposição do aluno e dos seus trabalhos parecem um aspeto crítico desta aprendizagem mais formal. O aluno cria alguns receios sobre os seus trabalhos e sobre si próprio achando que não tem potencial suficiente ou achando que não é suficientemente bom em relação à sua turma ao ponto de se sentir desconfortável quando exposto. Na escola, o aluno está em constante exposição,

o professor pode espiar por cima do seu ombro, pedir-lhe para lhe levar o caderno, intervir no seu trabalho, fazer-lhe uma pergunta sem lhe dar tempo para reflectir, antecipar um erro que ainda não foi cometido, responsabilizá-lo pela demora em escolher ou em avançar mais depressa do que aquilo que o aluno é capaz (Perrenoud, 1994, p.71).

Estas rotinas provocam no aluno um desconforto, sabendo que se não responder ao professor e aos parâmetros que a escola exige, acaba por ser sancionado, tanto pelo professor como pela família, bem ainda como, pelos seus próprios pares, num clima de trabalho escolar no qual a competição não está ausente. Este tipo de rotinas incutidas na escola tem um grande peso sobre os alunos, este é um dos principais motivos pelo qual eles criam a sua "zona de conforto", tentando ficar longe do medo de falhar e de não ser igual aos outros. Perrenoud (1994) menciona alguns mecanismos "intrinsecamente associados" que os alunos investem no seu trabalho escolar:

o peso das rotinas, o desejo de fazer como toda a gente, de não complicar a vida; (...) o desejo de agradar, de brilhar, de ter sucesso, de assegurar vantagens sociais imediatas ou posteriores associadas ao domínio dos saberes e do saber-fazer; (...) o medo da repressão, de sanções simbólicas ou práticas a curto ou a longo prazo (p.77).

Involuntariamente ou sem se aperceber, o aluno passa a sua vida escolar a obedecer e a respeitar as ordens que lhe atribuem tentando atingir a admiração por parte do professor, para Perrenoud (1994), alguns alunos só trabalha para “agradarem ao professor, para serem gratificadas com o seu afecto e a sua admiração. Mas em seguida, a relação evolui para uma relação de trabalho quotidiana (...), a relação pedagógica situa-se desde então entre a simpatia artificial e o conflito aberto.” (pp.83-84). Este foi um dos aspetos que notei bem presente durante o meu estágio pedagógico. O aluno quase que necessita de uma validação do seu trabalho por parte do professor, como se para ele fosse mais importante a opinião e satisfação do professor do que a própria nota do seu trabalho. Existia uma necessidade do aluno para que o professor ficasse contente com os seus trabalhos, como com o seu comportamento ou até simples exercícios durante as aulas.

Porquê este receio do aluno em sair da sua “zona de conforto”, para tentar experiências e didáticas novas? Estas “rotinas” são também criação da própria escola, às quais o aluno se vai adaptando ao longo do tempo. E, como já referi anteriormente, assumindo um papel como se tivesse uma vida dupla, onde assume a função de “ator social” como diria o sociólogo Perrenoud (1994), portanto, o aluno arranja uma forma de se camuflar a estas rotinas e regras da escola de maneira a não sair prejudicado, sabendo que se não cumprir daí decorrerão prejuízos para si. Ou seja, é compreensível a surpresa quando a determinada altura a escola tenta implementar atividades abertas, menos sujeitas a um crivo de exposição e juízo, que o aluno pareça não corresponder:

“[d]e repente, as estratégias que tinham dado boas provas tornam-se ineficazes e os alunos devem inventar outras novas: pedia-se-lhes para se calarem, agora pede-se-lhes que se exprimam; convidam-nos a não se aventurarem a falar a não ser quando tivessem certezas, agora dá-se valor aos seus ensaios e erros; insistia-se sobre a precisão e o conformismo, agora elogia-se a imaginação; elogiava-se o trabalho solitário, agora insiste-se na cooperação.” (Perrenoud, 1994, p.22-23).

A diversidade de abordagens e solicitações que são feitas ao aluno não deixam, no entanto, de parecer reportar-se sempre a uma ‘conceção’ de aluno construída pelo adulto e na qual este não é chamado a participar. Ora, o aluno não tem liberdade para se exprimir e errar sem que se sinta preso e com receio do que possa acontecer se errar, pois, esta é uma postura que a escola estimulou. É através do erro, da tentativa que o aluno aprende, ao experimentar e ao errar, sabe o que poderia ter feito de diferente para não errar, se não o fizer não vai saber se errou ou não. Mas “[q]ual o aluno que poderá aprender por tentativas e erros, expor as suas questões e as suas dúvidas, quando *“tudo aquilo que possa dizer pode ser utilizado contra si”*, dá lugar a apreciações, a sarcasmos, a comentários anotados na caderneta?” (Perrenoud, 1994, p.18). Depois existe esta barreira, os recados que o professor escrevia na caderneta para o aluno levar ao seu encarregado de educação, o receio de qualquer coisa que possa dizer ser usado contra ele, como referiu o sociólogo. Todo este conjunto de aspetos provoca no aluno um certo desconforto, adquirindo a luta para contrariar esse desconforto um lugar importante no seu posicionamento, sustentando previsivelmente a argumentação de que, a não participação do aluno resulta, no fundo, num refúgio na sua “zona de conforto”. O aluno decide manter-se calado, não dar opinião, não responder com medo de errar, para evitar este tipo de ocorrências, optando jogar pelo seguro e não arriscar.

Perrenoud (1994), refere no seu livro *Ofício de aluno e Sentido do trabalho Escolar*, inserido no capítulo V “As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar”, vários tópicos entre os quais saliento quatro deles: *Cinco estratégias clássicas; Novas didáticas; Tarefas novas e Novas Estratégias. Em relação às Cinco estratégias Clássicas*, menciono apenas o primeiro ponto: “1. *Beber o cálice da amargura*”, onde o sociólogo refere o aluno que aceita totalmente o sistema e não se debate contra ele, desempenha tudo o que lhe é pedido e solicitado pelo professor para fazer sem questionamentos nem conflitos, o que lhe garante a credibilidade do professor e a sua autonomia. Mais uma vez, temos aqui o exemplo do aluno “actor social”, numa aparente postura de anomia social, menos uma aparência do real e mais uma forma que o sujeito adquire para se moldar às rotinas e pedidos da escola sem que se prejudique. Referente às *Novas Didáticas*, menciono alguns pontos divulgados pelo autor, que a meu ver parecem configurar didáticas estimulantes para o aluno se afastar

desta sua “zona de conforto”, com a intenção de o libertar deste permanente processo de negociação, tais como:

insistir sobre a construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer não apenas através de uma actividade própria mas igualmente através das interacções sociais, tanto entre alunos como entre o professor e os alunos; desejar abrir a escola à vida, assentar as aprendizagens escolares em experiências do quotidiano das “vivências” dos alunos; atribuir uma maior valorização à motivação intrínseca, ao prazer, ao desejo de descobrir e de fazer, por oposição às práticas tradicionais da recompensa e do castigo; atribuir uma maior importância aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e ao funcionamento do grupo-turma, por oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre alunos; atribuir uma maior importância à educação e ao desenvolvimento da pessoa, por oposição a uma centração exclusiva sobre os saberes ou o saber-fazer (Perrenoud, 1994, p.128).

Relativamente ao tópico *Tarefas novas*, é traçada uma nova didáctica sob a ótica do que se pode esperar dos alunos. Uma dessas didácticas referidas por Perrenoud (1994), é o desenrolar de uma actividade em que as tarefas são consideradas “abertas”, estas não esperam que o aluno encontre apenas um resultado ou solução da tarefa, estas pretendem que o aluno procure um caminho original e diferente que possibilita a existência de várias soluções sem que ninguém as preveja antecipadamente. É uma forma de tentar fazer o aluno pensar mais além, tentar chegar a vários resultados possíveis para a respetiva proposta, sem que exista apenas uma possibilidade, mas várias. Em relação ao último tópico *Novas estratégias*, o sociólogo dirige-se a uma estratégia diferente que não faria muito sentido num cenário tradicional, tal como:

1. *Monopolizar as tarefas que dão segurança*

Alguns alunos detestam as tarefas abertas, não gostam de reflectir, ficam desencorajados pela simples ideia de se auto-interrogarem. Entre as várias actividades possíveis, escolhem aquelas que se aproximam mais do trabalho escolar tradicional, por exemplo: copiar um texto, classificar fichas, pôr documentos em ordem, procurar palavras ou informações numa lista, realizar minuciosamente recortes ou gráficos necessários para fazerem determinadas experiências. Há sempre, em actividades complexas e colectivas, lugar para tarefas de execução relativamente estereotipadas. Alguns alunos escolhem-nas sistematicamente para si e, aparentando participarem numa pedagogia nova, reproduzem, na realidade, as condutas mais conformistas (Perrenoud, 1994, p.131).

Aqui, o autor pretende que o aluno se distancie das tarefas que lhe dão segurança. Os estudantes estão habituados às tarefas tradicionais, que são feitas em várias disciplinas desde que o jovem chegou à escola, como os exemplos que o autor refere na citação acima, portanto, escolhem o tipo de exercícios que já conhecem e por via dos quais já sabem como se desenrola todo o processo, de forma a se sentirem mais seguros sem o risco de errar e sem seguirem o caminho do desconhecido.

Portanto, todas estas rotinas e *habitus* que a escola vai incutindo nos estudantes ao longo dos anos, fazem com que o aluno crie a sua bolha a que chamo de “zona de conforto” como forma de se protegerem do desconhecido, afastando-se da possibilidade de errar e se expor perante a turma e os professores. Não quero com isto dizer que o ensino tradicional e estas rotinas não resultem, aqui apenas menciono o que a meu ver influencia o aluno e o faz refugiar num espaço de conforto criado por ele próprio. Os efeitos deste método tradicional de ensino não são os mesmos para todos os alunos, mas neste caso, o meu objetivo e também objetivo da minha proposta (que falarei mais à frente, no capítulo seguinte) é fazer com que o aluno saia deste círculo que criou, relativamente, de forma a se afastar dos seus medos, aproximar-se do desconhecido, experimentar técnicas novas de aprendizagem e reflexão.

2. A pandemia como “zona de desconforto” para o aluno (mas também para a docente).

O aparecimento da pandemia foi o surgimento de algo desconhecido para todos nós, que nos deixou a todos preocupados, instáveis e sem saber bem como enfrentar este período de incertezas.

Quando foi deliberado o confinamento obrigatório declarado pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, o Governo no dia 11 de março de 2020 “aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença COVID -19, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais.” (Diário da República, 2020, p.86- [9]). Portanto, é estabelecido um “regime excecional e temporário, relativo à realização e avaliação das aprendizagens (...), de modo a assegurar a continuidade do ano letivo de 2019/2020, de uma forma

justa, equitativa e de forma mais normalizada possível.” (Diário da República, 2020, p.86- [9]).

Como efeito deste acontecimento, foi implementado o Ensino a distância – E@D, um método educativo e formativo em que o processo de ensino e aprendizagem entre o docente e o aluno ocorre sem uma presença física, ou seja, é feita online através de um computador ou de qualquer dispositivo tecnológico que tenha uma câmera incorporada e acesso à internet. Consequentemente, todos tivemos de nos adaptar a esta nova vivência, mas, sobretudo, a área da docência. Esta esfera de professores que de repente se teve de adaptar e moldar a esta nova realidade, necessitou de procurar novos meios de implementar as suas aulas de modo ao aluno não perder o seu interesse e motivação pela escola, uma escola que agora só existia virtualmente.

Foi publicado um artigo na *Revista Portuguesa De Educação*, intitulado de “Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal” onde os autores falam sobre um estudo conduzido por Barras (2020). Neste estudo o autor menciona que a transição do ensino presencial para o ensino a distância não é de todo fácil, pois, é difícil deslocar a diversidade de “interações cognitivas, afetivas e comportamentais complexas que o ensino presencial oferece” (Fernandes, et al., 2021, p. 7), para o ensino a distância, contudo, os resultados do presente estudo mostram que os professores que transmitiram aos respetivos alunos claramente os resultados de aprendizagem e que explicaram de uma forma mais simples e de fácil compreensão as atividades e os seus instrumentos de avaliação, os sentiram-se mais seguros e com menos ansiedade.

Entendemos assim, que o professor entrou numa “zona de desconforto”, uma zona que lhe é desconhecida, estranha, que ainda se vai tentar moldar e adaptar às novas disposições. Sem nunca ter passado por algo parecido, todo esta metodologia ainda lhe era desconhecida, quando nem lhe foi possível ter tempo para se preparar ou estudar soluções para este ensino remoto. Os problemas começaram a aparecer, não podemos esquecer que nem todos os professores, como nem todos os alunos, tinham os instrumentos adequados e indicados para este fim, como “os problemas de rede, a falta de equipamentos adequados e a diversidade (e desigualdade) no acesso a recursos tecnológicos por parte de professores e alunos” (Judd et al., 2020; Zhang et al., 2020).

“(Fernandes, et al., 2021, p.6). Os autores referem também no seu artigo da *Revista Portuguesa De Educação*, o documento “Roteiro - Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” onde são mencionados alguns princípios orientadores, como:

promover a interajuda entre professores; (...) recorrer a metodologias de ensino apelativas, mobilizadoras, ativas, que fomentem o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos; (...) utilizar meios tecnológicos com parcimónia e já conhecidos, disponibilizando apoio técnico e pedagógico aos professores em prol da sua capacitação; (...) desenvolver o sentimento de pertença e o bem-estar emocional dos alunos, prevenindo situações de isolamento. (Fernandes, et al., 2021, p. 8)

O facto de o professor não poder ter contacto direto com o aluno e ter de lecionar através de um ecrã sem muitas vezes entender se o aluno estava a receber a informação que lhe era transmitida (ou não), influenciava totalmente a perspetiva do professor para com o aluno. Presencialmente, se o professor identificar que um aluno tem dúvidas ou dificuldades num determinado exercício que lhe foi atribuído, este tenta esclarecer e explicar novamente a matéria de forma ao aluno ficar aclarado e poder avançar com o seu processo de trabalho. Contrariamente a este, no E@D isto tornou-se bastante mais difícil. Os alunos optavam por não questionar e assumir que entenderam o que lhes foi pedido, muitas vezes para não serem expostos em frente à restante turma, visto que não existia muita privacidade nas sessões síncronas. O professor mutava os microfones dos alunos para não existirem ruídos de fundo enquanto este apresentava a sua aula e só ativava o microfone do aluno que fosse falar no seu momento, ou para responder a alguma questão colocada pelo professor ou para levantar alguma questão relacionada com a aula, ora, toda atenção da turma se centrava no aluno que falava neste momento. Portanto, aquele procedimento que existia a nível presencial em sala de aula onde o professor se dirigia à carteira do aluno que levantou o braço para esclarecer a sua dúvida ou para fazer alguma questão mais privada, neste meio do E@D deixou de existir. Outro obstáculo do professor nesta fase de aprendizagem, episódio este que também aconteceu comigo como professora estagiária durante a implementação da atividade pedagógica e também com a professora cooperante, foi o não uso das câmeras por parte

dos alunos. Era obrigatório o aluno ter a câmera ligada durante as aulas, porém, muitas das vezes quando a rede era mais fraca, acontecia que mesmo com as câmeras ligadas a imagem do aluno não carregava, então, por vezes que ao aluno se aproveitava desta situação para não ligar a sua câmera. De certa forma, este ensino remoto também obrigava a uma intromissão no espaço privado do aluno como do professor. Falamos aqui em relação ao ensino secundário, não havia comunicação com os pais sobre estas aulas remotas uma vez que os anos escolares já tinham idade para se desembaraçar sozinhos, então muitos deles aproveitavam-se da situação. Não sei se por preguiça, se por sentimentos de insegurança. Quando não existia esta interação entre o professor e o aluno devido à ausência da câmera, era difícil existir uma boa comunicação entre estes, o que também acabava por ser desconfortável para o próprio professor, estar a falar e a expor-se sem saber se o aluno estava presente ou não.

Relembrando o tema da exposição, no tópico anterior falamos sobre a exposição do aluno, agora, com toda esta adaptação das escolas e para a área docente, irei falar sobre a exposição do professor, exposição esta que o leva para uma “zona de desconforto”. Durante este confinamento devido à pandemia, não eram só os alunos que estavam a ter as suas aulas a partir de casa, mas também os pais e família com quem viviam, tiveram de fazer teletrabalho, o que levou a algumas complicações em algumas casas, por vezes por só existir um computador, ou por terem de se dividir pelas várias divisões da casa de forma a estarem mais confortáveis e em silêncio para se concentrarem nas suas aulas e nos respetivos trabalhos. Era mais comum no segundo e terceiro ciclo do ensino básico em muitos casos, os pais dos alunos também assistirem às aulas dos filhos, que faziam questão de estar presentes. Ou para se certificarem de que os filhos estavam atentos e trabalhavam para as disciplinas corretamente, ou então para fiscalizarem os professores, e por vezes, até mesmo para os criticarem. Ainda presente no artigo referido anteriormente: “Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal”, alguns professores referem que:

interagir com os pais exigiu muito esforço, persistência e burocracia”; “ter os pais a assistir às aulas síncronas e a darem opiniões negativas provocava algum sentimento de insegurança”; “estou mais exposto e mais controlado”; “não saber se os alunos estão lá, do outro lado. Ter na mesma sessão mais de um login por aluno, onde um é o aluno e o outro é o Encarregado de Educação”; “faltas de respeito de alunos e encarregados de educação, pois encaram este ensino como se fosse fazer comentários nas redes sociais”. Assim, os professores passaram a ter rotinas muito diversas, pois tiveram que lidar com “dinâmicas em casa de cada aluno, incluindo as famílias. (Fernandes, et al., 2021, p. 19).

Podemos reparar pelos comentários destes professores referidos acima, o quão estes se sentiram desconfortáveis e expostos perante este ensino a distância. Tiveram de se submeter a comentários, a críticas, a novas dinâmicas, a novas estratégias de aprendizagem, a tantos obstáculos perante esta nova realidade quando estes davam o seu melhor. Todo este esforço por parte da docência para que os alunos tivessem o mesmo direito à aprendizagem neste contexto virtual, para que ninguém se sentisse excluído ou em desvantagem perante os restantes colegas. Existia sempre uma preocupação por parte do professor para que os alunos aprendessem e se sentissem motivados e confiantes pelas disciplinas mesmo sem o ensino presencial. E, apesar de todos estes esforços por parte dos docentes, ainda tiveram de lidar com as famílias dos alunos, com críticas e comentários menos positivos destes, após toda sua exposição. Cada professor leciona da forma e com as estratégias que acha mais adequadas. Acredito, no entanto, que todos eles se esforçaram desta maneira, e que nem todas as famílias foram desagradáveis para com os professores. Contudo, refiro estes pontos pois foram também momentos vividos por professores com os quais trabalhei, e que, na minha opinião, interferiam com a confiança sentida pelos mesmos em relação ao seu trabalho. Podemos referir-nos tanto a comentários positivos, tal como a comentários negativos recebidos por parte das famílias dos alunos, que impactavam a forma como o professor teria de lidar com a situação. Acredito que esta tenha sido uma das maiores dificuldades da área docente, não aconteceu comigo pois o meu estágio assentou apenas no ensino secundário, mas cheguei a conversar com professores destes anos de escolaridade, correspondentes ao 2º e 3º ciclo, onde se passaram episódios semelhantes com as famílias dos respetivos alunos. Para além disto, segundo a alínea 3) do Artigo 5º do Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril, os professores ainda tinham

de elaborar “um registo semanal dos conteúdos ministrados, das sessões síncronas e assíncronas realizadas e de outros trabalhos desenvolvidos pelos alunos.” (p.86- (11). Os alunos também deviam “enviar os trabalhos realizados, nos termos e prazos acordados com o respetivo docente, devendo este garantir o registo das evidências para efeitos de avaliação sumativa final.” (Diário da República, 2020, p.86- (11). O professor teve um papel fundamental e muito importante nesta fase de um ensino remoto, não foi fácil de todo para área docente. Apesar de todas as dificuldades, obstáculos, barreiras, falta de tempo para o professor preparar as suas aulas, pesquisas e procura por novas estratégias de forma a inovar com estas tecnologias, entre outros, não podemos esquecer que não se trata de uma máquina, mas de um professor, de um ser humano que em grande parte dos casos também tinha uma família em casa para cuidar e apoiar, uma casa para tratar, e que, tanto a nível físico como psicológico era desgastante conseguir estar ao nível que era pedido, e de cumprir com todas as suas tarefas. Este professor saiu da sua “zona de conforto”, das rotinas a que estava habituado, a um cotidiano com o qual já sabia lidar e que já conhecia e que teve de reaprender tudo de novo. Os professores mais tradicionais que lecionavam as suas aulas sem computadores ou tecnologias, que só utilizavam o quadro da sala de aula e o giz ou marcador, tiveram de aprender a utilizar novas formas de trabalhar e inovar. Foi um verdadeiro desafio para todos.

[M]esmo que a tecnologia possa ser constrangedora e perturbadora das rotinas de ensino, nomeadamente quando há pouca formação para a sua utilização, os professores fizeram o melhor que souberam em circunstâncias extremamente frustrantes. Relativamente ao modo de ensinar, recorreram a outras estratégias pedagógicas para ensinar e, apesar das circunstâncias, houve interações online com alunos e, mesmo que tímidas, com as famílias. Esta experiência sem precedentes poderá ser considerada uma experiência piloto de ensino a distância, pois os professores assinalam um conjunto de estratégias pedagógicas que não recomendariam para esta modalidade de ensino. (Fernandes, et al., 2021, p. 21)

A adaptação que o mundo, e em particular, o mundo da educação, teve de realizar para conseguir atingir os seus objetivos anuais e oferecer ao aluno aquilo a que se propunha, levou igualmente a uma solidariedade entre professores que em muitos dos casos não existia anteriormente. No final, esta rápida e repentina mudança desenvolveu

igualmente mais competências em todos nós, revelando-se desafiadora e trazendo consigo um contacto humano sentido à distância, que para muitos foi mais útil e caloroso do que seria de forma presencial.

3. A “zona de conforto” do aluno na área artística.

“Before anything great is really achieved, your comfort zone must be disturbed.” — Ray Lewis.

A “zona de conforto” do aluno varia de aluno para aluno. Na área artística, cada aluno cria a sua própria bolha onde se sente mais seguro e confortável, com os materiais e técnicas com que se identifica mais. Quando o aluno transita para o ensino secundário e opta pelo caminho das Artes Visuais, talvez já possa existir uma predisposição por efeito das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica que este teve no 3º ciclo do Ensino Básico:

[o] 10º ano inicia-se com um módulo de avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico. Este deverá ter como objectivo a detecção de lacunas e a reposição de conhecimentos. Será também um momento de confronto e de triagem no qual o estudante tomará um primeiro contacto com a área por ele escolhida. (Ramos et al., 2001, p.16)

Contudo, o aluno vai ganhar conhecimento de mais materiais, suportes e técnicas que desconhecia quando passou para o décimo ano de escolaridade. Acontece que, este vai afeiçoar-se mais a um tipo de materiais e técnicas do que outros, como também não se vai identificar tanto com uns estilos de arte como com outros, o que o vai levar a se sentir mais confortável com as técnicas e materiais que tem mais facilidade e se sente mais seguro, do que outros. Estas particularidades fazem parte da construção da “zona de conforto” do aluno na sua prática e criação artística. É um espaço onde ele se sente mais seguro e confiante das suas ações e práticas artísticas.

O aluno ao longo deste percurso escolar vai construindo o seu “eu artista”. Através das várias disciplinas, como a *História e Cultura das Artes*, *Desenho A*, *Oficina de Artes*,

Oficina Multimédia, entre outras, o aluno vai obtendo mais conhecimento da arte e vai criando a sua lista de referências artísticas, como também o faz a partir da influência da comunicação social, internet e redes sociais.

No programa da disciplina de Desenho A do 10º ano de escolaridade é sugerido no tópico D. *Sugestões Metodológicas Gerais*, procedimentos do professor, como a criação de “hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir” (Ramos et al., 2001, p.10); já no programa da mesma disciplina correspondente ao 11º e 12º anos de escolaridade, é mencionado no ponto B. *Sugestões Metodológicas Específicas (11ºano)*:

Diário gráfico - Sinopse: utilização de um caderno portátil, que, à semelhança dos cadernos de Leonardo da Vinci ou dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como um arquivo quotidiano através de vários tipos de registos gráfico ou escrito. Note-se que este caderno, tal como um diário, é de utilização pessoal, devendo a sua avaliação restringir-se à verificação da sua existência e uso. (Ramos et al., 2002, p.3).

O *Diário Gráfico* ou *Diário de Bordo*, é o espaço onde o aluno se expressa, pratica, esboça, experimenta, é um espaço onde o aluno tem alguma liberdade expressiva e reflexiva do seu mundo numa versão artística. Há alunos que optam por ter dois diários: um para a prática do desenho, como objeto de estudo e ensaios da matéria ou tema que o professor está a lecionar, com o objetivo de melhorar e praticar o desenho, quase como se tivesse a função de um trabalho de casa, sabendo que mais tarde vai ser avaliado; outro para o seu verdadeiro sentido da palavra – “2. livro onde, todos os dias, são registadas observações e experiências pessoais” (infopedia.pt, 2022), onde o aluno tem a sua liberdade de expressão, onde dispõe as suas experiências e desenhos que assim desejar. Sente-se mais despreocupado por saber que aquele diário não vai ser objeto de avaliação, podendo então desenhar sobre qualquer tema a seu gosto - quando utilizo o termo “desenhar”, também me refiro a pintar, recortar, fazer colagens, recortes, pinturas, entre outras. A meu ver, existe uma relação entre este *Diário Gráfico* com a *Zona de Conforto* do aluno. Este diário é considerado um objeto íntimo, onde o aluno encontra algum conforto e autonomia para de alguma forma se confessar e desabafar através da arte.

Porquê a intenção de o aluno sair da sua “zona de conforto”? Que benefícios traz esta ação à criação e prática artística do aluno? Como já referi em capítulos anteriores, o aluno cria a sua “zona de conforto” por lhe ser uma zona conhecida, sem medos nem preocupações onde se sente confiante e seguro. Segundo o autor Fishbein (2019), o conforto pode matar a produtividade:

[W]hat do you really get when you’re willing to step outside of your comfort zone? You’ll be more productive. Comfort kills productivity because without the sense of unease that comes from having deadlines and expectations, we tend to phone it in and do the minimum required to get by. We lose the drive and ambition to do more and learn new things. (Fishbein, 2019).

Afirmemos que a “zona de conforto” é um espaço onde o aluno já sabe o que fazer, como o fazer de forma a obter sucesso, como não errar sem sair dos seus limites, mas, é necessário assumir riscos de forma controlada para um crescimento artístico de forma a não estagnar. No artigo *The New York Times*, Brené Brown, professora pesquisadora da Universidade de Houston, explica que:

one of the worst things we can do is pretend fear and uncertainty don’t exist. By taking risks in a controlled fashion and challenging yourself to things you normally wouldn’t do, you can experience some of that uncertainty in a controlled, manageable environment. Learning to live outside your comfort zone when you choose to can prep you for life changes that force you out of it. (Fishbein, 2019).

Existe um receio geral, dentro e fora da área artística, onde o medo predomina, fazendo parte deste o medo do julgamento. Este pensamento reprime o crescimento artístico do aluno, quando este precisa exatamente do oposto. O erro e a tentativa fazem parte deste procedimento. Acontece muito o aluno ao tentar sair da sua “zona de conforto” acabar por se sentir angustiado e aflito por essa tentativa lhe correr menos bem ou por não ficar satisfeito com o resultado obtido. Mas, tentar só uma vez não é suficiente, a primeira experiência com um material ou técnica diferentes não produzirá bons resultados logo ao primeiro ensaio, daí também referir que a experiência e a tentativa são importantes para o processo em que o aluno necessita de estar disposto e se esforçar para começar a ver resultados. É necessária esta prática para manter a sua

criatividade e inspiração vivas de maneira a ultrapassar os medos que o impedem de o fazer. O bloqueio criativo é um exemplo de que sair da sua “zona de conforto” é necessário. Esta barreira provoca ansiedade e inquietação ao aluno, e por vezes são estas emoções que encorajam o aluno a experimentar algo novo de forma a resolver este bloqueio. Para o autor Fishbein (2019):

Trying new things can make us reflect on our old ideas and where they clash with our new knowledge, and inspire us to learn more and challenge confirmation bias, our tendency to only seek out information we already agree with. Even in the short term, a positively uncomfortable experience can help us brainstorm, see old problems in a new light, and tackle the challenges we face with new energy. (Fishbein, 2019).

O facto de o aluno estar paralisado na sua arte e não conseguir arranjar nenhuma solução dentro da sua “zona de conforto”, obriga-o a investir em técnicas ou métodos novos, ainda que lhe sejam desconhecidos, mas que através da experiência o vão ajudar a criar algo como solução para o seu bloqueio artístico. Este processo também ajuda no desenvolvimento da confiança para a prática artística do aluno, o que o começa a levar a sair mais vezes da sua “zona de conforto” ao tentar novas táticas e técnicas na sua criação artística.

O aluno deve partilhar a sua arte com os outros, seja numa aula de uma disciplina prática ou artística, seja no intervalo em turma ou entre amigos. Também pode e deve aproveitar os meios digitais, as várias plataformas e redes sociais para publicar os seus trabalhos. É uma maneira deste enfrentar o medo do julgamento e da exposição. Provavelmente tanto receberá bons comentários como menos bons, entre estes as críticas e reflexões. Contudo, ao arriscar esta exposição não se pode deixar levar pelo receio à primeira tentativa, deve levar esta exposição e os comentários do público como críticas construtivas e na tentativa de corrigir os seus erros e de crescer artisticamente tentando sempre melhorar. Outra forma de experimentar algo novo para fugir à sua rotina – um exercício que também está presente na atividade pedagógica que irei falar mais à frente – é o sair da sua rotina ao trabalhar em espaços públicos afastando-se do seu quarto, escritório ou escola, onde o aluno está habituado a trabalhar. Experimentar espaços diferentes, como a natureza que pode ajudar num momento de reflexão, cafés

ou outros sítios onde exista movimento e poderá se interessante a captação destes movimentos, das pessoas, entre outros.

The point of stepping out of your comfort zone is to embrace new experiences and to get to that state of optimal anxiety in a controlled, managed way, not to stress yourself out. Take time to reflect on your experiences so you can reap the benefits and apply them to your day to day activities. Then do something else interesting and new. Make it a habit if you can. (Fishbein, 2019).

Todos estes tipos de experiências podem influenciar as futuras criações e práticas artísticas do aluno, são informações que o aluno dificilmente encontra nos seus espaços de rotina onde tem por costume trabalhar, e que pode ser benéfico para o seu processo criativo. Além do mais, este conjunto de disposições pode provocar diferentes emoções no aluno. Aproveito para referir aqui o exemplo de uma memória, o sujeito pode usufruir desta emoção como inspiração para a criação artística. Ele não necessita de contar qual é a memória ou de que acontecimento se trata, pode simplesmente explorar este sentimento e transferi-los para uma prática artística. Um exemplo de que sair da “zona de conforto” é produtivo e positivo:

As with any physical practice, the mind and body become accustomed to repetition, reaching a point of efficiency, until less thought and less effort are required to complete the practice. If you want to grow, you have to push yourself beyond that of which you’re currently capable. If you want bigger muscles, you must tear the existing muscle fiber. That hurts. But the body has no reason to increase muscle size if it’s currently capable of handling that weight. In the same way, if you don’t step outside your comfort zone and encounter things that make you nervous, things that make you fear you might not be good enough to handle them, you’ll never develop the additional abilities required to take you to new heights. You won’t be strong enough to climb that mountain if you don’t build your muscles up first. (York, 2018)

Um ponto discutível presente neste espaço de conforto criado pelo aluno, é a questão da cópia nas disciplinas artísticas. O autor Thistlewood (2005), refere que a “imitação”, como lhe chama, não é considerada totalmente errada quando esta é fundamentada nos princípios do naturalismo pós-renascentista, isto é, desde que cumpra com as habilidades desta aprendizagem, mas, “a simples imitação das técnicas

– mais exatamente a carência de técnica e a subsequente perda da “naturalidade” (*artinessness*) – de algumas das expressões contemporâneas é considerada improdutiva pelo critério educativo normal.” (Thistlewood, 2005, p.114). Portanto, o autor sugere um método de ensinar a arte “contemporânea” de uma forma produtiva, apoiando-se na *des-construção* de uma experiência prática e na constante *re-construção* “dos conceitos estéticos resultantes.” (Thistlewood, 2005, p.114). O exercício da cópia é imposto ao aluno desde muito cedo, desde a pré-escola quando os educadores dão um desenho animado, um animal ou uma figura conhecida ao aluno para este copiar para o seu caderno, em que o objetivo é que o desenho da criança fique o mais parecido possível à figura dada pelo educador. Portanto, é um exercício que devido à prática e à rotina da escola, esteve presente em quase todo o progresso escolar do aluno. Por isso, é uma área em que este se sente confortável conhecendo bem os critérios e todo o processo da cópia. Barbosa (2005) menciona que o próprio professor considera que o que se encontra mais próximo da representação da obra original é o melhor resultado do aluno, portanto, o aluno para tentar agradar ao professor prende-se a este método, tentando imitar o mais próximo possível da obra original em questão. A autora refere que:

existem várias maneiras de se trabalhar a releitura: pode-se abordar apenas a questão da representação, ou seja, pedir que os alunos observem a imagem na obra e que partam dela; pode-se partir de elementos formais: cor, linha, ritmo, e propor que observem isso na obra e que utilizem esses elementos em seu trabalho; pode-se pedir que comparem artistas de épocas diferentes, da mesma época, semelhantes ou não (...) (Barbosa, 2005, p.145).

Estas são várias opções de releitura que o professor pode seguir na implementação das suas aulas, de forma a ajudar o aluno a sair da sua rotina da cópia e da sua “zona de conforto”. A releitura é um recurso pedagógico e didático muito vantajoso se for direcionado de forma que o aluno “possa criar com ela, além de citar ou de se apropriar. Pois nunca é demais lembrar que devemos sempre estimular a criança a criar, porém nunca deixar de lhe dar subsídios para que o faça.” (Barbosa, 2005, p.149).

Esta aprendizagem sobre experimentar novas realidades para fugir à “zona de conforto” do aluno de forma a suscitar o inesperado e o imprevisível tirando privilégio deste para a criação e prática artística do aluno, pode conduzir a um processo em espiral,

ou seja, pode existir uma ultrapassagem do desconforto que pode voltar a gerar conforto ao aluno. É interessante como este processo se pode converter num sentido rotatório do processo em que se renova em constante permanência. Ao longo do processo o aluno pode começar a aperceber-se que efetivamente é produtivo para a sua prática artística sair da sua “zona de conforto”. Quando o sujeito começa a ganhar confiança nas suas capacidades e a obter resultados com este processo, começa a realizá-lo mais vezes, pois, começa a sentir-se mais confortável e confiante nesta prática. Será que este processo pode tornar-se numa rotina para o aluno? É importante o estudante conseguir controlar esta ação e só sair da sua “zona de conforto” quando sentir que é estritamente necessário. Por exemplo em caso de estagnação; na necessidade de inspiração para uma prática ou criação artística; ou, nomeadamente no caso de um bloqueio criativo. Em suma, somente em situações que o aluno sinta que realmente não existem mais opções. Este processo ajuda sim no crescimento artístico do aluno, como referi anteriormente, e está repleto de disposições e traços ricos e benéficos para a criação e prática artística do aluno, porém, é importante existir um certo controle sobre esta aprendizagem de forma a evitar que ocorra a construção da tal “espiral” e, também, de uma rotina.

Parte III - Atividade Pedagógica

1. Introdução – ALT+D.

A atividade pedagógica intitulada de ALT+D – Alternative Drawing, é baseada num kit de desafios desenvolvido no primeiro ano curricular do MEAV, no âmbito das Unidades Curriculares *Atividade de Iniciação à Prática Docente II* e *Didática das Artes Visuais*. Surge pela necessidade de explorar o desenho como processo que envolva a componente experimental e criativa (com processos e materiais menos convencionais), numa prática incorporada a outros contextos e que contemple todas as suas dimensões reflexivas e críticas. É desconhecido qual o desenho que a proposta procura, no entanto, tem como base de trabalho a exploração de diferentes práticas que possam, porventura, criar estranheza ao aluno.

A atividade de Alternative Drawing foi preparada de forma a concretizá-la como proposta pedagógica na disciplina de Desenho A com a turma do 11ºN no presente estágio curricular. Em conversa com a professora Lídia, percebemos que a mesma proposta podia também ser implementada na turma do 12º ano e assim, desafiou-me a trabalhá-la em ambas as turmas. Com algum encorajamento por parte da professora cooperante aceitei a sua proposta, sendo que esta seria igualmente uma oportunidade para realizar uma análise comparativa. Esta será baseada em parâmetros tais como a criatividade, a originalidade, entre outros, no âmbito das duas turmas referidas anteriormente. Desta forma, a minha proposta foi implementada ao longo de seis aulas na turma do 11ºN e de cinco aulas na turma do 12ºL. Teve início no dia 8 de março em ambas as turmas e terminou no dia 23 do mesmo mês.

1.1. ALT+D – Alternative Drawing.

O ALT+D consiste num jogo de cartas com o objetivo de criar espaço e oportunidade, de forma aleatória, às mais variadas hipóteses de exercícios individuais ou de desenho participativo. Um kit sem hierarquias, onde, como referido no documento da proposta apresentado aos alunos, “todos os tipos de desenho são possíveis/admitidos e válidos”, numa expansão da compreensão e interpretação do

mesmo. Fazer compreender o aluno de que tem liberdade para criar o que pretender no seu trabalho sem limites ou regras. Esta dimensão pode ser relevante no processo de aprendizagem porque o aluno pode chegar a diferentes resultados positivos e enriquecedores que não chegaria se não tivesse tido a possibilidade de sair da sua “zona de conforto”. Esta liberdade que o aluno tem ao saber que todos os desenhos são válidos ou possíveis abre um caminho onde o medo da avaliação ou da ideia de que existe um resultado correto ou errado, deixa o estudante mais à vontade para a sua prática e criação artística sem qualquer entrave ou receio. Desta forma é possível contribuir e mudar na sociedade, refletindo e pensando mais além sem qualquer medo de julgamentos ou resultados. Entendemos neste processo, que o desafio à norma se situa na ousadia de experimentar novos caminhos, promover uma espécie de contaminação (Groys, 2009) pela base que abana os constrangimentos do sistema, introduzindo-lhe novas dinâmicas e possibilidades e pôr a criatividade nas práticas artísticas ao serviço de problemas concretos. Um exemplo de estratégia para estimular a criatividade do aluno é referido nas Aprendizagens Essenciais (2018) como a “[a]rticulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.4). Este exercício não pretende negar as formas de desenho que estão instaladas, mas sim, simplesmente, trazer tudo como possibilidade, explorando uma grande variedade de materiais, suportes e técnicas. Pretende também questionar se o desenho é só o que fica registado graficamente num suporte, introduzindo possibilidades imprevisíveis. Foi desenvolvido com o intuito de dinamizar propostas de atividades, no âmbito da Educação Artística, da exploração de diversas dimensões do desenho. Pode ser realizado por um, ou vários alunos (em ausência de pandemia) a partir do Ensino Secundário, em casa ou na escola.

Interessa neste projeto potenciar o gesto e o corpo em movimento na construção de uma experiência de desenhar e abordar outras dimensões e formas de trabalhar e pensar o desenho. A natureza aleatória da proposta permite ao aluno trabalhar diversas combinações de enunciados, materiais, suportes e espaços, rompendo com o desenho ou o ato de desenhar que se remete, unicamente, ao registo

gráfico a lápis sobre papel e à adequação dos meios, assim como familiarizar a ideia de efemeridade e volatilidade, que normalmente não está presente na escola, onde do processo deve sempre resultar um produto final ou considerado um desenho acabado. Pretende-se ainda contrariar a ideia de desenho como se se tratasse de um dom natural e único.

1.2. Constituição do Kit.

O Kit é constituído por quatro baralhos: *Enunciado* (30 cartas), *Material* (44 cartas), *Suporte* (28 cartas) e *Espaço* (16 cartas). As opções da categoria *Enunciado* são compostas por passos numerados, que devem ser seguidos como uma orientação para realizar o exercício. As opções da categoria do *Material* definem o material que o aluno terá de utilizar para realizar a atividade proposta do *Enunciado*. As opções da categoria do *Suporte* definem aquilo sobre o qual se vai utilizar o *Material*, e as opções da categoria *Espaço* definem qual o lugar onde se vai colocar o *Suporte* para a execução do *Enunciado*.

Para iniciar o exercício o aluno deve retirar uma carta (ou girar a roleta no caso da versão digital) da categoria *Enunciado* e seguir as indicações dadas, ou seja, sortear as seguintes categorias que sejam referidas na carta da categoria *Enunciado*. Após ter seguido todos os passos e ter todos os materiais necessários, o aluno pode proceder à realização do exercício. Nesta atividade, o aluno não vai encontrar regras para desenhar, nem tão pouco ter os materiais com o qual está mais familiarizado e usa com mais frequência nas suas práticas. Após o seu término, quando o aluno achar mais pertinente é sugerido na atividade que reflita sobre a realização desta e é proposta uma frase de reflexão: “Quais as (im)possibilidades que vivenciaste durante o processo do desenho?”

2. Finalidades da proposta.

Primeiramente, é pretendido que seja um exercício que motive e cative o interesse do aluno para a sua concretização, individualmente ou em grupo, mas essencialmente uma proposta que os tire da sua “zona de conforto”. Tal como a lista de materiais obrigatórios da disciplina, o estudante acaba por só se preocupar em utilizar

apenas esses materiais e também as técnicas que constam no respetivo manual com receio de uma má avaliação por fugir à regra. Assim sendo, este acaba por se acomodar a esta prática, perdendo o interesse para experimentar outros materiais ou técnicas de se trabalhar. Se o aluno se afastar desta sua “zona de conforto”, terá mais espaço de oportunidades, e liberdade para outras experiências que farão com que o aluno desenvolva outras particularidades como a sua reflexão crítica e criatividade.

Pretende-se fazer com que o aluno explore novos caminhos, variedades de materiais e técnicas do desenho. Sendo esta disciplina uma “área disciplinar dinâmica esquiva a sistematizações rígidas ou permanentes” (Ramos et al., 2001, p.4), o programa foca-se em três áreas diferentes: a perceção visual, a expressão gráfica e a comunicação visual. Estas áreas desenvolvem conteúdos como a visão; materiais, onde abrange os suportes, meios riscadores e infografia; procedimentos, onde se desenvolvem questões como a técnica; e a sintaxe que se foca em questões como a forma, cor, espaço e volume, e movimento (Ramos et al., 2001, p.5).

A proposta pedagógico-didática pretende criar espaço para que o aluno possa tomar decisões autonomamente e fazer uma problematização/discussão entre pares/grupos. Acredito que não exista tanto esta possibilidade no espaço da disciplina de desenho devido à dificuldade do professor. Por questão de tempo, este não ter a possibilidade de transmitir ao aluno toda a informação e conteúdo da disciplina, tornando-se difícil acrescentar mais opções ao respetivo plano de aula para além do programa que tem de se cumprir. Para mais, ainda tem de garantir as horas de prática impostas pelo curso, chamando a atenção para que os “exercícios complementares de verbalização de experiências visuais” se realizem fora do horário escolar, “respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem” (Ramos et al., 2001, p.5). Deste modo, uma das finalidades do projeto é dar oportunidade ao aluno para se dar a conhecer através do desenho e das discussões e problematizações em turma, entre colegas ou em grupos. Como refere Zimmerman (2005), “[o]s alunos podem aprender com a discussão, o debate, os questionamentos, as apresentações em geral, a revisão de ideias nas mesas de debate e apresentações de trabalhos para uma plateia eclética.” (Zimmerman, 2005, p.408), portanto, é importante que o aluno tenha oportunidade para uma “reflexão baseada não só no entendimento

do Desenho como disciplina artística, mas também como uma forma de expressão, comunicação e pensamento assumida no cotidiano” (Emídio, 2001, p.59), sobre questões relacionadas com os seus trabalhos, sobre a arte, técnicas, materiais, entre outras. Durante esta reflexão, é importante que discutam também “[a] justificação da intencionalidade das suas composições, referindo o modo como organizaram os elementos no campo visual “, e ainda a “[c]riação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática assim como o questionamento de conceitos e capacidades de reflexão críticas sobre o desenho.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, pp.4-7).

Também é considerado como objetivo da atividade, a desconstrução da linguagem naturalizada no percurso escolar do aluno. De acordo com Freire (1995), apenas os seres humanos “são capazes de executar a operação complexa de simultaneamente transformar o mundo através de suas ações e expressar a sua realidade através de linguagens criativas” (citado por Bastos, 2005, p.230), quero com isto dizer que para o aluno, o desenho é esta linguagem criativa como refere o autor, e uma forma de se comunicar, transmitir, refletir e dar a conhecer o seu “eu artístico” através do mesmo.

Procura-se igualmente abordar outras dimensões e formas de trabalhar e pensar o desenho. Emídio (2001) alega que existe uma perceção de que a utilização do desenho tem de se assumir como uma grande competência artística com todas as suas competências, tais como a técnica, originalidade, entre outras. Consequentemente, este equívoco condiciona no aluno “a sua atitude expressiva bloqueando todas as suas potencialidades naturais de expressão no pressuposto da sua aplicação” (Emídio, 2001, p.60). Portanto pretende-se que através deste exercício o aluno se possa expressar livremente, sem a ideia de que existe um desenho correto ou incorreto e sem limitações ou regras.

Por fim, uma das finalidades mais significantes na proposta não é negar as formas de desenho convencionais, mas antes, criar oportunidades de conhecer e explorar tantas outras possibilidades. A proposta não possui respostas expectáveis, não existe certo nem errado, é pretendido sim potenciar um questionamento. É fundamental criar-se um debate entre os alunos sobre as conclusões retiradas na execução dos enunciados. O aluno que se pretende promover com estes enunciados é

nada menos que um intérprete ativo da aprendizagem, que deve exercitar a capacidade de produzir reflexões sobre o seu trabalho e o dos outros, de ativar a criatividade, a originalidade e a imprevisibilidade, de “observar, selecionar, comparar, interpretar, relacionar o que vê com muitas outras coisas que viu” (Rancière, 2012, p.17) e de comunicar, aliando, segundo Camnitzer (2016), a sua parte cognitiva ao seu desenvolvimento cultural.

3. Obstáculos encontrados.

Ao longo da prática da minha proposta fui encontrando alguns obstáculos que me desafiaram e fizeram trabalhar de forma a procurar soluções para estas barreiras de maneira a não desistir desta atividade ALT+D. Um dos principais obstáculos foi inevitavelmente a pandemia e o facto de nos termos de adaptar aos novos meios de um ensino a distância num conjunto de disciplinas artísticas práticas. Um primeiro obstáculo encontrado foi a questão do correto e incorreto ainda presente nas aulas desta disciplina. “The word 'incorrect' is significant, in that it has a powerful effect upon both the teacher's and the pupil's perception of the efficacy of the drawing and, by implication, of the pupil's drawing ability.” (Atkinson, 1998, p.47). Segundo o autor, estabelece-se um princípio de exclusão na situação em que o desenho que não corresponde ao que é considerado correto trata-se de um mau desenho e, conseqüentemente, o aluno é considerado menos hábil, assim como aquele que consegue é visto como alguém com vocação ou dotado. Este aspeto acaba por provocar no aluno uma ocultação dos seus ideais, pensamentos e opiniões que o impede de se expressar livremente.

Grande parte dos obstáculos pelos quais passei na implementação da minha proposta foram devido ao aparecimento da pandemia. Após já ter todo o kit de material preparado e todos os baralhos de cartas das respetivas categorias impressas em mão, infelizmente devido à pandemia tive de procurar uma solução para passar toda a proposta para uma versão digital. Tive alguma dificuldade, após algum tempo de pesquisa já começava a pensar em optar por uma nova opção como alternativa pois não estava a conseguir encontrar nenhuma solução. Finalmente, após muita procura

encontrei um site editável onde consegui enquadrar a minha proposta da forma que eu pretendia.

Outra barreira encontrada foi o facto de o aluno não ter acesso aos materiais pretendidos na proposta. Previamente à data das aulas planeadas eu já tinha reunido um conjunto de materiais que faziam parte da proposta para levar para as respetivas aulas. Quando passei a proposta para uma versão digital tive de encontrar uma alternativa para a prática da mesma à distância. A solução que encontrei de forma a não me afastar muito da finalidade do ALT+D, infelizmente foi retirar da lista alguns materiais menos convencionais e mais difíceis de o aluno conseguir, e, em contrapartida, adicionei alguns materiais obrigatórios da disciplina de desenho que eram mais prováveis de o aluno ter consigo em casa. Sei que a experiência e algumas finalidades não seriam o que tinha idealizado de início, pois não teriam acesso a grande parte dos materiais que pretendia, mas, também seria uma experiência e um verdadeiro desafio para mim mesma conseguir implementar a proposta à distância tentando ficar o mais próxima possível da proposta inicial. Assim, alterei e preparei uma nova lista de materiais que mais tarde disponibilizei na plataforma da turma para terem tempo suficiente de os adquirir para a data da atividade. Para além dos materiais obrigatórios da disciplina, adicionei à lista materiais e suportes que o aluno tivesse alguma facilidade em conseguir no seu dia a dia e nas suas casas, tais como elementos da natureza (terra, plantas, areia, etc.), utensílios de cozinha, entre outros, mas que o aluno não estivesse familiarizado a utilizar para a criação artística. Juntamente com esta lista adicionei uma nota para as turmas: era suficiente o aluno ter apenas metade dos materiais e suportes que constavam na lista. Não podia exigir ao aluno materiais que não constavam no programa da disciplina ou que não tivessem possibilidade de os adquirir, muito menos numa fase de pandemia em que todos passávamos por dificuldades e que os estabelecimentos de ensino se encontravam fechados, então, uma vez que cada aluno teria de fazer três enunciados, metade dos materiais que solicitei seriam suficientes. Se no sortear do exercício o aluno não tivesse o material que lhe foi destinado na respetiva categoria, eu sorteava-a uma segunda vez para o aluno realizar o exercício com um material da lista que tivesse acesso.

A categoria *Enunciado* também necessitou de sofrer algumas alterações. Nesta categoria constavam exercícios a pares e em grupo, mas devido à pandemia e à circunstância do aluno se encontrar em casa também não seria de possível realização, logo decidi retirar essas opções dos enunciados.

Por último, na fase de avaliação foi onde tive mais dificuldade para proceder, tentando realizar uma avaliação o mais justa possível. Na apresentação da proposta eu referi que era necessário o aluno registar todo o processo de trabalho de cada exercício em vídeo e/ou em fotografias, caso não tivesse a possibilidade de realizar o vídeo, exige pelo menos fotografias do processo para eu poder fazer uma avaliação bem fundada e justa, visto que não me foi possível estar presente. Desta forma disponibilizei na plataforma da turma um link de uma página onde poderiam carregar documentos de grandes formatos e toda a galeria do processo para que eu pudesse descarregar e visualizar. Como já era de esperar, nem todos os alunos conseguiram gravar, nem todos tinham as mesmas condições em suas casas, nomeadamente boa internet ou telemóveis ou câmeras para captar todo o processo de trabalho, por estas razões, não foi fácil conseguir ter acesso ao registo de todos os alunos de igual forma, o que me acabou por dificultar algumas avaliações.

4. Calendarização das aulas propostas.

Antes de mais quero referir que seguidamente apenas descrevo a calendarização das aulas da turma do 11ºN, uma vez que em ambas as turmas, a prática da proposta se sucedeu de forma muito idêntica. Mais à frente no tópico sobre os resultados da proposta irei então referir e falar um pouco sobre alguns trabalhos de ambas as turmas.

1ª aula - 8 de março, 2ªf (9h-11:25h):

Primeiramente foi feita uma breve introdução da proposta. Uma vez que estávamos no ensino a distância, expliquei aos alunos como funcionava a página web que seria utilizada para o sorteio das cartas e mostrei alguns exemplos, ambos através da partilha de ecrã.

Após esta primeira parte, sorteei as primeiras cartas em conjunto com a turma para cada um dos alunos. Como referi anteriormente no capítulo *Obstáculos da Proposta*, poderia acontecer o aluno não ter o material que lhe calhou, desta forma era sorteado mais uma vez a respetiva categoria de forma a substituir o material em falta.

Finalmente, cada aluno teve o seu primeiro conjunto de cartas para poder então realizar o exercício, e continuar a trabalhar autonomamente em casa sem ter de estar em sessão síncrona. Eu e a professora cooperante ficamos sempre online na plataforma todo o tempo de aula para a possibilidade de qualquer dúvida o aluno poder voltar a entrar na videochamada.

No início da aula seguinte mostraram então todo o trabalho elaborado anteriormente. Anexei também o link da página web da proposta na plataforma digital da turma *Classroom* para esta realizar mais um exercício, desta vez autonomamente para além dos dois exercícios selecionados por mim.

2ª aula – 9 de março, 3ªf (14:20h-16:45h):

No início da aula, cada aluno mostrou o trabalho realizado na aula anterior e falou um pouco sobre o seu processo, as dificuldades encontradas, o que acharam mais interessante, um pouco de discussão sobre este primeiro exercício.

Houve também tempo para esclarecimento de dúvidas. Antes da seleção de mais um grupo de cartas correspondente ao segundo exercício, solicitei a cada aluno que me descrevesse todas as cartas que lhe calharam no exercício elaborado por ele em casa, de forma a eu registar todos os materiais, enunciados, suportes e espaços para uma futura avaliação, e certificar-me de que não haveria materiais repetidos nem tendência para trocas.

3ª aula – 15 de março, 2ªf (9h-11:25h):

Visualização do trabalho elaborado pela turma e apontamento do mesmo.

Esclarecimento de dúvidas, sorteio para alguns alunos que não estiveram presentes nas aulas anteriores, e explicação do mesmo.

4ª aula- 16 de março, 3ªf (14:20h-16:45h):

Entrega e apresentação de alguns trabalhos realizados.

Reflexão e discussão em turma dos registos obtidos e do seu processo.

5ª aula – 22 de março, 2ªf (9h-11:25h):

Entrega e apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos que não entregaram na aula passada.

Obstáculos e dificuldades encontrados. Algum diálogo sobre os materiais não convencionais utilizados pela turma, e do facto de fugirem da sua “zona de conforto”.

Esclarecimento de dúvidas em relação à elaboração da memória descritiva.

6ª aula – 23 de março, 3ªf (14:20h-16:45h):

Autoavaliação.

5. Resultados.

Inicialmente tive algum receio de que o aluno ficasse preso à prática convencional, e apreensivo por sair da sua “zona de conforto”. Era necessário que o aluno refletisse além do que aquilo que estava habituado para este tipo de exercício, tendo alguma liberdade para se expressar.

Irei abordar alguns trabalhos selecionados de ambas as turmas resultantes da atividade pedagógica, encadeados com algumas disposições para a aprendizagem do desenho.

O trabalho que se segue foi elaborado por uma aluna do 12º ano. As cartas que lhe foram atribuídas foram: carta 6 da categoria *Enunciado*: “1. Imagina um dia de chuva num espaço exterior, podemos ouvir a chuva com a ponta dos dedos? Podemos desenhar o cheiro da chuva? Podemos descrever a chuva desenhando? 2. Retira uma carta da categoria *Material, Suporte e Espaço*. 3. Transmite a sensação da chuva através do desenho.”; carta “Sal” da categoria *Material*; carta “O teu corpo” da categoria *Suporte*; carta “Escadas/Degraus” da categoria *Espaço*.



Figura 3 - Atividade ALT+D, Carta 6.

A aluna utilizou como material o Sal adicionando-lhe tinta de várias cores de forma a obter os tons que pretendia. Volto a referir que na prática desta atividade todos os desenhos são possíveis e o aluno não vai encontrar regras para desenhar, é livre de adicionar e utilizar qualquer material, desde que cumpra com o *Enunciado* e utilize todos os itens referidos nas cartas atribuídas ao exercício. No registo em vídeo do processo de trabalho confirmo que a aluna cumpriu com todas as cartas das categorias que lhe foram atribuídas, apenas adicionou tinta ao sal (*Material*) juntamente com água e desenhou como bem entendeu que se sentia em relação à chuva, sobre o seu braço, parte do corpo escolhida pela aluna correspondendo à carta “O teu corpo” da categoria *Suporte*. É interessante ver como os estudantes se adaptam às circunstâncias de cada exercício, o facto de existir uma liberdade para explorarem os materiais e suportes com que não estão familiarizados sem a influência de terem de cumprir com um desenho correto, ou até mesmo um desenho considerado acabado desperta-lhes uma inspiração e uma certa curiosidade no processo de trabalho e nos produtos que podem resultar. Como

podemos ver na imagem, a prática do exercício aconteceu nas escadas de casa da aluna, lugar este correspondente à carta da categoria *Espaço*: “Escadas/Degraus”, o que desafiou também a aluna a fugir à regra sobre desenhar sobre uma mesa.

Seguidamente, o próximo trabalho pertence a uma outra aluna do 11º ano. As cartas que lhe foram atribuídas foram: carta 4 da categoria *Enunciado*: “1. Elabora uma pesquisa, elegendo recortes de frases, fragmentos de imagens e regista ideias. 2. Retira uma carta da categoria *Material, Suporte e Espaço*. 3. Tendo como base os materiais recolhidos na pesquisa e as cartas seleccionadas, elabora um desenho. 4. Percebe que relações podem ser estabelecidas entre a pesquisa e o trabalho final.”; carta “Mãos ou pés” da categoria *Material*; carta “Revistas/Jornais” da categoria *Suporte*; carta “Escadas/Degraus” da categoria *Espaço*.



Figura 4 - Atividade ALT+D, Carta 4

A aluna adicionou guaches e tinta aguarela ao seu exercício. Sendo o *Material* as mãos ou pés, utilizou a tinta para utilizar a técnica de carimbo nos jornais (*Suporte*). A aluna desenhou com os pés e mãos algumas palavras e símbolos à sua escolha. Não cumpriu totalmente com o pedido no ponto 1 da carta 4 da categoria do *Enunciado*, uma vez que pedia para elaborar “uma pesquisa, elegendo recortes de frases, fragmentos de imagens e regista ideias”. A aluna não me fez chegar nenhum registo desse primeiro passo do *Enunciado*, por isso não posso confirmar que a aluna tenha cumprido com o exercício na totalidade, no entanto, cumpriu com os restantes passos. Também descreveu na sua memória descritiva que estes exercícios, apesar de todos os desafios, “proporcionaram-me experiências com novos materiais que eu não tinha experimentado e lugares onde ainda não me tinha imaginado a desenhar, neste caso nas escadas do meu prédio (...) Com isto eu quero dizer que despertou um pouco mais a minha vontade de desenhar e de experimentar muitas mais coisas que se calhar, alguém olharia e dizia, a daquilo não dá para fazer nada, mas quem olha mais profundo sabe que pode ter algo a mais para oferecer” (Aluna X, 2021).

O trabalho seguinte pertence a um aluno do 12º ano. As cartas que lhe foram atribuídas foram: carta 25 da categoria *Enunciado*: “1. Retira uma carta da categoria *Material*, *Suporte* e *Espaço*; 2. Escolhe uma pessoa e desenha-a.”; carta “Tecidos/Farrapos/Panos” da categoria *Material*; carta “Papel Vegetal” da categoria *Suporte*; carta “Esquina de parede” da categoria *Espaço*.



Figura 5 - Atividade ALT+D, Carta 25

O aluno escolheu um retrato seu de quando era criança para desenhar. Achei interessante o resultado deste trabalho, e do espaço que ele escolheu para trabalhar de forma a cumprir com o pedido no *Enunciado*, neste caso uma esquina de parede na horizontal. A forma como o aluno se adaptou ao exercício, encontrando soluções foi o resultado de este tentar sair da sua “zona de conforto”, ora, se não se sentia confortável a desenhar num espaço difícil e desconfortável – a esquina de uma parede – o aluno rapidamente encontrou um meio interessante de solucionar o seu desconforto respeitando na mesma os critérios do *Enunciado* e do *Espaço*. O estudante adicionou tinta acrílica aos tecidos para desenhar e pintar diretamente no papel vegetal. Referiu também na sua memória descritiva que “o farrapo consegue criar uma mancha enorme comparada aos meus meios de desenho e pintura convencionais (...) Para finalizar, este primeiro exercício foi desafiante e agradável de se fazer.” (Aluno Y, 2021). Reparei que no decurso da atividade, os alunos foram ganhando mais coragem para sair das suas “zonas de conforto” ao experimentar técnicas e materiais novos.

Por último, exponho dois trabalhos de uma aluna também do 12º ano. As cartas que lhe foram atribuídas no primeiro exercício foram: a carta 19 da categoria *Enunciado*: “1. Retira uma carta da categoria *Material* e *Espaço*; 2. Numa superfície espelhada, com o *Material*, desenha o teu rosto.”; carta “Palitos” da categoria *Material*; carta “Suspenso no ar” da categoria *Espaço*.



Figura 6 - Atividade ALT+D, Carta 19.

Neste primeiro exercício a aluna optou por utilizar o papel prata como superfície espelhada cumprindo com o ponto 2 do *Enunciado*. Com o *Material* – palitos - fez o seu autorretrato, adicionando também a linha de costura criando variadas linhas entre os palitos. Achei muito interessante a forma como a aluna se adaptou a este exercício e às suas circunstâncias; relativamente à carta da categoria do *Espaço* “Suspenso no ar”, alguns alunos entraram em pânico por acharem impossível trabalhar em algo suspenso no ar. Acabei por interferir e chamar a atenção para encararem esta atividade como um desafio, nada é impossível e o objetivo é mesmo fazê-los refletir e desenvolver a sua

criatividade, por isso, não ia trocar a carta de forma alguma por acharem que seria impossível, tinham que refletir e pensar o que é que podiam criar a partir das cartas que lhes tinham sido atribuídas. A aluno refere na sua memória descritiva:

quando me foi proposto reagi um pouco de forma negativa pois tive que sair da minha zona de conforto no que toca a desenhar um autorretrato. Acabei por gostar pela forma que abordei porque decidi trabalhar a forma através das dobras do alumínio que continham o meu reflexo, espetei os palitos no contorno da minha cara e cabelo e por fim recriei essas dobras através de linhas de costura. Apesar de ter sido um trabalho mais demorado, gostei da utilização das linhas pois achei uma ideia original. (Aluna G, 2021).

Como segundo trabalho da mesma aluna, as cartas que lhe foram atribuídas no segundo exercício foram: a carta 21 da categoria *Enunciado*: “1. Retira uma carta da categoria *Material* e *Suporte*; 2. Amontoa um conjunto de objetos num lugar à tua escolha; 3. Desloca-te em torno deste conjunto de objetos e em simultâneo regista o que observas.”; carta “Caneta” da categoria *Material*; carta “Água” da categoria *Suporte*.



Figura 7 - Atividade ALT+D, Carta 21.

Como podemos verificar, nestes dois últimos exercícios da mesma aluna, em ambos os exercícios é referido no *Enunciado* quais as cartas que teve de retirar a seguir, e em ambos pede para retirar uma carta de duas categorias, para além da categoria *Enunciado* que é sempre obrigatória em todos os exercícios, após retirar a carta desta mesma categoria é só seguir os passos nela referidos.

Neste exercício, a criatividade esteve bem presente. A aluna optou por se focar no seu aquário e em cada elemento que o mesmo continha. Desenhou a caneta (*Material*) a informação que captou ao se deslocar em torno deste, depois plastificou-os com o objetivo de mais tarde os mergulhar em água (*Suporte*). Seguidamente num jarro, colocou alguns objetos adicionais por opção própria para simular o ambiente do seu aquário, como a areia, algumas conchas e algas. Posto isto, a aluna pretendia manter os peixes desenhados debaixo de água, e para transmitir esse efeito recorreu à utilização de ímanes. A aluna referiu na sua memória descritiva que “este foi o meu trabalho favorito porque fiz uma experiência” (Aluna G, 2021)

Referindo e discutindo um pouco sobre algumas Memórias Descritivas das turmas, achei curioso a forma como o ALT+D conseguiu inspirar e influenciar alguns alunos, não tinha noção de que uma experiência como esta no sentido de raptar o estudante durante umas aulas do ensino convencional e da sua “zona de conforto”, conseguisse provocar este efeito produtivo no aluno:

este trabalho, foi um dos trabalhos mais únicos e singulares que tive de realizar até hoje, demonstrando o que ser um artista realmente significava, a diferença e não a perfeição, pois a imperfeição é aquilo que torna o mundo belo. (Memória Descritiva 11ºN, dia 24 do mês de março de 2021),

este foi o comentário de um estudante na sua Memória Descritiva do 11º ano. É espantoso os efeitos que esta atividade provocou no aluno, a forma como olharam para esta proposta e seguiram com o desafio de pensar, repensar, criar e refletir: “[a] arte é criatividade é a nossa forma de nos [expressarmos] é sentir, é um conjunto de sentimentos demonstrados nesse mesmo trabalho. Senti isso neste trabalho, foi um dos trabalhos que me fez aprender mais.” (Memória Descritiva 11ºN, dia 24 do mês de março de 2021).

Acho importante referir aqui um exemplo de um exercício desta atividade em que o *Enunciado* pedia ao aluno de olhos fechados para tatear todo o seu corpo começando pela parte que sentisse mais longe, depois através das impressões que recolheu com o tato, representar o seu próprio corpo, não como o vê ou como o imagina, mas através daquilo que sentiu com a sua leitura tátil. A este enunciado, um aluno do 12º ano referiu o seguinte na sua Memória Descritiva:

“Comecei por tocar nos pés e fui subindo à medida do tempo que me apetecesse, voltando atrás para se me quisesse relembrar de alguma sensação ou tentar ver se sentia algo diferente. Senti dor pois tinha uma ferida na perna, prazer, agitação, calma, satisfação; penso que foram estas as sensações predominantes. De todos os três exercícios este foi o que mais gostei, pois senti-me muito conectado com o momento presente e o que estava a sentir. Estava despreocupado com a esteticidade e queria simplesmente transmitir o que estava a sentir. Concluindo, acho este exercício muito interessante para nos desprendermos muito do realismo e do “bonito ou feio”. Acho que foi bastante libertador fazer estes exercícios e a meu ver devia ser algo mais enraizado nos cursos de artes.” (Memória Descritiva 12ºL, dia 24 do mês de março de 2021).

É importante o aluno sentir alguma liberdade na sua produção artística de forma a se soltar e ir mais além com a sua criatividade, e o facto de neste exercício descartar o desenho correto ou incorreto, ajudou os alunos a se desprenderem da ideia de que tem de existir um produto final para ser avaliado, que levou o aluno a experienciar o que estava a viver no momento da sua prática artística. Este comentário é um exemplo de que o estudante pode desenvolver e evoluir mais o seu “eu artista” ao viver e sentir com maior intensidade a sua criação artística, ao se sentir livre da preocupação do produto final do exercício e de uma possível avaliação.

Um ponto fulcral referido pelos alunos no documento foi o campo do *Material*. O facto de o aluno não estar habituado a trabalhar com materiais desconhecidos na disciplina de desenho, e desse grupo fazerem parte materiais comuns das nossas casas, como por exemplo papel de rolo de cozinha como suporte, ou chá como material riscador, entre outras, levou-os a questionar o propósito de alguns materiais, e a trabalhar a criatividade e imaginação na concretização da atividade: “Através deste projeto, consegui trabalhar vários materiais de diversas formas diferentes que nunca

havia experimentado antes... O que me ajudou bastante a descobrir novas técnicas e diversas formas de realizar um trabalho” (Memória Descritiva 11ºN, dia 24 do mês de março de 2021). O mesmo se passou com a categoria do *Espaço*, alguns estudantes duvidavam de que era possível desenhar no ar, como mencionado por alguns durante as aulas, ou contra uma parede, porque não era confortável e não tinham onde apoiar o braço para desenhar. Mas ao longo do processo alguns começaram a mudar de ideias ao perceber que afinal resultam experiências curiosas e diferentes ao desenhar com materiais fora da sua rotina, em espaços diversificados, como debaixo duma mesa, ou contra uma esquina.

(...) proporcionaram-me experiências com novos materiais que eu não tinha experimentado e lugares onde ainda não me tinha imaginado a desenhar, neste caso nas escadas do meu prédio, (...) quero dizer que despertou um pouco mais a minha vontade de desenhar e de experimentar muitas mais coisas (...) tal como o chá que eu usei num trabalho, eu não sabia o que fazer, mas depois percebi que se calhar tava a complicar demais uma coisa simples, (...) eu gostei bastante do resultado. Concluindo, obrigado por mesmo que tenhamos de estar em casa, a professora conseguiu proporcionar-me experiências incríveis de onde vão sair muitos mais desenhos.” (Memória Descritiva 11ºN, dia 24 do mês de março de 2021).

Após a implementação do ALT+D, percebi que os estudantes precisam deste tipo de experiências e destes momentos para se sentirem mais confiantes ao saírem da sua “zona de conforto”. É produtivo para o aluno a experimentação de materiais com que não está familiarizado e descobrir técnicas novas, materiais e práticas artísticas através da experiência. É-lhes proporcionado várias oportunidades para conhecerem mais um pouco do mundo da arte.

6. A música como “zona de conforto”.

A música está presente em alguns *Enunciados* da proposta pedagógica e foi referida por alguns alunos nas suas Memórias Descritivas como “zona de conforto” funcionando como um apoio. Portanto, decidi criar este ponto onde irei discutir um pouco sobre o que é a música e de que forma influencia o aluno na sua prática e criação.

Não vou negar que para a mim, a presença da música é muito importante para a prática artística. Enriqueceu a minha criação artística e as minhas várias fases de

estudante, atuando como um calmante ou momento de inspiração, como também um apoio para momentos de bloqueio das diferentes fases do meu processo de estudante. “A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. É uma das tarefas da pedagogia nova a de unir judiciosamente os aspectos artísticos e científicos à música, e de harmonizar o saber, a sensibilidade e a ação. (WILLEMS,1970, p. 10- 11)” (citado por Herculano, 2009, p.16).

Partindo do conceito da música. A música é uma das artes mais presentes na vida do ser humano. Atualmente a música consegue estar presente no nosso dia a dia em grande parte das ocasiões, como na rádio, na televisão, nos centros comerciais, restaurantes, ginásios, entre outros espaços públicos. É uma fonte de inspiração para muitos com um poder sobre as nossas emoções. Herculano (2009) cita Gohn (2009) ao referir que “a música tem poderes para acalmar ou exaltar, alegrar ou entristecer, diminuir a dor ou trazê-la de volta, fazer lembrar ou fazer esquecer.” (p.15).

Criando uma relação entre a música e o desenho, uma vez que é a partir do desenho que o aluno começa a sua criação artística, desenhando o seu esboço ou rascunho. Herculano (2009) cita Loureiro (2001) ao referir que “a crença de que é preciso possuir "dom" inato para se fazer música deve ser abandonada. Qualquer pessoa pode aprender música se forem oferecidas as condições necessárias para a sua prática” (Loureiro (2001) citado por Herculano, 2009, p.20), e, tal como o desenho, que dispensa um “dom” inato para se saber desenhar, qualquer um pode aprender a desenhar se tiver as condições necessárias para a sua prática, tal como na música. Alguns artistas abstratos inspiram-se na música para a criação das suas obras, “isto porque os compositores musicais conseguiam transportar os seus ouvintes para outros mundos sem necessitarem de uma representação visual do real (Santos, 2012).” (citado por Ribeiro, 2016, p.60). A música começa por estar presente no início da vida da criança na pré-escola. Araujo (s/d) afirma que:

“[o] ato musical no espaço escolar ajuda no processo de aprendizagem despertando e estimulando a área afetiva, cognitiva e linguística das crianças. As regalias que a música proporciona nesta fase, seja pela expressão de emoções, seja pelo raciocínio, sociabilidade, concentração, comunicação, é de grande aproveitamento para a vida.” (Araujo, (s/d), p.12).

Em grande parte das atividades escolares infantis a música é utilizada para a aprendizagem das várias áreas, sendo de mais fácil compreensão e memorização para a criança. Entendemos que, ao longo da vida escolar do aluno existem várias tensões e preocupações provocadas pelas rotinas da escola. Face a este cenário, e como refere Gainza (1988) a música pode ajudar o aluno a nível físico e a aliviar essas tensões resultantes de uma instabilidade emocional e cansaço (Santos, 2016, p.12). Já a fase adolescente do jovem é representada por um grande conjunto de inquietações, dúvidas existenciais, emoções, momentos instáveis de desequilíbrio, e de descobertas. Sloboda e O' Neill (2001), citados por Freire (2011) expõem que se pode deduzir a existência de uma conexão entre a música e a adolescência: “[o] gosto intenso pela música é um sinal de entrada na adolescência” (Sampaio [1993] citado por Freire, 2011, p.13). O autor também menciona um estudo realizado em Portugal, com jovens entre os 15 e os 29 anos, onde se verificou que 70% destes jovens estuda ou trabalha ao som da música.

Santana (2016) cita Nardelli (2000) quando este afirma que a música é uma forte ferramenta para que os próprios professores possam transformar o ensino formal em conteúdos mais atraentes para o aluno. Ribeiro (2016) refere que a música permite ao aluno desenvolver a sua criatividade e poder crítico na sua relação com o mundo. Existem professores que autorizam a audição de música nas suas aulas práticas tendo como objetivo o aluno se sentir tranquilo, despreocupado e inspirado no seu trabalho artístico e se abstrair das suas inquietações. Freire (2011) menciona que a música ajuda a melhorar “o humor (...) motivação, autoconfiança, diminui a ansiedade (..) e elimina o stress”, uma vez que esta arte é capaz de estimular no cérebro “os mesmos centros de recompensa que uma comida (...) e reduz as concentrações das hormonas do stress.” (Freire, 2011, p.12-13).

Avanço e Batista (2017) mencionam que esta arte “além de promover a socialização, oferece grande apoio em todo o processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade.” (Avanço & Batista, 2017, p.10). Freire (2011) defende que:

“[q]ualquer adolescente precisa de sentir-se ligado a si, a algo e a alguém, ser apreciado, estabelecer laços afectivos, comunicar e partilhar o que pensa e sente. Neste sentido, a música pode ajudá-lo a reflectir, sonhar, vivenciar, imaginar ou exprimir o que sente, ainda que através da peça musical que ouve ou pelas palavras de outrem, podendo contribuir (...) para aliviar certas tensões e apreensões.” (p.14).

A música é um instrumento capaz de provocar no ouvinte inúmeros sentimentos podendo funcionar como uma conexão entre várias áreas de conhecimento, “favorecendo e facilitando a aquisição dos saberes, proporcionando assim aos aprendentes melhora na autoestima, equilíbrio emocional e autoconhecimento, tornando-os mais preceptivos para a compreensão e elaboração dos conceitos (HOWARD, 1984; MARTINS, 1985; GAINZA, 1988, FERREIRA, 2002). “(citado por Santana, 2016, p.4-5). É necessário desenvolver o pensamento crítico e criador no aluno de forma a reduzir algumas adversidades presentes na sua vida com as quais este convive diariamente, como o “ fracasso escolar, a baixa motivação, a evasão e a repetência, a fim de caminhar para uma educação de melhor qualidade.” (Almeida & Alencar, 2010, p.326), onde a música acabará por atuar como uma “zona de conforto” que conforta o aluno nestas fases mais complexas.

Seguidamente, menciono o trabalho de um aluno do 12º ano, onde o *Enunciado* do ALT+D requer a presença da música. As cartas que lhe foram atribuídas foram: carta 7 da categoria *Enunciado*: “1. Selecciona uma música à tua escolha, pára por alguns minutos, ouve a música e deixa-te envolver; 2. Retira uma carta da categoria *Material e Suporte e Espaço*; 3. Coloca uma venda nos olhos e desenha, deixando-te imbuir pela música.”; carta “Escova” da categoria *Material*; carta “Papéis Diversos” da categoria *Suporte*; carta “Sobre as tuas pernas” da categoria *Espaço*.

No meu último trabalho tinha de ouvir música e desenhar com os olhos vendados com uma escova, este trabalho de todos era o que me assustava mais eu não sabia como ia fazer um trabalho vendado, mas tenho a dizer que este foi o meu favorito eu acho que a música ajudou-me a relaxar e a não me preocupar com o produto final, o trabalho acabou por ficar muito interessante e algo que deixou-me genuinamente orgulhoso. Este trabalho fez-me perceber que até vendado eu consigo fazer coisas interessantes e que não devia ficar preocupado em ter um trabalho perfeito.

Figura 8 – Memória Descritiva (A música como apoio à “zona de conforto” do aluno).



Figura 9 – Trabalho da atividade ALT+D e a presença da música. Carta 7.

A nível presencial, ainda sobre a presença da música, também apresento o seguinte trabalho de uma aluna:



Figura 10 - Atividade ALT+D, Carta 30 - a presença da música. (Ensino Presencial).

As cartas que lhe foram atribuídas foram: carta 30 da categoria *Enunciado*: “1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte; 2. Escolhe uma música para reproduzir durante a tua ação; 3. Adapta o Material aos teus pés e faz o registo enquanto danças, respeitando o tempo da música.”; carta “Café diluído” da categoria *Material*; carta “Papel de cenário” da categoria *Suporte*. Uma vez que o *Material* – café diluído – estava a ser utilizado por outro aluno, e não sendo possível ter acesso a mais, sugeri à aluna a utilização de sanguínea em pó que por acaso eu tinha comigo, apesar de não estar incluída na lista de *Materiais*, mas ao ser diluída em água obtinha a mesma cor e o mesmo efeito que o café diluído. A Figura 10 é uma fotografia capturada durante o processo do exercício, não consegui tirar ao resultado pois a folha acabou por se rasgar, mas também não é o que pretendemos. A aluna cumpriu com tudo o que era pedido no *Enunciado*, e sentiu-se livre e motivada durante esta prática artística, mencionando que “a música ajudou-me a inspirar-me e a controlar-me para não olhar para o chão, sem me preocupar com o que estava acontecer” (Diário de estágio, Aluna Y, 2020).

7. Avaliação.

A nível da avaliação da atividade pedagógica ALT+D, confesso que tive alguma dificuldade em atribuir uma avaliação imparcial numa atividade tão livre que pretende fugir ao ensino convencional. Tentei que a avaliação funcionasse da mesma forma. Portanto, selecionei alguns parâmetros de avaliação que achei mais pertinentes nesta atividade, tais como: a criatividade e originalidade, a elaboração de uma memória descritiva, reflexão e discussão crítica do processo de trabalho, interesse por adquirir novos conhecimentos artísticos e técnicos, responsabilidade e empenho, autonomia e conhecimento de formas diversas de expressão e domínio de técnicas e procedimentos. Não avaliei se o produto final estava correto ou errado, completo ou incompleto, uma vez que esses não eram os propósitos da atividade. Apenas examinei através das fotografias e vídeos do processo de trabalho de cada aluno, se tinha cumprido com os passos pedidos nas respetivas cartas, se realizou o processo do enunciado, se utilizou o

material correto, no espaço e suporte referidos nas respectivas cartas procurando articular o resultado com o desenrolar de todo o processo.

Após a leitura das memórias descritivas pedidas em ambas as turmas, percebi que de uma forma geral as turmas gostaram e sentiram-se motivadas durante esta atividade. Alguns alunos mencionaram que de início existiu algum receio ao fugir da sua “zona de conforto”: “[n]este trabalho quando me foi proposto reagi um pouco de forma negativa pois tive de sair da minha zona de conforto”; entres estes, alguns perceberam que também era necessário um desenvolvimento da criatividade: “[e]sta atividade foi realmente um desafio complicado para mim. Fez-me usar toda a criatividade que tinha e fez-me também perceber que se pode fazer arte com tudo, não só com lápis e tintas.”; (Memória Descritiva 11ºN, dia 24 do mês de março de 2021).

Alguns alunos não estavam a entender qual o caminho que eu pretendia levar com este exercício, o facto de os querer tirar da sua zona de conforto e de não pretender um produto final concreto provocou-lhes algum receio. Após a visualização de alguns exemplos e de atribuir o primeiro exercício ao primeiro aluno e exemplificar, começaram a perceber o sentido da atividade. Alguns ficaram curiosos e incentivados para o concretizar de forma a tentar perceber no que poderia resultar:

Gostei da experiência deste trabalho porque deu liberdade de mão e ajudou a trabalhar o pensamento. Todos os trabalhos mostram um diferente tipo de empenho e a sua diferente forma de expressar (...) pode se dizer que foi uma experiência divertida, necessária para sairmos um pouco da zona de conforto. (Memória Descritiva 11ºN, dia 24 do mês de março de 2021).

8. ALT+D Presencial.

Quando retomamos o ensino presencial, com a autorização da professora cooperante, decidi voltar a implementar a minha proposta pedagógica – ALT+D – mas, desta vez a nível presencial e com todos os materiais que tinha planeado inicialmente antes de retomarmos o E@D. Uma vez que existiu a possibilidade de voltarmos ao ensino presencial achei importante a turma experienciar a atividade da forma que idealizei de início. Então, numa aula de Desenho A com a turma do 11º ano realizou-se então a proposta ALT+D presencialmente. Não se sucedeu com a turma do 12º ano uma

vez que a professora cooperante já tinha as aulas programadas e o tempo era limitado para o projeto que já tinham iniciado anteriormente.

Portanto, a nível presencial a turma do 11º ano teve a oportunidade de conhecer vários materiais que desconheciam e de experienciar alguns já conhecidos mas de uma forma diferente que os *Enunciados* davam oportunidade. Como podemos ver nas imagens seguintes, trabalharam com materiais que não estavam familiarizados, tais como o arame, rede de metal, tecido, entre outros; e com técnicas diferentes às quais não estavam habituados, mais voltados para a escultura e para a performance.



Figura 11 - Experiências com ALT+D a nível presencial.

Nas imagens seguintes podemos ver como alguns alunos conseguiram fugir ao espaço convencional e também utilizaram outras técnicas, tais como o próprio corpo como meio riscador para a sua prática artística. O facto de trabalharem com grandes dimensões também despertou na turma a vontade de realizar novas experiências, revelando a curiosidade na exploração de novos materiais e grandes formatos.



Figura 12 - Experiências com ALT+D a nível presencial.

Considerações finais.

Em primeiro lugar, a redação deste relatório procurou apresentar a minha experiência como professora estagiária, onde descrevo e discuto inquietações; seguidamente refletir sobre o tema *As “zonas de conforto” do aluno na criação e prática artística*, e, por fim, apresentação da minha atividade pedagógica – ALT+D – implementada em estágio curricular.

Relativamente à Parte I, onde relato e discuto sobre algumas inquietações no espaço escola, mais diretamente sobre a área artística, apercebi-me que existe uma boa relação e comunicação entre os professores do curso de Artes Visuais. Há apoio entre os professores, entajuda e cooperação. Quando tentei perceber se seria possível assistir às disciplinas do grupo 600 que me foram possíveis consoante o meu horário, ao me dirigir aos respetivos professores das disciplinas reparei nas boas intenções e no apoio que existe entre estes dentro da respetiva área docente. Portanto, ao me fazerem sentir desta forma tentei tirar partido de todas as oportunidades que me foram possíveis para da melhor forma compreender esta aprendizagem do que é ser professora de Artes Visuais, e desta construção de uma melhor perceção da profissão. O facto de me encontrar na posição de professora estagiária e de viver algumas experiências no meio escolar fez-me refletir sobre este posicionamento. Exisitu algum receio ao julgar que não estaria à altura deste ofício ou de que não seria capaz, ao perceber realmente a

quantidade de responsabilidade que um professor acarreta. Todos os dias pode aparecer uma situação diferente, complicada, outro dia outra situação mais complexa que por vezes mesmo um professor com muito tempo de serviço, tem de improvisar de forma a resolver a situação da melhor maneira. São circunstâncias a que um professor está sempre sujeito perante tantas turmas e inúmeros alunos, e também consoante o cargo que pode ter para além de professor dentro do espaço escolar. São situações que não são ensinadas na escola nem no percurso académico de um professor, são geradas apenas com a prática e com a experiência, desde saber como agir ou falar com o aluno e seus encarregados de educação. Por vezes, qualquer erro sem intenção é usado contra o próprio.

Quando falo sobre o lugar das artes na escola e sobre algumas preocupações relacionadas com o espaço escola dedicado à área artística, como os cacifos e as condições das salas de aula, são particularidades que me preocupam como aluna passada e futura professora. São circunstâncias que não deviam existir, que podiam já ter sido corrigidas, que atualmente não deviam ser perdoáveis. A partir do momento em que existe um curso artístico numa escola, a própria instituição devia estar preparada para o receber com as merecidas condições. Este caso de que falo na primeira parte do relatório, sobre as cadeiras e estiradores na escola secundária da Maia, mesmo depois de os professores já terem feito queixa, se terem juntado e o próprio departamento de Artes ter solicitado uma atenção por parte da direção para melhores condições, até ao fim do ano letivo não aconteceu qualquer mudança ou preocupação. Senti-me triste, porque o mesmo aconteceu comigo na minha época de aluna. Durante três anos no ensino secundário, existiram adversidades como esta, entre outras, e nunca vi qualquer melhoria ou preocupação por parte da escola. Espero que um dia os alunos de Artes Visuais possam ter direito a melhores condições e materiais, que tenham espaços pensados e adequados para as respetivas práticas artísticas das várias disciplinas deste grupo.

Na Parte II, debruço-me sobre o tema *As “zonas de conforto” do aluno na criação e prática artística*. Sinto que esta investigação e as leituras e pesquisas realizadas para a construção do relatório, me ajudaram a perceber algumas questões relacionadas com a

escola e o aluno, e também a perceber o que é isto das rotinas na vida do aluno. Depreendi que, e agora citando o autor Perrenoud (1994):

[s]e o ofício do aluno é *sui generis*, não é principalmente por não ser pago. É porque: (...) exerce-se permanentemente sob o olhar e o controlo de terceiros, não só quanto aos resultados, mas também quanto às mais pequenas modalidades; está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu carácter. (p.16).

O percurso escolar do aluno, é, desde incio repleto de rotinas, desde o ter de cumprir com ordens de superiores, a estar constantemente em exposição e sob o controlo dos demais, estando sempre sujeito a avaliações. Em suma, “[i]dealmente o ofício do aluno consiste em aprender, o do professor em formar.” (Perrenoud, 1994, p.16). O autor faz uma relação entre a rotina do ofício do aluno, e alguns empregos não remunerados:

[o]s alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, (...) a condição daqueles que não têm para se defenderem contra o poder da instituição (...) mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. (...) Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro. Qual o aluno que poderá refletir e aprender durante trinta a cinquenta horas por semana? (Perrenoud, 1994, p.17).

Estas várias particularidades presentes na vida do aluno e este tipo de rotinas provocaram no sujeito a criação da sua “zona de conforto”, como refiro ao longo do relatório, e são estas características o motivo da presença do receio e inquietação na vida do aluno, que o impede muitas vezes de avançar para conhecer e aprender coisas novas. O aluno cria um medo do desconhecido, da experiência e da estranheza.

O aparecimento da pandemia foi uma situação que teve grande peso sobre o estágio curricular. Não vou negar que me afetou e influenciou psicologicamente. Foi um ano de adaptação, de aprendizagem, de transformação que teve um grande impacto sobre a minha vivência como professora estagiária, tal como sobre toda a comunidade escolar. Foi um período de aprendizagem tanto a nível teórico como prático. Foi necessário um esforço especial para lidar com os alunos através desta nova modalidade

a que chamamos de E@D, como para todos os procedimentos e mecanismos técnicos da escola, entre o movimento de documentos, a comunicação entre professores e mesmo com os alunos, e a tentativa de solucionar obstáculos que a pandemia veio provocar. Ainda me era desconhecida a área da docência, ainda era tudo novo para mim, quando entretanto a própria adaptação via online e a implementação das aulas a distância também eram novidade para a minha pessoa. Já tinha vivido o ensino a distância como aluna, mas como professora estagiária esta seria a primeira vivência. Entre a leitura de alguns documentos, procurei saber como a área docente lidou com esta adaptação, quais as dificuldades e obstáculos encontrados e de que forma enfrentaram esta adversidade. Entre estes documentos, grande parte dos autores eram professores, entre eles, muitos eram professores da área artística. Foi uma constante luta para tentar contextualizar os alunos e manter a equidade, de forma a tentar chegar a cada aluno sem qualquer tipo de exclusão. Na realização das aulas práticas, como a disciplina de Desenho A, tentamos ser justos sem exigir em demasia dos alunos, sabendo das adversidades e das limitações que existiam a partir das suas casas, tentamos ser compreensivos e apoiá-los da melhor forma possível. Esta fase de pandemia foi uma “zona de desconforto” para todos nós, e ao termos de lidar com este desconforto, obrigou-nos a adaptar a tudo o que nos ainda era desconhecido, a inovar, procurar/encontrar novas estratégias para o aluno aprender de igual forma, tentar compensar a distância que existia entre o aluno e o professor, de maneira a que este não ficasse prejudicado no acesso ao ensino a que tinha direito. Foi uma fase difícil e complexa para todos, mas também uma fase de aprendizagem e adaptação que nos ajudou a evoluir como comunidade escolar.

Relativamente à Parte III, relato a experiência da atividade pedagógica ALT+D – Alternative Drawing - no estágio curricular. A atividade continha um conjunto de enunciados, materiais, suportes e espaços que o estudante não esperava. Senti que os estudantes foram apanhados de surpresa, não contando com uma atividade tão livre e diferente das que constam habitualmente no programa da disciplina. Os resultados e comportamentos dos alunos para com a atividade, transmitiram-me um receio que esteve bem presente inicialmente, receio esse que também acabei por interiorizar involutariamente, mas que no decorrer da atividade através de diálogos e discussões

com as turmas e com a professora cooperante, esse sentimento de medo começou a transformar-se em curiosidade. O aluno começou a querer saber o que aconteceria se misturasse este material com aquele, sobre o suporte num espaço totalmente aleatório. À medida que as cartas iam divulgando os resultados dos respetivos exercícios de cada aluno, e no decorrer do processo de trabalho e descoberta, o receio começou a transformar-se em criatividade, inspiração e encorajamento. A meu ver, se existissem mais exercícios dentro deste formato que obrigam o aluno a sair da sua “zona de conforto”, como alguns mencionaram, e a enfrentar os seus medos de forma inovadora, a sua criação e prática artística seriam mais ricas e produtivas. A curiosidade que existe no aluno quando quer experimentar um material ou técnica nova, por vezes é estagnada devido ao seu medo da exposição ou avaliação do professor. Se os professores, ou os programas das disciplinas artísticas (neste caso do Desenho A), investissem mais em critérios como o desenvolvimento da criatividade do aluno, ou na tentativa de o afastar da sua zona de conforto, seria mais produtivo para a sua prática artística. Ao introduzir a música em alguns enunciados da atividade pedagógica - ALT+D – também percebi que a música tem uma grande influência sobre o aluno no que toca a sua “zona de conforto”, a meu ver, a música inclui-se nesta zona de conforto fazendo parte dela. O professor pode tirar partido desta particularidade. A música para muitos, funciona como um calmante, uma inspiração ou um estímulo para criar. Seria pertinente a utilização desta em mais contextos escolares.

Todo este caminho, desde o primeiro ano do MEAV, o contacto e discussões com diferentes colegas em diversas aulas e unidades curriculares, a toda experiência de estágio curricular foi todo um desafio, importante para a construção da minha identidade. A prática de ensino supervisionada onde tive oportunidade de estar em contacto com os estudantes, com outros professores e com o espaço escolar, desta vez do outro lado como professora, permitiu-me crescer e evoluir como pessoa e como futura profissional. Foram circunstâncias novas para mim, particularmente o contacto direto com o ato de instruir. A elaboração do relatório de estágio obrigou-me aprofundar questões sobre as quais ainda não tinha refletido, o que me levou a querer saber mais e a procurar mais sobre algumas questões e inquietações que se foram revelando ao longo do estágio curricular, e de outras que se foram destacando ao longo

do relatório. Considero que os diálogos e reflexões que se foram desenrolando ao longo do MEAV, desde a partilha de pensamentos e conversas com professores e colegas, foram importantes e na escrita deste documento, incluindo também longas conversas e discussões com a professora cooperante, que contribuiu para o meu enriquecimento e crescimento pessoal e como professora.

Referências Bibliográficas

Bibliografia

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; ALMEIDA, Janaina Maria Oliveira (2010) “Criatividade no ensino médio segundo seus estudantes” Instituto de Ensino Superior Cenecista, Unaí-MG, Brasil/ Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, Brasil. Paidéia set-dez. 2010, Vol. 20, No. 47, p.325, 326.
- ALVES, Eva de Fátima Rodrigues (2015) “A Artes Contemporânea e o Ensino-Aprendizagem de Artes Visuais”, Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, p. 15.
- ATKINSON, Dennis (1998): “The cultural production of ability in drawing”, International Journal of Inclusive Education, p.47.
- BALDISSERA, Rudimar (2008), “Significação e comunicação na construção imagem-conceito”, p.197.
- BARBOSA, Ana Mae (2005) “Dilemas de Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas” in Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p. 101.
- BARBOSA, Ana Mae (2005) “Releitura, citação, apropriação ou quê?” in Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, pp. 145 -149.
- BASTOS, Flávia Maria Cunha (2005) “O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade” in Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p.230.

- BERMOND, Jhon (n.d.) “Apostila Intuitiva de Pigmentos Naturais” in Arte da Terra, (1ª Edição), p.4.

- BIESTA, Gert (2010) “Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach” The Stirling Institute of Education, University of Stirling. 2010, p.544.

- CAMNITZER, Luis (2016). “The curatorial conundrum: what to study? what to research? what to practice?” Massachusetts: The MIT Press.

- CARNEIRO, Alberto (2001) “O Desenho, o projecto da pessoa” in Os desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico” Actas do Seminário, Pacheco, N., Terrasêca, M., & Elvira Leite. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp.36, 37.

- EFLAND, Arthur (1976) “The school art style: a Functional analysis” National Art Education Association, pp.39, 43.

- EMÍDIO, José (2001) “Os Desenhos do Desenho” in Os desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico” Actas do Seminário, Pacheco, N., Terrasêca, M., & Elvira Leite. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p.59, 60.

- FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda (2010) “Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?” Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp. 199,200.

- FREEDMAN, Kerry (2005) “Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual” in Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p.140.

- FREIRE, Inês da Silva (2011) “A música como promotora do bem-estar psicológico na adolescência” Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia, pp. 12- 14.

- GRAUER, Kit; IRWIN, Rita; CASSON, Alex de; WILSON, Sylvia (2005) “Imagens para compreensão: fotografias de *Aprendendo através da Arte*” in *Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais*, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p.352.

- GROYS, Boris (2009) “Education by infection” in *Art School: propositions for the 21st century*). Massachusetts: MIT Press.

- HENRIQUES, Cidália (2001) “Contributos para a história do ensino do desenho em Portugal no século XIX e princípios do século XX” in *Os desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*” Actas do Seminário, Pacheco, N., Terrasêca, M., & Elvira Leite. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p.39.

- HERCULANO, Sílvia Heleno (2009), “A importância da Música no Contexto Escolar”. Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, p.20.

- LEITE, Elvira (2001) “O desenho na infância” in *Os desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*” Actas do Seminário, Pacheco, N., Terrasêca, M., & Elvira Leite. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p.22.

- LUCIE-SMITH, David (2005) “Arte moderna, História da Arte e crítica de Arte” in *Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais*, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005.

- MACEDO, Joana Bárbara Ferreira (2018) “Entre Caminhos: O Ensino Do Desenho – Que Tipologias De Aula?”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, p.39.

- PERRENOUD, Philippe (1994) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Coleção Ciências da Educação, orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto Editora 1994, pp. 21-181.

- RANCIÈRE, Jacques (2012). “O espectador emancipado”. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, p.17.

- RIBEIRO, Ana Lúcia Soares (2016) “Música Ilustrada: Interpretações Visuais de Canções”. IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa, p.60.

- SANTANA, Sthéfane Rezende Mendonça de (2016) “A música como instrumento no processo de ensino aprendizagem na educação infantil” Universidade Federal da Paraíba, pp.4-5.

- SANTOS, Maria Joana Granate Leite (2016) “A influência da música no desenvolvimento psicomotor” Instituto Superior de Educação e Ciências, p.12.

- SEVIGNY, Maurice; FAIRCHILD, Marguerite (2005) “Aprendizado visual: uma análise sócio-linguística sobre a crítica de arte no ensino de artistas”?” in *Arte/Educação Contemporânea*, Consonâncias Internacionais, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p.389.

- SILVA, M. (1997) “O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade”. Porto: Porto Editora, p.53.

- SOUCY, Donald (2005) “Não existe expressão sem conteúdo” in *Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais*, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p.42.

- THISTLEWOOD, David (2005) “Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo” in *Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais*, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p.114.

- WILSON, Brent (2005) “Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte/Educação” in *Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais*, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p.84.

- ZIMMERMAN, Enid (2005) “Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade” in *Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais*, Ana Mae Barbosa (org.) Cortez Editora, 2005, p.408.

Documentos

- ALÍRIO, Emília & GONÇALVES, Luísa (2005) “Programa de Oficina de Artes 12º Ano” Ministério da Educação, pp. 2-7.

- RAMOS, Artur et al (2001) “Programa de Desenho A – 10º Ano” Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, pp. 4-16.

- RAMOS, Artur et al (2002) “Programa de Desenho A – 11º e 12º Anos” Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, p. 3.

- *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos, Desenho A 10º Ano*, pp. 2-3.

- *Oferta Formativa, 2020/2021 - Cursos Científico Humanísticos, Escola Secundária da Maia*, p.6.

- *Projeto Educativo 2017/21*, Agrupamento de Escolas da Maia, p.23.

Legislação

- Decreto-Lei nº85/2009, 27 de agosto. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: 1ª Série – Nº166.

- Decreto-Lei nº176/2012, 2 de agosto. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: 1ª Série – Nº149, p.4068.

- Decreto-Lei n.º 14-G/2020, 13 de abril. Diário da República, 1.ª série - N.º 72, pp.86-(9, 11).

Webgrafia

- ARAUJO, Kenia Kerlley Saraiva de (s/d) “A Contribuição da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança: A educação e a música, a música no Brasil, o papel de ensino de música na formação do cidadão e a música e seus benefícios no contexto escolar” Brasil Escola, Acesso: 23/02/22, 19:28, p.12. - <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-contribuicao-da-musica-para-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca.htm>

- AVANÇO, Fabiana Renata; BATISTA, Flóida M.R.C (2017) “A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem” Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnologia, p.10. <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>

- Fernandes, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). “Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal.” Revista Portuguesa De Educação, pp. 7-21. <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>

- Fishbein, R., & Henry, A. (2022, September 26). The Science of Breaking Out of Your Comfort Zone (and Why You Should). Life Hacker. Retrieved September 29, 2022, from <https://lifelifehacker.com/the-science-of-breaking-out-of-your-comfort-zone-and-w-656426705>

- GOMES, Carlos “A Cianotipia do ponto de vista da química” in Ciência Conhecimento em Rede. Departamento de Química e Bioquímica da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, p. 1. <https://www.ciencia20.up.pt/attachments/article/599/cianotipia1.pdf>

- LEWIS, Ray (s/d) “Before anything great is really achieved, your comfort zone must be disturbed.” Acesso a 30 de agosto de 2022. <https://quotefancy.com/quote/1296622/Ray-Lewis-Before-anything-great-is-really-achieved-your-comfort-zone-must-be-disturbed>

- York, N. (2018, February 14). Get Out of Your Comfort Zone and Become a Better Artist. Fstoppers. Retrieved September 29, 2022, from <https://fstoppers.com/originals/get-out-your-comfort-zone-and-become-better-artist-221831>

- #EstudoEmCasa 20-21. Acesso a 20 de janeiro de 2021. <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/>

- Infopédia, Dicionários Porto Editora <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/di%C3%A1rio>

Apêndices

Apêndice 1 - Documento com a proposta apresentada à turma.

Escola Secundária da Maia

Desenho A, 11ºN

Ano Letivo 2020/2021

ALT+D - Alternative Drawing

Este Kit consiste num jogo de cartas com o objetivo de criar espaço e oportunidade, de forma aleatória, às mais variadas hipóteses de exercícios individuais ou de desenho participativo. Um kit sem hierarquias, onde “todos os tipos de desenho” são possíveis/admitidos e válidos, numa expansão da compreensão e interpretação do mesmo. Este exercício não pretende negar as formas de desenho que estão instaladas, mas sim, simplesmente, trazer tudo como possibilidade, explorando uma grande variedade de materiais, suportes, espaços e técnicas. Pretende também questionar se o desenho é só o que fica registado graficamente num suporte, introduzindo possibilidades imprevisíveis. O Kit é constituído por 4 categorias: Enunciado, Material, Suporte e Espaço. Para iniciar a atividade deves girar primeiramente a categoria Enunciado e seguir todas as indicações dadas por essa respetiva carta.

Categoria *Enunciado*: As opções desta categoria são compostas por passos numerados, que devem ser seguidos como uma orientação para jogar.

Categoria *Material*: As opções desta categoria definem o material riscador que terás de utilizar para desenhar diretamente sobre o Suporte para realizar a proposta do Enunciado.

Categoria *Suporte*: As opções desta categoria definem aquilo sobre o qual se vai utilizar o material.

Categoria *Espaço*: As opções desta categoria definem qual o lugar onde se vai colocar o Suporte para trabalhar.

Reflete e regista: Quais as (im)possibilidades que vivenciaste durante o processo do desenho?

EXERCÍCIO 1 e 2:

Ambos os exercícios serão sorteados nas duas primeiras aulas.

EXERCÍCIO 3:

O terceiro e último exercício será sorteado por ti autonomamente.

Tempo de realização: 5 aulas.

NOTA: Deverás registar em vídeo e/ou fotografias (na impossibilidade de vídeo) todo o processo da realização dos exercícios e uma fotografia de cada produto final.

Entrega e apresentação: 23 de março.

Avaliação: A tua avaliação neste trabalho será feita através da observação das tuas atitudes - empenho, interesse, atenção, espírito crítico e responsabilidade - criatividade e capacidade de resolução de problemas e dilemas concebidos nos variados trabalhos.

Bom trabalho!

Professoras Mariza Pereira e Lídia Castro.

Apêndice 2 – Adaptação dos baralhos do Kit ALT+D ao Ensino a Distância (E@D).

Cartas da categoria *Enunciados*:

CARTA 1

1. De olhos fechados percorre, tateando, todo o espaço onde te encontras. Percebe que luz, tons e formas são visíveis, mesmo com os olhos fechados. Sente as texturas, sente as temperaturas, deita-te nas superfícies, toma consciência de todas as partes do teu corpo que estão em contato com as superfícies, cheira o que te rodeia, manuseia objetos e ouve atentamente os sons que os objetos produzem;
2. Retirar uma carta da categoria Material, Suporte, Espaço;
3. Representa o que retiraste da experiência inicial.

CARTA 2

1. De olhos fechados, tateia todo o teu corpo começando pela parte que sentes que está mais longe de ti. Perceciona as dimensões e proporções do corpo através do tato;
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Através das impressões que recolheste com o tato representa o teu próprio corpo. Não como o vês ou como o imaginas, mas através da leitura tátil.

CARTA 3

1. Seleciona um conjunto de 2/3 elementos naturais;
2. Observa os objetos selecionados e procura detetar que elementos têm em comum, seja tamanho, cor ou texturas.
3. Conjuga diversos modos de composição;
4. Reúne alguns papéis e representa, recorrendo ao recorte, diferentes perspetivas dos objetos selecionados;
5. Retira uma carta da categoria Material e conjuga-o com os resultados obtidos no ponto 4.

CARTA 4

1. Elabora uma pesquisa, elegendo recortes de frases, fragmentos de imagens e regista ideias;
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Tendo como base os materiais recolhidos e as cartas selecionadas, elabora um desenho;
4. Percebe que relações podem ser estabelecidas entre a pesquisa e o trabalho final.

CARTA 5

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Dirige-te a uma janela e observa o que vês por breves momentos;
3. Num outro lugar, com base nas cartas selecionadas regista o que observaste anteriormente.

CARTA 6

1. Imagina um dia de chuva num espaço exterior, podemos ouvir a chuva com a ponta dos dedos? Podemos desenhar o cheiro da chuva? Podemos descrever a chuva desenhando?
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Transmite a sensação da chuva através do desenho.

CARTA 7

1. Seleciona uma música à tua escolha, pára por alguns minutos, ouve a música e deixa-te envolver;
2. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
3. Coloca uma venda nos olhos e desenha, deixando-te imbuir pela música.

CARTA 8

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
2. Reúne elementos artificiais e dispõe-nos no Espaço da carta;
3. Articula o Material com uma parte do corpo e desenha.

CARTA 9

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
2. Representa o Material recorrendo a ele mesmo.

CARTA 10

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
2. Caminha sobre o Suporte e regista o teu percurso recorrendo ao material.

CARTA 11

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Com recurso à sobreposição e/ou justaposição, regista diferentes perspetivas do lugar onde te encontras.

CARTA 14

1. Compila várias referências artísticas e informações derivadas de pesquisas que já fizeste;
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Com a informação selecionada, faz um registo.

CARTA 15

1. Recolhe vários objetos de pequena dimensão;
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Com os objetos e algum foco de luz, cria sombra(s) sobre o teu suporte;
4. Com base nas formas obtidas pela(s) sombra(s) projetadas, (re)cria um desenho.

CARTA 16

1. Dirige-te para um lugar à tua escolha e concentra-te nos pormenores que entendas ter interesse visual;
2. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
3. Regista os pormenores escolhidos no ponto 1;
4. Repete o processo e retira uma carta da categoria Material;

5. Regista no mesmo Suporte.

CARTA 18

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Fixa o olhar num objeto;
3. No Espaço, desenha sem nunca olhar para o Suporte e sem levantar o Material.

CARTA 19

1. Retira uma carta da categoria Material e Espaço;
2. Numa superfície espelhada, com o Material, desenha o teu rosto.

CARTA 21

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
2. Amontoa um conjunto de objetos num lugar à tua escolha;
3. Desloca-te em torno deste conjunto de objetos e em simultâneo regista o que observas.

CARTA 24

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
2. Com as duas mãos desenha algo à tua escolha, enquanto prestas atenção só ao que uma das mãos desenha.

CARTA 25

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Escolhe uma pessoa e desenha-a.

CARTA 26

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Pega num espelho e desenha o que observas do teu corpo.

CARTA 29

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Desenha de uma extremidade à outra, com a condição de só te poderes movimentar desenhando sobre o Suporte.

CARTA 30

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
2. Escolhe uma música para reproduzir durante a tua ação;
3. Adapta o Material aos teus pés e faz o registo enquanto danças, respeitando o tempo da música.

Cartas categoria Material:

- Papéis diversos
- Tecidos, farrapos, panos
- Esponjas
- Água
- Café diluído
- Cola branca
- Detergente
- Mãos ou pés
- Impressões digitais como “carimbo”
- Um objeto que sirva como “carimbo”
- Pincéis velhos/estragados
- Materiais orgânicos
- Carvão
- Borracha
- Tinta-da-china
- Vara com um material riscador articulado com fita cola na ponta
- Palito com um material riscador articulado com fita cola na ponta
- Palitos (pequenos e grandes)
- Galhos/ramos

- Marcadores
- Canetas
- Pastel seco
- Pastel de óleo
- Areia
- Terra
- Pó de café
- Rolhas de cortiça
- Fita cola
- Corretor
- Um material riscador e a mão não dominante para desenhar
- Cotonetes
- Algodão
- Sal
- Fio de lã
- Escova (dentes, cabelo)
- Chá
- Vassoura

Cartas da categoria *Suporte*:

- Papéis diversos
- Suporte texturado
- O teu corpo
- Superfície impermanente (exemplo: areia, água...)
- Pano/lençol/toalha
- Recibos/talões
- Papel vegetal
- Cartão
- Fotografias
- Revistas/jornais
- Papel de alumínio

- Plástico
- Post-it
- Guardanapos/papel de cozinha
- Rótulo de uma garrafa
- Copo de plástico
- Borracha
- Fita-cola

Cartas da categoria *Espaço*:

- Chão
- Parede
- Debaixo de uma mesa
- Esquina de parede
- Em cima de uma superfície maleável ou instável (exemplo: almofada, areia, ...)
- Escadas/Degraus
- Lugar comprimido
- Porta
- Rampa/plano inclinado
- Suspenso no ar
- Sobre as tuas pernas
- Sobre a tua barriga
- Sobre a palma da tua mão.

Apêndice 3 - Baralhos do Kit no Ensino Presencial.

Cartas da categoria *Enunciados*:

CARTA 1

1. De olhos fechados percorre, tateando, todo o espaço onde te encontras. Percebe que luz, tons e formas são visíveis, mesmo com os olhos fechados. Sente as texturas, sente as temperaturas, deita-te nas superfícies, toma consciência de todas as partes do teu corpo que estão em contato com as superfícies, cheira o que te rodeia, manuseia objetos e ouve atentamente os sons que os objetos produzem;
2. Retirar uma carta da categoria Material, Suporte, Espaço;
3. Representa o que retiraste da experiência inicial.

CARTA 2

1. De olhos fechados, tateia todo o teu corpo começando pela parte que sentes que está mais longe de ti. Perceciona as dimensões e proporções do corpo através do tato;
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Através das impressões que recolheste com o tato representa o teu próprio corpo. Não como o vês ou como o imaginas, mas através da leitura tátil.

CARTA 3

1. Seleciona um conjunto de 2/3 elementos naturais;
2. Observa os objetos selecionados e procura detetar que elementos têm em comum, seja tamanho, cor ou texturas.
3. Conjuga diversos modos de composição;
4. Reúne alguns papéis e representa, recorrendo ao recorte, diferentes perspetivas dos objetos selecionados;
5. Retira uma carta da categoria Material e conjuga-o com os resultados obtidos no ponto 4.

CARTA 4

1. Elabora uma pesquisa, elegendo recortes de frases, fragmentos de imagens e regista ideias;
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Tendo como base os materiais recolhidos e as cartas selecionadas, elabora um desenho;
4. Percebe que relações podem ser estabelecidas entre a pesquisa e o trabalho final.

CARTA 5

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Dirige-te a uma janela e observa o que vês por breves momentos;
3. Num outro lugar, com base nas cartas selecionadas regista o que observaste anteriormente.

CARTA 6

1. Imagina um dia de chuva num espaço exterior, podemos ouvir a chuva com a ponta dos dedos? Podemos desenhar o cheiro da chuva? Podemos descrever a chuva desenhando?
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Transmite a sensação da chuva através do desenho.

CARTA 7

1. Seleciona uma música à tua escolha, pára por alguns minutos, ouve a música e deixa-te envolver;
2. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
3. Coloca uma venda nos olhos e desenha, deixando-te imbuir pela música.

CARTA 8

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
2. Reúne elementos artificiais e dispõe-nos no Espaço da carta;
3. Articula o Material com uma parte do corpo e desenha.

CARTA 9

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
2. Representa o Material recorrendo a ele mesmo.

CARTA 10

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
2. Caminha sobre o Suporte e regista o teu percurso recorrendo ao material.

CARTA 11

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Com recurso à sobreposição e/ou justaposição, regista diferentes perspetivas do lugar onde te encontras.

CARTA 12

1. Agrupa-te com um par;
2. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
3. Com base na descrição feita pelo teu par, regista o que ele observa;
4. Repitam o exercício trocando as vossas posições.

CARTA 13

1. Agrupa-te com um par;
2. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
3. Representa o teu rosto com base na descrição feita pelo par.

CARTA 14

1. Compila várias referências artísticas e informações derivadas de pesquisas que já fizeste;
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Com a informação selecionada, faz um registo.

CARTA 15

1. Recolhe vários objetos de pequena dimensão;
2. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
3. Com os objetos e algum foco de luz, cria sombra(s) sobre o teu suporte;
4. Com base nas formas obtidas pela(s) sombra(s) projetadas, (re)cria um desenho.

CARTA 16

1. Dirige-te para um lugar à tua escolha e concentra-te nos pormenores que entendas ter interesse visual;
2. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
3. Regista os pormenores escolhidos no ponto 1;
4. Repete o processo e retira uma carta da categoria Material;
5. Regista no mesmo Suporte.

CARTA 17

1. Observa as pessoas à tua volta;
2. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
3. Procura representar/registar os seus movimentos, eliminando o contexto espacial.

CARTA 18

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Fixa o olhar num objeto;
3. No Espaço, desenha sem nunca olhar para o Suporte e sem levantar o Material.

CARTA 19

1. Retira uma carta da categoria Material e Espaço;
2. Numa superfície espelhada, com o Material, desenha o teu rosto.

CARTA 20

1. Agrupa-te com um par e retirem ambos uma carta da categoria Material;
2. Coloquem-se frente a frente, de lados opostos de um vidro de uma janela/porta (ou outro);
3. Desenhem simultaneamente os movimentos um do outro sobre o vidro, concentrem-se mais em observar e dar atenção a estes movimentos do que ao desenho que estão a realizar.

CARTA 21

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
2. Amontoa um conjunto de objetos num lugar à tua escolha;
3. Desloca-te em torno deste conjunto de objetos e em simultâneo regista o que observas.

CARTA 22

1. Agrupa-te com um par e retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
2. Utiliza o corpo do teu par como meio riscador e faz o mapeamento do vosso percurso sobre o Espaço num registo contínuo e sem interrupções;
3. Repitam o exercício trocando as vossas posições.

CARTA 23

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. No Suporte, desenha sobre as costas do teu par ao mesmo tempo que ele desenha o que sente sobre o Espaço da carta retirada;
3. Repitam o exercício trocando as vossas posições.

CARTA 24

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte e Espaço;
2. Com as duas mãos desenha algo à tua escolha, enquanto prestas atenção só ao que uma das mãos desenha.

CARTA 25

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Escolhe uma pessoa e desenha-a.

CARTA 26

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Pega num espelho e desenha o que observas do teu corpo.

CARTA 27

1. Retira uma carta da categoria Suporte e Espaço;
2. No Suporte, desenha com vários tipos de linhas têxteis ou arame.

CARTA 28

1. Retira uma carta da categoria Material (não cortante) e Espaço;
2. Utiliza o teu corpo como suporte para o teu desenho.

CARTA 28

1. Retira uma carta da categoria Material (não cortante) e Espaço;
2. Utiliza o teu corpo como suporte para o teu desenho.

CARTA 29

1. Retira uma carta da categoria Material, Suporte e Espaço;
2. Desenha de uma extremidade à outra, com a condição de só te poderes movimentar desenhando sobre o Suporte.

CARTA 30

1. Retira uma carta da categoria Material e Suporte;
2. Escolhe uma música para reproduzir durante a tua ação;
3. Adapta o Material aos teus pés e faz o registo enquanto danças, respeitando o tempo da música.

Cartas categoria *Material*:

- Papéis diversos
- Tecidos, farrapos, panos
- Esponjas
- Água
- Café diluído
- Cola branca
- Detergente
- Mãos ou pés
- Impressões digitais como “carimbo”
- Um objeto que sirva como “carimbo”
- Pincéis velhos/estragados
- Materiais orgânicos
- Carvão
- Borracha
- Tinta-da-china
- Ecolines
- Vara com um material riscador articulado com fita cola na ponta
- Palito com um material riscador articulado com fita cola na ponta
- Palito (pequenos e grandes)
- Galhos/ramos
- Marcadores
- Canetas de feltro
- Pastel seco
- Pastel de óleo
- Giz
- Spray
- Areia
- Terra
- Pó de café
- Rolhas de cortiça

- Fita cola
- Corretor
- Um material riscador e a mão não dominante para desenhar
- Cotonetes
- Algodão
- Sal
- Fio de lã
- Escova (dentes, cabelo)
- Arame
- Vassoura

Cartas da categoria *Suporte*:

- Espelho
- Suporte texturado
- Suporte muito grande (mínimo 2 metros)
- O teu corpo
- Superfície impermanente (exemplo: areia, água...)
- Pano/lençol/toalha
- Recibos/talões
- Papel de cenário
- Papel vegetal
- Cartão
- Fotografias
- Revistas/jornais
- Papel de alumínio
- Plástico
- Madeira (placa, tronco, pedaço)
- Post-it
- Guardanapos/papel de cozinha
- Rótulo de uma garrafa
- Copo de plástico

- Borracha
- Fita-cola

Cartas da categoria *Espaço*:

- Chão
- Parede
- Debaixo de uma mesa
- Esquina de parede
- Em cima de uma superfície maleável ou instável (exemplo: almofada, areia, ...)
- Sobre as costas de um colega
- Escadas/Degraus
- Lugar comprimido
- Porta
- Rampa/plano inclinado
- Suspenso no ar
- Sobre as tuas pernas
- Sobre a tua barriga
- Sobre a palma da tua mão.