

Melo, Maria do Céu (2003). As expressões artísticas na formação dos professores de Inglês e de História: pressupostos de um estudo de caso. In *Revista Galego -Portuguesa de Psicologia e Educación*, nº 8 (Vol. 10), Ano 7. 1214-1226 (CD ROM anexo à revista).

As Expressões Artísticas na Formação dos Professores de Inglês e de História: Pressupostos de um estudo de caso

Maria do Céu de Melo

Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação

Braga -Portugal

mmelo@iep.uminho.pt

A presença das Expressões Artísticas na Formação de Professores foi o objecto de uma disciplina opcional do Mestrado em Educação, nas áreas de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês e Ensino da História, leccionada no 2º semestre do ano de 2002-2003. Esta disciplina institui-se como um estudo de caso integrado no projecto "Transformar a Pedagogia na Universidade – experiências de investigação do ensino e da aprendizagem" em curso na Universidade do Minho (Ver Vieira, neste volume), e teve como objectivo primacial proporcionar aos professores uma reflexão sobre a especificidade *do objecto e da criação artística* e os seus papéis e funções na aprendizagem das disciplinas específicas em contexto escolar. As expressões artísticas, especialmente a teatral e a musical, foram exploradas enquanto linguagens específicas e enquanto estratégias de aprendizagem de outros saberes curriculares. Este estudo privilegiou a *reflexividade* como princípio gerador de uma prática pedagógica significativa e inovadora, tendo sido esta vivenciada e expressa nos diários das alunas -professoras, no portfolio grupal, e nos relatórios das experiências pedagógicas em que as Expressões Artísticas foram contempladas como estratégia de aprendizagem de saberes / competências das disciplinas que leccionam nas suas escolas.

Este texto pretende reflectir sobre alguns pressupostos sobre a especificidade da reflexão artística, identificando algumas categorias presentes nos discursos orais ou escritos das professoras e dos alunos. Discutir-se-á também os modos como ela pode ser promovida em contexto escolar, propondo um protocolo entre os professores e os alunos. Na parte final do texto, tecer-se-á algumas palavras sobre o trabalho realizado no estudo de caso referido, tendo como fontes uma leitura ainda não sistematizada dos registos reflexivos eleitos: o diário da investigadora, as observações dos colegas da equipa de investigação e de uma leitura ainda não sistematizada de alguns diários das professoras.

O papel da reflexão na vivência artística

A preocupação pelo princípio da reflexividade na prática pedagógica foi já objecto de estudo de professores -investigadores afectos à educação artística. Melo, Kowalski, & Lopes, (2001) defendiam que ela devia ser considerada como eixo estrutural da prática lectiva artística. Reconheceram também que os dados oriundos de momentos reflexivos dos alunos são uma fonte decisória das opções didácticas dos professores, implicando uma constante adequação dos trajectos aos alunos reais. Apesar da existência de uma intencionalidade prévia decorrente do programa e dos objectivos das disciplinas, a natureza da vivência artística compromete os professores também a considerar o conhecimento reflexivo dos alunos como fazendo parte dos conteúdos substantivos da criação artística, seja ela produzida nas explorações pontuais, seja expressa no processo de criação individual ou colectiva. Daí o dever valorizar-se o conhecimento sobre o quê, quando, como e porquê os alunos escolhem uma determinada narrativa da obra, como negociam os sentidos, como escolhem esta ou aquela linguagem artística, como distribuem os papéis, etc. Esta crença pedagógica fez com que neste estudo de caso se adoptassem os diários, os portfolios e as discussões grupais como instrumentos de aprendizagem das alunas – professoras.

Mas afinal o que é a reflexão artística? Que elemento convoca? Como é que o professor a promove?

"A arte incorpora a lógica invisível da vida do sentimento e da sensibilidade, e deste modo, trá-las para a concepção e para a consciência. Logo que isto seja claramente reconhecido, a distinção comum entre cognição e afectividade, entre sentido e expressão, entre objectivo e subjectivo, entre público e privado, desaparece, permitindo o que parece ser uma diferenciação mais válida entre tipos de conhecimento, entre tipos de inteligência, entre tipos de formas simbólicas, entre tipos de linguagem pública". (Abbs, 1994: 224).

A reflexão sobre a vivência artística contempla processos de interpretação sobre o explícito e o implícito que a obra apresenta, promove a convocação de conhecimentos oriundos de várias fontes, e não necessariamente só artísticos, provocando a criação de um novo conhecimento também não somente artístico, que ajuda a reconstruímo-Nos. Eisner (1994: 86) afirma que o conhecimento artístico ajuda os sujeitos a explorar todos os modos como podem dar sentido às suas (e dos outros) vidas. Extrapolando para um contexto mais restrito defende que: "A educação deve preocupar-se com o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de criarem, diversificarem e aprofundarem os sentidos (e logo, os professores), possibilitando que os alunos adquiram competências necessárias à construção desses sentidos através da variedade de formas que estão disponíveis" (op. cit. 86).

Para que a reflexão artística possa cumprir essa finalidade, Funch (2000) considera que ela não deve limitar-se a focalizar os aspectos externos, o observável, mas também o vivido, apesar de reconhecer a exigência de um tempo maior para essa abrangência. Daí este autor salientar o valor da noção de autoria, afirmando que "Não há certo nem errado (...) Cada pessoa tem as suas próprias percepções, ideias e associações, algumas das quais podem estar mais ou menos relacionadas com [a obra], mas que são relevantes para a pessoa como um processo de usar os seus próprios recursos cognitivos e conhecimentos"

(op. cit.118). Esta atribuição central da relevância inerente à valorização da autoria, se transportada para o contexto educativo, significa a co-responsabilização da construção do saber pelos alunos e pelos professores, condição para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Contrariamente a quem defende, que a reflexão sobre a vivência artística depende primordialmente em primeiro lugar da informação que temos sobre as linguagens (plástica, visual, musical, dramática, corporal), e os seus aspectos formais, cremos que ela deve debruçar-se também sobre as possíveis intenções dos criadores, as interpretações de outrem sejam eles os críticos ou os outros colegas, e sobre as emoções, os sentimentos e as ideias vividas durante o processo de fruição ou expressas no processo de criação.

Leontiev (2000), que estudou a compreensão da arte sob uma perspectiva individual, reflectiu sobre o processo de relação entre os sujeitos e as obras como uma relação dialógica. A fruição ou a criação artística ocorre quando existe uma interacção entre as estruturas de sentido que os sujeitos têm fruto das suas experiências vivenciais ou artísticas, e o conteúdo narrativo que as obras propõem ou, no caso da criação, que desejam que elas contenham. Segundo este autor

"Isto [pode] promove o colapso dos estereótipos de sentido pessoais, acrescido de um relevo enriquecido de uma percepção do mundo e do desenvolvimento da capacidade de ver objectos e eventos simultaneamente de muitos pontos de vista, em muitos contextos e significados potenciais (...) É por isso que, ao desenvolver contactos com a arte, um indivíduo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro" (op. cit.131).

Gonçalves, Fróis e Marques (2002), assim o demonstraram com o seu projecto *-Primeiro Olhar -*, onde crianças (con) viveram com obras artísticas e os seus criadores, reflectindo sobre o que elas lhes faziam "Ver, Dialogar e Experimentar", sendo estes os três percursos que a equipa lhes proporcionou.

Leontiev (op. cit.), ao analisar descrições livres de sujeitos sobre livros, pinturas e peças de teatro, utilizou categorias e indicadores, das quais adoptaremos apenas aquelas que encontrámos também em diários e portfólios construídos pelos professores em situação de formação artística, como é o caso do estudo de caso que implementámos, onde estes vivenciaram simultaneamente situações de fruição e de criação artística predominantemente de teor musical e teatral (Ver Quadro 1). Este sistema de categorias norteará a análise dos já referidos registos reflexivos das professoras.

Algumas destas categorias foram já usadas em outros estudos, como presentes nas reflexões produzidas pelos alunos, dependendo naturalmente do contexto onde as experiências artísticas ocorrem: aulas artísticas, aulas de outras disciplinas onde as artes estão presentes, espaços como o museu, sala de espectáculos, etc.

Quadro 1: Categorias de enunciados reflexivos sobre a criação e a fruição artísticas

Categorias	Indicadores
Expressão	Esta categoria contempla enunciados que expressam os sentimentos, emoções experimentados ao fruir, e ou ao longo da construção de obras /performances, realizadas

	<p>individualmente ou em grupo. Descrevem o impacto exercido pela obra no sujeito que reflecte e /ou em outros elementos do grupo.</p> <p>A origem destes enunciados é o sujeito, podendo ocorrer uma variada distanciação (autonomia) entre aquilo que a obra apresenta materialmente, aquilo que é sentido e o que é partilhado.</p>
Narração	<p>Esta categoria contempla enunciados que descrevem as acções ocorridas durante o processo de criação da obra, ou da contemplação da obra. Eles podem adoptar uma focalização fragmentada ou meramente enumerativa, assumindo-se como uma 'história' que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e ou como suficientes para a reconstrução da obra criada ou fruída.</p>
Análise	<p>Esta categoria contempla enunciados que apresentam reflexões sobre aspectos específicos da obra, focalizando apenas algumas das suas dimensões. Para a sua formulação é utilizada já uma estrutura instrumental, construída a partir da eleição de elementos adstritos a esta ou aquela linguagem artística, como por exemplo, o conteúdo narrativo da obra, a afinação, a expressividade, a contracena, a encenação, etc.</p>
Interpretativa	<p>Esta categoria contempla enunciados que estabelecem relações entre as ideias, sentimentos e emoções, que a obra desencadeia (ou que se desejou que apresentasse), e as questões do quotidiano pessoal, profissional ou social dos criadores, sejam eles outrem ou os próprios sujeitos. Eles contemplam a interpretação das metáforas e símbolos a que a obra e seus criadores recorreram, assim como a consciencialização da provisoriade da reflexão, pois reconhecem que cada obra ou a reflexão que se realiza sobre ela é sempre um acto determinado por circunstâncias contextuais datáveis (pessoais, sociais e conceptuais)</p>
Contextual	<p>Esta categoria contempla enunciados que enquadram as obras no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico, explicitando os modos como a historicidade (pessoal, grupal, social) determina a criação da obra e ou a sua fruição. Estão presentes as semelhanças e ou as diferenças entre o mundo do fruidor e o do criador ou criadores. A capacidade de empatia histórica é condição e norteadora desta reflexão.</p>

No contexto educativo, os domínios da reflexão artística expressos neste quadro, e de acordo com os pressupostos que no início apresentámos, são (devem ser) objectos de aprendizagem, promovendo-se em cada um uma crescente sofisticação, que dependerá de uma também crescente consciencialização por parte dos sujeitos da sua simultânea individualidade e complementaridade. Não devemos, pois, considerar este quadro como uma proposta de crescente progressão, apesar de ser frequente identificar a predominância das categorias descritivas e narrativas nas primeiras experiências artísticas.

A focalização intencional em um ou outro domínio poderá depender das intenções e necessidades do professor e dos alunos ao serem confrontados com a tarefa de criação e ou fruição estética, ou do tipo de conhecimento artístico que cada um destes sujeitos tem sobre as linguagens artísticas convocadas. À medida que o grau de conhecimento aumenta, o acto reflexivo tende a tornar-se mais específico em termos de focalização e discriminação dos seus elementos eleitos, assim como as explicações e os juízos de valor a ele associados se tornam mais fundamentados e contextualizados. A relação dialógica entre a obra e o sujeito torna-se mais empática, ou seja, vai-se estabelecendo uma procura de equilíbrio entre os mundos de significados de quem frui e de quem criou. Esta procura deve ser norteadora pelo reconhecimento de que a similaridade pode não existir, e que a estranheza pode ser geradora de novas visões e até mesmo inspiradora de novas obras. Esta empatia é menos invocável quando o sujeito reflecte sobre um processo de criação onde

foi criador, tornando-se posteriormente fruidor de si próprio consubstanciado na obra criada.

Neste estudo de caso, as professoras em diferentes momentos assumiram diferentes papéis: -Fruidoras de obras das suas colegas, – Criadoras e fruidoras das suas próprias obras e -Fruidoras das obras criadas pelos seus alunos nas experiências pedagógicas artísticas implementadas nas suas escolas. Esta multiplicidade, esperamos, determinará uma riqueza substantiva das suas narrativas reflexivas.

Como dissemos, a prática reflexiva em artes exige uma procura do Eu, compreender os modos como interagimos com os media artísticos, como o Eu interage com os outros, e como eles nos interpretam nos processos de interação. No entanto, nos contextos escolares, ela tem privilegiado mais os produtos (as características formais externas dos artefactos / performances) do que o processo de aprendizagem, o processo de criação, e esquecendo os sentimentos, as emoções e as ideias que a eles subjazem.

Se esta abordagem centrada no criador e no processo de criação tem sido negligenciada na prática pedagógica artística, dever-se-á talvez ao facto desta informação sobre estas dimensões estarem inacessíveis a alguém exógeno às intenções privadas dos alunos. Essa distanciação, seja assumida pelos professores ou pelos alunos, só pode ser diminuída ou mesmo anulada pela prática reflexiva colaborativa.

A sua desvalorização deve-se também ao facto dos sistemas escolares tenderem a avaliar segundo padrões artísticos socialmente aceites, ou impostos pelos professores que têm a sua própria história artística datável e que tendem a transpô-la para os seus actos de leccionação, reflexão e avaliação. Recentemente, a prática reflexiva artística é já contemplada nas orientações pedagógicas reunidas no documento do Ministério da Educação -Currículo Nacional do Ensino da Básico. Competências Essenciais (2001). Apesar de não estar explícita, ela impregna muitas das competências e experiências elencadas. Começam, assim, a ser valorizadas qualidades tais como o pensamento crítico, o auto-conhecimento, a procura de novas soluções, a formulação de novas questões ou inferências. E para que estas qualidades possam ser desenvolvidas intencionalmente pelo professor, o diagnóstico que à sua prática deve subjazer não pode ser baseado apenas nas obras ou performances enquanto produto final, mas também através da presença no quotidiano da aula artística de reflexões orais, da construção de portfolios individuais ou colectivos e dos diários.

Uma maior visibilidade do processo de criação e das aprendizagens artísticas mais específicas permitirá assim a iluminação da individualidade do desenvolvimento de cada aluno. No caso de trabalhos colectivos, os registos permitem compreender os factores que determinam a existência da cumplicidade criativa, que vive da negociação de sentidos, da procura de consensos substantivos, artísticos, estéticos e até de soluções técnico -expressivas. Esta opção pedagógica implicará necessariamente que os alunos participem na reflexão e na avaliação da sua aprendizagem e na dos outros (Melo, 2000a). A fonte de critérios para a escolha dos objectos a privilegiar pode ser a confluência entre as orientações mais normativas e generalizadoras que o Currículo Nacional do Ensino da Básico -Competências Essenciais

(2001) propõe, e as narrativas feitas pelos próprios alunos nos registos acima referidos, fruto das suas vivências artísticas reais, passando estas a ser uma fonte primordial para o desenho das suas necessidades futuras, quer no sentido de progressão no domínio desta ou daquela linguagem, ou em função das exigências específicas das obras que desejam criar. Há, pois, que investir no desenvolvimento de competências reflexivas, sejam elas expressas oralmente ou através de outros modos mais perenes de registo, desde que valorizados como verdadeiros espaços de construção e explicitação do conhecimento artístico.

Os professores que trabalham no sistema da educação artística generalista tendem a adoptar uma postura didáctica de acordo com uma de duas perspectivas: - Vêem o conhecimento como propriedade sua, feito de competências práticas, de um vocabulário artístico, de formulações de juízos estéticos, e onde o aluno deve adquirir e adoptar como seus uma série de critérios predeterminados sobre o que é uma boa prática artística; ou -Vêem o conhecimento como a interpretação que o aluno vai fazendo da sua própria experiência artística na demanda das suas intenções e dos seus significados e ideias pessoais. As novas concepções e orientações para o ensino artístico generalista tendem a esbater esta dicotomia, ficando por encontrar um equilíbrio metodológico entre ambos, na gestão do quotidiano da sala de aula.

Na demanda deste equilíbrio, poder-se-á considerar um protocolo que norteie as práticas dos professores e dos alunos, protocolo que esteve presente como simultaneamente promotor e configurador da reflexividade das professoras envolvidas neste estudo de caso (Ver Quadro 2).

Quadro 2: Protocolo reflexivo dos professores e dos alunos sobre a vivência artística

Professor	Aluno
<p>Compromete-se na compreensão do pensamento artístico dos seus alunos, demonstrando empatia com estes</p> <p>Valoriza o pensamento artístico dos seus alunos.</p> <p>Fica atento à dinâmica da reflexão, de modo a que ela não se torne numa conversa formal e superficial, composta de juízos de valor estereotipados, ou de mera expressão de gosto pessoal.</p> <p>Apoia a expressão dos alunos sobre a vivência artística, a obra, problemas, etc., através de perguntas desconstrutivas.</p> <p>Partilha as suas opiniões com os alunos, evitando julgamentos desmotivadores ou baseados apenas em aspectos externos ou técnicos.</p> <p>Identifica a aprendizagem dos alunos em dimensões não visíveis na materialidade das obras ou performances</p>	<p>Clarifica a intenção e o objecto da sua criação e reflexão.</p> <p>Exprime segurança na expressão dos seus sentimentos, opiniões, inquietações, etc.</p> <p>Disponibiliza-se para tomar a iniciativa na expressão das suas opiniões e / ou questionar os colegas e o professor, seja elas de concordância ou de discordância.</p> <p>Disponibiliza-se para aceitar as opiniões e os julgamentos dos outros, professores e seus pares, sem se sentir desvalorizado.</p> <p>Não cria nem se envolve em situações de competição.</p> <p>Consciencializa-se de que o conhecimento permite o desenvolvimento e sofisticação da sua prática artística.</p>

Valoriza as fontes de informação necessárias à tomada de decisões didáticas futuras sejam elas referentes a cada indivíduo ou generalizáveis ao grupo	Compreende que a partilha e a avaliação do conhecimento pelo professor e pelos seus pares permitem a procura de novas e específicas aprendizagens.
Valoriza as fontes de informação necessárias para uma gestão equilibrada do currículo oficial e o currículo 'individual' que cada par (professor / aluno) deve ir desenhando ao longo do ano.	Reconhece a noção da autoria, o que implica a responsabilização pela sua obra, e ou pela obra colectiva
Promove a co-responsabilização dos alunos, pela aprendizagem e sua avaliação.	Compromete-se na avaliação da sua aprendizagem e nas dos seus pares.

Se considerado este protocolo, os alunos tenderão a despende parte da sua reflexão numa atitude contemplativa, que elegerá a descoberta, a desconstrução e a atribuição de sentidos e significados que a obra /performance contém (ou não) em função de si próprios. Estes actos serão mais visíveis quando a obra for de outrem, onde o fruidor procurará identificar as intenções do criador, ou se colocará no seu papel, imaginando o poderia ter feito nas mesmas circunstâncias. Quando a reflexão focalizar o processo de criação da obra /performance, e como esta é feita de fases de reflexão e de acção, o seu conteúdo contemplará ideias que não necessariamente só de teor estético ou artístico. Daí, ocorrerem a presença de elementos de natureza emocional e relacional, muitos mesmo de teor privado não relacionados explicitamente com a aprendizagem.

Em ambos os papéis, de fruidor e de criador, a reflexão sobre a vivência artística e ou sobre as obras criadas tende a procurar apenas nos objectos eleitos a sua relevância ou uma familiaridade, em função dos (pre) conceitos senso comum que possuímos, e ou com os quais a tradição cultural nos contaminou. Ross (1993) chama a esta reflexão de "económica e funcional", considerando-a redutora pois adapta-se a esquemas prévios que não são questionados pelos sujeitos criadores/fruidores e pelos professores. Se, pelo contrário, nos centrarmos no processo de criação e nas características reais (as estruturais e as expressivas) que a obra / performance apresenta e no que elas significam (a narrativa que ela propõe e o seu contexto histórico e social), a reflexão pode passar a fazer parte de um saber artístico relevante e transformador, passível de se constituir um quadro interpretativo do mundo e não apenas de artefactos que o consumo cultural nos oferece.

Outro aspecto a que nos devemos ater, refere-se à *natureza do discurso reflexivo*. Podemos caracterizá-lo como uma narrativa aberta, plena ambiguidades, de contradições, perguntas, dúvidas. Ele é construído por tentativas pouco conclusivas, apesar de cheio de convicções sazonais. Esta abertura e provisionalidade derivam da luta que se trava em cada um de nós em clarificar os conteúdos substantivos da sua narrativa, à medida que tentamos também clarificar os sentimentos, emoções e ideias vivenciadas que a gerem. Existe uma tensão entre a descoberta pessoal da sua significância e relevância, e a impulsividade

(livre ou exigida pelo professor) de a partilhar de um modo legível com outrem (professor ou os seus pares). Acresce o facto, nem sempre reconhecido como factor determinante, que os actos de escrever e ou falar também são, em si, actos de criação, tendo assim os alunos e os professores que aprender que a reflexão é sempre especulativa, derivando daí a sua natureza indagatória. Os alunos e os professores terão que se permitir a liberdade e a confiança, como aliás o fazem quando partilham as suas obras, aceitando que a sua narrativa é passível de ser objecto de leituras polissémicas, segundo as expectativas e o mundo de significados do Outro.

A abertura significa tão-somente que não há reflexões certas ou erradas, qualificação que se aplica também às obras artísticas criadas. A ausência desta dicotomia para alguns securizante, e que existe em outros saberes disciplinares, é o fio da navalha da criação e reflexão artísticas, que define a fragilidade das fronteiras entre o domínio do público e do privado, do prescritivo e do criativo. Nessa narrativa reflexiva coexiste um discurso que vive da formalização e da convencionalização da corporeidade das obras (dimensão mais visível: falas, cores, forma, sons, técnicas), e um discurso que vive da provisoriedade, do incompleto e do contingente (os significados das obras e das reflexões sobre elas: metáforas, escolhas, dilemas, interpretações). O encontro entre ambos, seja em termos de ocorrência temporal e ou de semelhanças substantivas, pode acontecer quando os sujeitos vivenciaram o mesmo tipo de experiência de que se fala e quando são co-autores da obra, ou quando os sentimentos, emoções e ideias são similares. Esta é a situação de que falava anteriormente quando citei os conceitos/aprendizagens/condições: a cumplicidade criativa e a empatia.

Numa abordagem mais tradicional de ensino artístico, o professor raramente tem acesso ao mundo privado dos sentimentos, emoções e ideias que os alunos elegem como conteúdo a estar presente na obra que vão criar. Para que a criação artística seja genuinamente transformadora, o professor deve procurar um meio de identificar e compreender o carácter pessoal da obra, de modo a poder ajudar os alunos a melhor consubstanciá-la através da manipulação dos medias expressivos. Há que ter a noção que os alunos podem sentir-se invadidos, daí o professor dever ter sensibilidade para estabelecer os limites da sua indagação.

No entanto, o professor é o primeiro público dos alunos, daí que o seu papel de promotor de reflexão seja essencial. A tentação mais frequente é fazer juízos de valor, premiando ou criticando os produtos feitos pelos alunos, baseando-se frequentemente apenas nas suas expectativas e opiniões estéticas. Mas se adoptarmos a reflexão, mesmo que contenha (quase inevitavelmente contém) enunciados avaliativos, por ser feita por pares, o público de parceria, é consensualmente mais aceite. A legitimidade que os alunos atribuem a este público baseia-se na comunidade de vivências artísticas, na cumplicidade dos problemas, na co-responsabilização e na existência de um discurso e rotinas comuns. Por outro lado, ela é baseada também numa troca de papéis restrita no tempo, muitas das vezes limitado ao tempo de uma aula, onde o serem "objecto da reflexão" é provisório, pois logo de seguida, passarão a ser também eles "público" (Melo & Barão da Cunha, 1999).

Algumas palavras sobre o estudo de caso

O estudo de caso, que no início foi referido, privilegiou a *reflexividade* como princípio gerador de uma prática pedagógica significativa e inovadora, tendo sido esta vivenciada e expressa nos diários, no portfolio grupal e nos relatórios das experiências pedagógicas realizadas nas escolas pelas professoras onde as Expressões Artísticas foram contempladas como estratégia de aprendizagem de saberes / competências do Inglês e da História, disciplinas que as professoras leccionam nas suas escolas. Aqueles instrumentos serviram não apenas como espaços de reflexão sobre os seguintes domínios contemplados na leccionação da disciplina: a vivência artística, a presença das expressões artísticas nas aulas das disciplinas específicas e a própria reflexão e avaliação da formação adquirida, mas também como fontes de dados que nos permitirão avaliar os objectivos que nortearam os conteúdos e as estratégias eleitas neste estudo de caso (Melo, 2003c). Por nos encontrarmos ainda na fase de recolha de dados, estas fontes não foram sujeitos ainda a uma análise sistemática e cruzada. Podemos, no entanto, tecer já algumas considerações.

- *A vivência artística* foi constringida pela temporização semestral dada à disciplina. Este facto não permitiu à investigadora e às professoras contemplar e avaliar como seria desejável a dimensão do desenvolvimento artístico. De qualquer modo, poder-se-á afirmar que as professoras ficaram sensibilizadas para "A especificidade do ' objecto ' e da ' criação artística (...), para uma prática pedagógica que contemple a imaginação e a criação artísticas, e o desenvolvimento do juízo artístico -estético dos seus alunos", objectivos que estavam presentes no programa da disciplina. A falta de tempo fez com que as explorações pontuais, onde os professores experimentaram as potencialidades expressivas e comunicativas das diferentes linguagens artísticas, não fossem desenvolvidas numa perspectiva de crescente sofisticação, o mesmo acontecendo com os momentos dedicados à criação de obras/performances artística. No que diz respeito a criação de obras /performances, e tendo apenas como fontes a fruição in loco e os registos da investigadora, podemos afirmar que as professoras demonstraram um empenhamento na sua criação e partilha, mostrando já preocupações pela presença de algum rigor estético e performativo. Esta procura foi mais manifesta nas actividades de teor teatral, nomeadamente nas competências inerentes à criação das tramas e da contracena. Reconheceram oralmente, a investigadora e as professores, a necessidade de um trabalho mais aprofundado para a aquisição de competências adstritas às linguagens artísticas, aspecto relacionado com a esfera anterior do desenvolvimento.

A presença das expressões artísticas nas aulas de Inglês e de História esteve sempre presente como objecto nas reflexões, particularmente os modos como o conhecimento e práticas artísticas podem contribuir para a aprendizagem de outros saberes, como por exemplo: -Como é que a exploração musical da prosódia pode ajudar a fluência do discurso de uma língua estrangeira? Como é que o jogo dramático pode contribuir para a aquisição do conceito operativo de multiperspectivismo na aula de História sobre o fenómeno nazi?

Também nos materiais pedagógicos a que tive acesso, e que foram aplicados nas suas experiências pedagógicas, as professoras indicaram já uma preocupação em criar recursos, estratégias e instrumentos de reflexão e avaliação, que permitissem conciliar as especificidades das aprendizagens específicas (do Inglês e da História) e das artísticas (Música e Expressão Dramática). Esperamos que a análise dos relatórios nos ilumine sobre os modos como as professoras fizeram essa conciliação e quais foram as avaliações dos seus alunos sobre esta aprendizagem integrada.

A presença da reflexão como princípio pedagógico e a avaliação da formação adquirida foram também objectos de discussão. Como os documentos escritos produzidos pelas professoras não foram ainda analisados, estas palavras são apenas baseadas no meu diário e nas observações das aulas realizadas pelos colegas pertencentes à equipa do projecto. Esta limitação faz com que a predominância se centre, para já, na dimensão especificamente artística. No entanto, durante as aulas foram discutidas a viabilidade das experiências artísticas nas aulas de Inglês e de História e a necessidade da sua adaptação a estes contextos específicos. Para a elaboração de conclusões sobre estes aspectos necessário será analisar os relatórios das experiências implementadas pelas professoras nas escolas do Ensino Básico e Secundário, tarefa que ainda não foi realizada.

Numa focalização mais pessoal, posso enunciar algumas palavras sobre a *minha própria actuação*.

Uma primeira questão deriva do tipo de alunos que frequentaram esta disciplina. Ao propor esta disciplina opcional para o Mestrado em Educação, nas áreas de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês e Ensino da História, sabia que teria que optar por uma abordagem generalista que pudesse corresponder às expectativas pedagógicas de professoras de duas disciplinas diferentes. A minha prática artística anterior sempre tinha privilegiado as relações de comunidade existentes entre as competências necessárias à aprendizagem do Português e da História, e os modos como estas poderiam ser entrecidas com as Expressões Artísticas (Melo, 2003a; Melo, 2003b). Parti do pressuposto de que poderia manter este meu quadro norteador, remetendo para as professoras a tradução didáctica de acordo com a especificidade da aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Reconheço agora que esta especificidade deveria ter sido contemplada como critério de escolha das explorações pontuais. Este factor, que para mim foi considerado como elemento condicionador de uma maior produtividade no aproveitamento das propostas pelas professoras, não ocorreu nos momentos de criação de obras /performances, devido talvez a estes serem um espaço de maior autonomia e responsabilização pelas professoras quanto aos conteúdos narrativos que nelas seriam contemplados.

Uma segunda questão refere-se com a *observação das minhas aulas pelos meus pares*. A sua presença não foi constrangedora, pois a minha formação artística deu-me competências, direi mesmo hábitos, que permitem a aceitação da presença de um público como situação normal e legítima. Confesso que estava curiosa em saber como seriam as suas reflexões, pois eles não têm uma formação artística específica. Esta

pretensa limitação acabou por iluminar aspectos das minhas práticas que seriam menos eleitos se os observadores fossem provenientes da área artística, luz que derivou da procura de uma visão transdisciplinar da pedagogia que a equipa da investigação pretende desenvolver. Por outro lado, confirmou também que a Arte e a sua fruição são actos caracterizadores e unificadores da natureza humana.

Para terminar, a implementação deste estudo de caso fez com que *a cumplicidade pessoal*, factor que considere essencial à criação artística colectiva, acontecesse entre os elementos da equipa investigativa, fortalecendo os laços de amizade já existentes. A exposição e a discussão sobre as nossas práticas pedagógicas, que são espaços de natureza privada, são momentos onde os nossos saberes, sentimentos e emoções ficam disponíveis ao olhar dos outros. E esta nudez é simultaneamente condição e fruto da criação de relações de amizade. Pensando projectivamente na continuação deste projecto, coloco-me a seguinte questão, que será de certeza, respondida à medida que o projecto crescer:

-Será que a cumplicidade pessoal é uma condição para a adopção de um modelo investigativo colaborativo inter-pares?

* **Equipa de investigação:** Flávia Vieira (Coord.), Maria do Céu de Melo, José Luís Silva, Pedro Barbas Albuquerque, Maria Alfredo Moreira, Lia Raquel Oliveira, Manuel Sousa e Carlos Gomes.

Bibliografia

- Abbs, P. (1994). *The educational imperative: A defence of socratic and aesthetic learning*. London: Farmer Press
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Freeman Press.
- Funch, S. B. (2000). Tipos de apreciação Artística e sua aplicação na Educação de Museu. In Fróis, J. P. (Coord.). *Educação estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. & Marques, E (2002). *Primeiro Olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Henderson e Hawthorne (1997). Aesthetic Knowing and Representation. In Costa, A. L. & Leibmann, R. M. *Envisioning process as content: Towards a renaissance curriculum*. Thousand Oaks. Califórnia: Corwin Press.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, J. P. (Coord.). *Educação estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- McNiff, S. (1998). *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley Publishers
- M. E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino da Básico. Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

- Melo, M. C. & Barão da Cunha, M. C. (1999). Das obras de arte à performance no contexto da Integração. In *Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade de Ciências da Educação (1º.vol.). 467-473.
- Melo, M. C. (2000a). As explorações pontuais artísticas: o trajecto reflexivo e decisório do professor e dos alunos. In *Actas (III Vol.) Congresso Internacional -Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, pp. 253-261.
- Melo, M. C. (2000b). O processo de criação artística: O rasto dos seus passos. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicolog(x)ia e Educación, 4 (Vol.6)*, Libro de Actas (II). Eds. A. Barca & M. Peralbo. V Congresso Galego -Português de Pedagogia.pp.115-126.
- Melo, M. C., Kowalski, I. & Lopes, Mª S-P. (2001). Da Polifonia a 3 vozes ao Unísono -O princípio da reflexividade na Educação Artística dos Professores do 1º ciclo e Educadoras de Infância. In Silva, B, D.& Almeida, L.S. (Orgs). *Actas do VI Congresso Galaico - Português de Psicopedagogia*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 675-684.
- Melo, M. C. (2003a). O labor teatral em dois andamentos: Alla mente e Andante - da improvisação performativa à escrita dramática, e do texto dramático ao texto teatral. In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*". Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Lisboa: Lisboa Editora. 291-310.
- Melo, M. C. (2003b). Eu sou escritor de H(h)istórias -as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*". Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Lisboa: Lisboa Editora. 341-356.
- Melo, M. C. (2003c). *Artistic knowledge and Teachers' practices*. International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. Aveiro. Portugal. (Proceedings C.D.)
- Ross, M.; Radnor, H.; Mitchell, S.& Bierton, C. (1993). *Assessing Achievement in the Arts*. London: Open University Press.
- Taylor, T. (1996) (Ed.). *Researching Drama and Arts Education. Paradigms & Possibilities*. London: Falmer Press.