

LÍGIA DIOGO CARTEIRO

**A EXPRESSÃO IDENTITÁRIA ATRAVÉS DO
PROCESSO RIZOMÁTICO NAS ARTES VISUAIS**

Orientadora: Professora Doutora Manuela Guilherme

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes
e Tecnologias de Informação**

Lisboa

2013

LÍGIA DIOGO CARTEIRO

**A EXPRESSÃO IDENTITÁRIA ATRAVÉS DO
PROCESSO RIZOMÁTICO NAS ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário no Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Manuela Guilherme

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes
e Tecnologias de Informação

Lisboa
2013

“A única liberdade é a íntima coerência ontognoseológica”

Aristóteles, séc.IV a. C.

Aos meus pais e à minha irmã,

Agradecimentos

Terminado este desafio, não posso deixar de agradecer a todos os envolvidos no processo que de forma directa e indirecta me ajudaram, acreditando em mim e no meu trabalho tornando possível o mesmo,

Agradeço à minha orientadora, Manuela Guilherme, pela disponibilidade e profissionalismo;

Às coordenadoras deste Mestrado, Constança Vasconcelos e Isabel Canhoto;

À minha orientadora de estágio, Carla Gil;

Aos alunos que comigo colaboraram;

Ao meu companheiro Daniel e aos meus amigos especiais que reencontrei;

À minha irmã, Raquel, e aos meus pais, Adelina e Orlando, pelo seu amor incondicional.

Resumo

Este trabalho de investigação propõe uma nova abordagem relativa ao processo de ensino das artes visuais de forma a facilitar a expressão essencial individual a partir da inter-relação social. Num período actual de intensivas acções culturais recíprocas e aparentemente sem fronteiras, torna-se necessária a justa legitimidade de nos fazermos existir num discurso próprio que se permita dizer. Esta proposta explora este fenómeno a partir do conceito de rizoma e seus princípios, analisando em tempo real as construções visuais sequenciais de três casos estudo. Na reflexão que se pratica com o outro, a diferença actua como estímulo, permitindo alcançar um novo conhecimento de si auto-reflexivo. Na análise dos dados obtidos, evidenciaram-se discursos artísticos particulares e diferenciadores de cada um, de forma a entender a importância da mediação dialógica que proporcionou o reencontro identitário. Permitiu compreender a constituição do indivíduo em grupo num meio sustentável e a sua libertação de um sistema normativo simbólico aglutinador de saberes. A identidade é a procura que se pretende respeitada e possível de ser revelada na possibilidade estimulada pelo processo. A compreensão da acção permitiu a visualização de toda uma estrutura não hierárquica, gerada em rede e assente na oportunidade que se revelou pela liberdade expressiva.

Palavras-Chave: “rizoma”, “discurso artístico”, “identidade visual”, “educação visual”, “aprendizagem em rede”

Abstract

This research proposes a new approach to the teaching of visual arts in order to facilitate the expression of individual essence through social interaction. In the current period of intensive reciprocal and apparently borderless cultural activities, it turns out necessary to enable legitimate spaces where identities may be expressed and evolve while interacting within different networks. This proposal explores this phenomenon from the concept of rhizome and its principles, analyzing real-time visual constructions in a sequential study of three cases. Through cooperative reflection, difference acts as a stimulus, allowing to reach a new self-reflective understanding of themselves. Data analysis showed artistic discourses particular to each individual and, therefore, differentiation them from each other, enhancing the importance of dialogical mediation which allowed the encounter of identities. It also provided an opportunity to perceive the development of individuals while interacting in a group, in a sustainable context, and their release from a castrating symbolic normative system of knowledge. Identity is here personified in the search, which is meant to be respected and can be revealed through a potential that is stimulated by the process. The perception of agency made visible an entire non-hierarchical structure, generated in networking and based upon the opportunity enabled by freedom of expression.

Keywords: “rhizome”, “artistic discourse”, “ visual identity”, “visual arts education”, “networked learning”

Índice

1 - Introdução	14
1.1 Enquadramento e problemática	14
1.2 Objecto de estudo, questões do estudo e objectivos	16
1.3 Objecto de estudo e Contributo	19
1.4 Fontes e Referências Teóricas	20
1.5 Metodologia de Investigação	21
1.6 Organização do trabalho	21
2 – O processo rizomático como facilitador da construção identitária e da descoberta de novos discursos artísticos – Revisão de literatura.....	22
2.1 As Inteligências e os Sistemas Simbólicos	22
2.1.1 Cultura, Representação Identitária e Significado	24
2.2 A Escola e a prática Ensino-Aprendizagem	27
2.2.1 Expressão Artística e Produção de Conhecimento	32
2.2.2 Representação e Experimentação	35
2.3 O Processo Rizomático e os seus Princípios	37
2.3.1 As Artes e a fuga à Norma Simbólica	40
2.3.2 Reconhecimento e Novo Conhecimento	42
2.3.3 Possibilidade e Serendipidade	45
3 - Metodologia	47
3.1 Contexto do estudo e Amostra	47
3.2 Métodos, Técnicas e Procedimentos de recolha de dados	48
3.3 Métodos, Técnicas e Procedimentos de análise de dados	52
4 - Apresentação, Análise e Discussão dos resultados	55
4.1 Caracterização do contexto e dos participantes no estudo	59
4.2 Apresentação e Análise dos resultados	61
4.3 Respostas às questões do estudo	78
4.4 Outras linhas de investigação a explorar	80
5 - Conclusões	83
Bibliografia	88

Apêndices	i
Apêndice I – Briefing do projecto “A tua metria”	ii
Apêndice II – Mapa estrutural do processo (rizomático) adaptado ao projecto	iii
 Anexos	 iv
Anexo 1 – Módulos da 1ª Identidade Visual (A) dos 27 elementos da turma.....	v
Anexo 2 - Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual do caso estudo, ALUNO 4A	vii
Anexo 3 – Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual do caso estudo, ALUNA 9A	viii
Anexo 4 - Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual do caso estudo, ALUNO 21A	ix
Anexo 5 – Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção do caso estudo ALUNO 4 com o aluno 5	x
Anexo 6 – Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção do caso estudo ALUNA 9 com a aluna 13	xi
Anexo 7 - Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção do caso estudo ALUNA 21 com a aluna 22	xii
Anexo 8 – Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual do caso estudo, ALUNO 4B	xiii
Anexo 9 – Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual do caso estudo, ALUNA 9B	xiv
Anexo 10 - Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual do caso estudo, ALUNA 21B	xv
Anexo 11 – Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual, aluna 14B (NEE).....	xvi
Anexo 12 - Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual, aluno 18A	xvii
Anexo 13 – Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção dos alunos, (24+20) + (22+20) + (24+21) + (21+22) + aluno 23A (NEE)	xviii
Anexo 14 - Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção da aluna 22A + aluna 20A	xix
Anexo 15 - Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção do aluno 16A + aluno 17A	xx

Anexo 16 - Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção do aluno 27A + aluna 1A.....	xxi
Anexo 17 - Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção da aluna 11A + aluna 15A.....	xxii
Anexo 18 - Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção dos alunos 7A + 4A + 5A.....	xxiii
Anexo 19 - Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção do aluno 6A + aluna 7A.....	xxiv
Anexo 20 - Registo fotográfico e esquemático resultante da interacção do aluno 18A + aluno 16A	xxv
Anexo 21 - Registo fotográfico e esquemático da passagem da 1ªIdentidade Visual (A) para a 2ª Identidade Visual (B) da aluna 22 ..	xxvi
Anexo 22 - Registo fotográfico e esquemático da passagem da 1ªIdentidade Visual (A) para a 2ª Identidade Visual (B) do aluno 18.	xxvii
Anexo 23 - Registo fotográfico e esquemático da passagem da 1ªIdentidade Visual (A) para a 2ª Identidade Visual (B) da aluna 20	xxviii
Anexo 24 - Registo fotográfico e esquemático da passagem da 1ªIdentidade Visual (A) para a 2ª Identidade Visual (B) da aluna 14 (N.E.E.).....	xxix
Anexo 25 - Registo fotográfico de algumas imagens do diário gráfico dos 3 alunos casos estudo	xxx
Anexo 26 - Registo fotográfico de algumas avaliações anónimas realizadas pelos alunos no final do ano lectivo	xxxi

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Mapa do Processo resultante da realização dos Momentos com todos os elementos da turma.....	76
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 –Objectivos Gerais, Específicos e Questões do estudo.....	18
Tabela 2 –Quadro resumo da estrutura da análise dos dados no Momento 1.....	56
Tabela 3 –Quadro resumo da estrutura da análise dos dados no Momento 2.....	57
Tabela 4 - Quadro resumo da estrutura da análise dos dados no Momento 3.....	58

Índice de Figuras

Figura 1 – Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual (ALUNO 4A).....	61
Figura 2 –Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual (ALUNA 9A).....	62
Figura 3 –Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual (ALUNA 21A).....	63
Figura 4 –Resultado da representação resultante da interacção de caso-estudo (ALUNO 4) com o aluno 5.....	65
Figura 5 – Resultado da representação resultante da interacção de caso-estudo (ALUNA 9) com a aluna 13.....	67
Figura 6 –Resultado da representação resultante da interacção de caso-estudo (ALUNA 21) com a aluna 22.....	69
Figura 7 –Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual (ALUNO 4B).....	71
Figura 8 – Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual (ALUNA 9B).....	72
Figura 9 – Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual (ALUNA 21B).....	74

1 – Introdução

1.1 Enquadramento e problemática

A criança tornar-se-á um ser humano crescido e esperamos, feliz. Este caminho está pensado e programado numa linearidade temporal (distribuída em fases evolutivas - anos de escolaridade) e realizado num espaço social próprio para a didáctica através de métodos apropriados e conduzidos por uma criança tornada adulta, o professor. A escola, instituição social, está inserida numa sociedade e como tal terá de obedecer a uma linguagem, a um código comunicativo que muitas vezes não tem em conta os principais protagonistas, emissor e receptor, criança e adulto, e a sua adaptação ao processo educativo. Este processo baseia-se num sistema de comunicação, linguística, que utilizará signos, significantes e significados, que terão origens e propósitos sociais. A troca de razões e diálogo são sustentados pela presença de códigos, o que não garante a permanência do seu significado e é por isso que o 'poder' intervém no 'discurso', para garantir a fixação de significados (Hall, 1997). Mas, como o autor ainda refere: "...meaning is thought to be produced – constructed – rather than simply “found.” (p.5), ou seja, a tónica é colocada no sentido de responsabilidade que se consegue pela construção do objecto, para a produção de informação material e imaterial na sociedade. A relação com o meio social e cultural que se estabelece é fomentada a partir do reconhecimento deste a partir da linguagem. No entanto, a actual estrutura social, assente em predomínios culturais e económicos, tem dado sinais de que não estamos no caminho que dignifica o homem na sua identidade, pois mutila sabedorias desrespeitando o tempo e tudo o que se aprendeu com ele. A realidade que se nos presenteia diariamente, consubstancia-se no seguinte: “Liberalism may well be regulative of difference and minorities – assimilationist and appropriative in the best and the worst senses – but it is now troubled, anxious, even exhilarated (in unequal measures) about what it sees as the “new diversity” (Bhabha, p.38). Esta racionalidade omite as consideradas “pequenas razões” e tem vindo a ser imposta para controlar as massas visíveis, produtivas e legisladas e as minorias invisíveis, marginais.

A criança não pode ser educada ancorada ao sistema inflexível e preciso de uma só cultura, predefinida, porque simplesmente esta não existe e porque se assim acontece, este ser está preso às ferramentas associadas a uma única cultura, verdade já estabelecida, e não pode experienciar outras realidades possíveis que poderiam ir ao encontro das suas aptidões. A sua originalidade e criatividade que contribui para a elaboração de novas soluções é então, descartada à partida, conforme Bhabha refere: “Deprived of our stagecraft, we are asked to

face the full frontal reality of the idea of 'Culture' itself – the very concept whose mastery we thought we had dissolved in the language of signifying practices and social formations.” (1998, p.29). A informação que consumimos é codificada e, portanto, é esta que constrói o que somos, mas o que somos não tem término e é também uma construção permanente que é realizada nos 'entrelugares' (Fleuri, 2005) através do que vem de dentro de cada um, ondas de simbolização, mas também do que vem da cultura circundante que tende ao domínio, simbolização de notação, ambos parte do sistema mutável referido anteriormente (Gardner, 1983). O processo psicológico alastra para outros domínios simbólicos, atribuindo por exemplo, outros significados que não estão associados a determinados símbolos. “The symbols bear an analogic resemblance to their referents.” (Gardner, p.307). As competências intelectuais, seguindo o raciocínio anterior, poderão ser combinadas se o contexto relacional for propício ao alcance da cognição pela identificação de potencialidades a explorar (Ibid.) gerando assim, outros novos símbolos significantes. A autonomia destas inteligências, existe de forma quase invisível pela harmonia aparentemente natural, criada pelo geral homogeneizado hegemonicamente, sendo portanto necessário identificá-las para que não se percam e entendê-las também como uma totalidade. É preciso desafiar a razão que resiste à mudança transformadora e alterar esta visão predominante, controladora, que prevalece pela 'indolência arrogante' (Sousa Santos, 2002) face ao reconhecimento das multiplicidades do mundo, subordinando estas a uma totalidade imposta, assumindo uma única verdade global.

A “razão cosmopolita” de Sousa Santos (2002, p.237) está relacionada com o reconhecimento de saberes diferentes existentes no mundo, macro e micro, realizados essencialmente através da experiência social. A importante relação grupal é necessária para o alcance de um objectivo comum e permite a experiência convivencial veiculada pela solidariedade orgânica que completa. Um grupo de pessoas não deve ser homogéneo, monótono e estéril pois não permite a evolução do ser, destruindo as diferenças que fertilizam o campo relacional ou as relações inter-subjectivas. A diferença possibilita a construção de novos códigos e combinações com diferentes significados e que compõem a estrutura social da qual fazemos parte. A normalidade é construída pela sociedade através de mecanismos que excluem, muitas vezes implícitos nas relações, pois os preconceitos existem e são maioritariamente manifestados pela linguagem na comunicação, escrita, oral ou gestual.

O enquadramento da problemática deste estudo poder-se-á resumir na seguinte afirmação:

“...topic of sustainability in art classrooms is, more often than not, addressed from the mindset of human-centered, discipline-specific self-expressions; the making of an isolated self through making isolated art objects, art projects, and art activities, which in doing so operate within closed and truncated systems of production and representation that take hold of the body and the body politic in ways that are consistent with the forces of academic, institutional, and corporate power.” (Garoian, 2012, p.285)

Alerta-se essencialmente, para a compreensão de que somos todos igualmente importantes na constituição do Universal, na medida em que formamos potenciais criativos para re-significar e possibilitar uma emergente ‘r-evolução’ conceptual.

1.2 Objecto de estudo, questões do estudo e objectivos

O objecto de estudo centra-se na utilização de um método que abra caminho para que se realizem sistemas de símbolos pessoais através da liberdade expressiva, identificando as diferenciações e conexões daí resultantes pelo re(conhecimento) do próximo e, logo, de si. Um aspecto muito importante a ter em atenção nesta acção é compreendermos até que ponto as próprias culturas moldam e exploram as capacidades de cada um através da padronização da expressão linguística exigida pela estrutura simbólica construída, influenciando a libertação da mesma pelo indivíduo. Pretende-se que a lesão da identidade seja evitada pela utilização de um mecanismo alternativo que a constrói respeitosamente, protegendo o seu real significado, considerando-a.

A familiar “zona de conforto”, padrão de normalidade, terá de ser corajosamente deixada pela inconformidade que leva à pro-actividade, permitindo abrir as portas do desconhecido e conhecer realmente o outro, que também há em nós, através da compreensão dos diferentes sentidos e da análise das diferentes formas e forças multiculturais. A partir destes encontros conseguiremos adequar competências às diferentes inteligências, para que se possam cumprir papéis sociais que edificam um sistema alternativo inelutável.

Questiona-se essencialmente: O processo rizomático promove a descoberta de novos discursos artísticos facilitando a expressão identitária?

O objectivo coloca-se no encontro de diferentes possibilidades que se revelam em simultâneo com as diferentes inteligências, a partir de um processo que o permite, disponibilizando essas mesmas aptidões em rede. Estamos a tratar das oportunidades em

desenvolvimento e que Eisner reforça, “but the direction in which a field travels emanates not only from perceived needs, but also from imagined desired possibilities.” (2002, p.41). Procurar respeitar o poder ser e não o dever ser, revendo o conceito do que é a normalidade e/ou categorização. As expectativas que se criam em relação ao comportamento dos outros têm de ser desmistificadas (combate ao erro, à ilusão e aos dogmas) a partir da reformulação de concepções. Descurar a óptica bipolar, visão monocular das coisas, em prol da visão do todo e dos seus idiomas. Procura-se promover a inclusão a partir do ensino artístico, alimentada por um processo educativo alternativo como fundamento para a tomada de consciência do papel de cada identidade na formação de um espaço de liberdade expressiva. Foca-se a procura de uma sustentabilidade na prática da pedagogia pela exploração de novos caminhos a partir da experimentação e improvisação. Pretende-se a facilitação da expressão essencial individual e sua evolução em grupo, analisando a mediação simbólica representativa e a construção sequencial de si com o outro. Esta análise poderá levar à consciência de novas possibilidades combinatórias e logo a novos e autónomos discursos artísticos.

Uma das principais preocupações de quem procura trabalhar nas artes é fazer com que a criação derive de todas as partes relacionadas, para que assim, o conjunto prolifere numa totalidade.

Objectivos Gerais e Específicos do estudo e Questões de investigação:**OBJECTIVOS GERAIS:**

- Contribuir para o debate acerca do processo de ensino e suas repercussões na construção expressiva e identitária do indivíduo a partir da sua representação.
- Entender o processo de ensino-aprendizagem adaptado ao sistema rizomático, como facilitador de novos pensamentos resultantes de interações livres e justas.
- Procurar novas linguagens e discursos, resultantes deste mesmo processo e se esse é fonte de motivação criativa e auto-reflexiva.
- Contribuir para a reflexão dos princípios em que assenta o processo rizomático e sua pertinência nos tempos actuais, que se querem necessariamente mais entendidos nas interações de inteligências culturais distintas.
- Procurar com sinceridade uma verdade que não é absoluta e que se repõe sempre em questão. (Quivy&Campenhoudt, 1995)

QUESTÃO GERAL: O processo rizomático promove a descoberta de novos discursos artísticos facilitando a expressão identitária?

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as particularidades identitárias técnico-expressivas nas narrativas de cada indivíduo
- Identificar as metamorfoses identitárias através das simultâneas transformações representativas
- Analisar a construção e evolução do discurso artístico à medida que o indivíduo se procura com o outro e novas possibilidades combinatórias daí derivantes
- Procurar novos discursos visuais a partir das escolhas tomadas em processo na “narrativa real” (Deleuze, citado por Cole, 2013)

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

- Será o processo rizomático facilitador do re(encontro) identitário?
- A representação de si pelo processo de ensino-aprendizagem adoptado ao sistema rizomático propõe novos discursos artísticos?
- Consideram-se mais livres, integradas e autónomas as diferentes inteligências no conjunto turma a partir deste processo?
- Promoverá este processo o acesso equitativo à expressão em inter-relação?
- Criará este processo, interesse e motivação para a realização de um pensamento autoreflexivo?

Tabela 1 - Objectivos Gerais, Específicos e Questões do estudo

1.3 Objecto de estudo e Contributo

As motivações para o desenvolvimento deste trabalho partiram da problemática actual e que foi referida no capítulo 1.1. As diferentes culturas que cada vez mais interagem na maior parte das vezes pelas piores razões (ex: emigração involuntária), têm vindo a fornecer pistas de luz ao fundo do túnel, através do intercâmbio cultural que é construído em relação. Este conhecimento realiza a pouco e pouco, a transformação da estrutura do sistema simbólico em que vivemos, conseguindo a partir deste fenómeno apercebermo-nos que a influência, directa e indirecta, que as micro culturas exercem sobre o nosso actual padrão social é preponderante. Novos modelos de racionalidade são exigidos para tirar o maior partido das múltiplas riquezas que se nos apresentam através de símbolos construídos, e, por construir. Outras perspectivas que surgem a partir de novas linguagens cognitivas são emergentes. A inesgotável experiência que se vive em sociedade nos dias de hoje é uma oportunidade possível na medida em que a compreendemos no tempo e no espaço. A criação de experiências a partir da “possibilidade disponível” em contexto torna-se fundamental para o entendimento mútuo que se concretiza na relação com o outro.

Eisner, ao descrever o modelo da cultura visual, reforça:

“...in a society with as many social and economic inequities as our own, it is appropriate that attention to such inequities surface to a level of priority. After all, if the society is hurting, perhaps our first priority should be to try to alleviate the pain. If the study of arts can provide such relief, why not? (2002, p.30)

As artes requerem a procura da experiência qualitativa para promover o entendimento da cultura visual, a que se deve dar toda a atenção através do processo de ensino. A educação artística é um direito humano universal e portanto tem um papel fundamental no alcance da legitimidade de cada um participar culturalmente, de desenvolver aptidões, de impulsionar a qualidade do sistema educativo e de promover a expressão da diversidade (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006).

E qual é o sentido da linguagem que forma os discursos que se colocam no mundo? O pensamento realiza-se na intersubjectividade relacional e para que tal aconteça, a motivação e o desejo são fundamentais. Esta vontade é imprescindível para que o grupo esteja unido, pois o todo assimila as partes necessárias. Todas as vozes têm de ter ressonância no processo, sem posições hierárquicas, o que por vezes não se torna fácil, pois normalmente o grupo rege-se muito por um líder e suas opiniões. O contributo centra-se na auto-realização pessoal que é determinada em grupo numa relação de interdependência a partir do discurso que se quer

expansivo e que se manifesta em tempo real, verdadeiro. Schwanitz reforça esta ideia referindo que: “...adaptamos a nossa linguagem à do meio e escusamos de destoar muito do seu nível. Longe de escamotearmos a nossa identidade, efectuamos a mudança de papéis mudando de registo estilístico. Quem está limitado no plano linguístico, é deficiente em termos sociais.” (2012, p.484). É necessário melhorar as práticas educativas proporcionando os meios, as ferramentas e os processos para que o Ser social se reencontre na sua liberdade expressiva. Pretende-se encontrar pistas reais, autênticas, que suscitem a curiosidade investigativa com o rigor que a caracteriza, para estudos posteriores nesta área premente e suas esferas próximas.

1.4 Fontes e Referências Teóricas

As fontes de informação e referências bibliográficas assentaram em três autores que serviram de base ao início deste estudo: Gardner (séc.XX/XXI), psicólogo cognitivo e educacional, que defende a oportunidade de todos os indivíduos expressarem as suas diferentes inteligências podendo ser combinadas se o contexto relacional for propício ao alcance da cognição pela identificação de potencialidades a explorar. Eisner (séc.XX/XXI), professor e investigador de arte e educação, considera que existem várias e válidas visões metodológicas para alcançar os objectivos que a educação artística pretende atingir. Refere a importância das relações entre as partes e o todo, o mundo como fonte rica de significados a descobrir e a transformação das qualidades da experiência em discurso para a redefinição do sistema. O que realmente importa é a acção que dá movimento ao que do mundo retiramos e interpretamos. Deleuze e Guattari (séc.XX), filósofo e psicanalista, debruçaram-se sobre o estudo e a produção de ideias relacionadas com a sociologia e a política, trabalhando a importância dessas na construção de possibilidades e portanto de esperanças. Descreveram os princípios do conceito de rizoma: conexão e heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante e cartografia.

Outros pensadores, nacionais e internacionais, desde os clássicos a outros da maior actualidade, foram também abordados para o complemento necessário de algumas ideias, reforçando importantes ligações que se estabeleceram à medida que o estudo ia tomando forma e fundamento da razão. As fontes de informação, variadas, incluíram publicações periódicas de revistas científicas bastante actuais do campo em análise e obras de referência clássica e contemporânea. O discurso qualitativo registado visualmente nos exercícios realizados, foi preponderante para abrir pistas de reflexão para o pensamento analítico e crítico necessário a toda esta apreciação.

1.5 Metodologia de Investigação

Os métodos de investigação basearam-se em determinados procedimentos adaptados aos domínios em estudo e seus objectivos e como tal, optou-se por realizar um tipo de análise qualitativa que trata o real humano, de modo a que: “...deixemos falar o real a seu modo e o escutemos.” (Laville & Dionne, 1999, p.43). Para a realização deste estudo-investigação, recorreu-se à observação/observação-participante, à investigação-acção, a registos fotográficos e esquemáticos e à verificação (que inclui pesquisa instantânea), para interpretar os vários dados obtidos em relação à hipótese construída.

Efectuou-se uma actividade de carácter artístico com o objectivo da procura consciente da identidade pessoal de cada um, pois de acordo com Rogers: “É o melhor instrumento que se foi agora capaz de inventar para comprovar a nossa intuição “organísmica” do universo.” (1961, p.195). Dividida em três momentos distintos, possibilitou a revelação de importantes fenómenos visuais concretizados através do processo em estudo, conforme aclara o capítulo 3.2. referente ao detalhe da metodologia utilizada. Conhecer as representações e as suas motivações, de impossível quantificação, permitiu a abertura a novas dimensões avaliativas considerando outros importantes factores, qualitativos, quebrando assim, necessariamente, algumas convenções estatísticas limitadoras.

Foram realçados três estudos caso para mais facilmente e em pormenor, analisar as qualidades inerentes ao ensaio e sua dinâmica própria. Alguns dados retirados da totalidade dos casos referentes à actividade em questão, foram também evidenciados para que se compreendessem certos pormenores decorrentes do processo. Teve-se em conta a prévia identificação de certas variáveis, para alcançar a maior objectividade no sentido de validar conclusões posteriores, credíveis. A pesquisa é essencialmente fundamentada pelas informações, dados existentes e criados, que permitiram a construção da demonstração de um acontecimento, processo.

A norma adoptada para as citações e para a referência bibliográfica deste trabalho é a Norma APA.

1.6 Organização do trabalho

A estrutura desta dissertação é composta por cinco capítulos, que se iniciam com uma introdução que apresenta e centraliza os motivos da elaboração do trabalho de carácter investigativo, descrevendo a sua pretensão. O segundo capítulo permite o encontro de ideias de autores credíveis que fundamentam as teorias em análise, assunto de interesse que informa

a temática escolhida para a formulação e desenvolvimento de hipóteses de trabalho. O método de investigação é apresentado detalhadamente no capítulo três, que descreve os meios e os instrumentos utilizados em determinado contexto para uma eficaz recolha de dados. A apresentação, a análise e a explicação das informações recebidas são completadas no capítulo quarto. Por fim são apresentadas as conclusões de todo este preparado científico, de uma forma reflexiva, crítica e construtiva, encerrando as mesmas com a abertura de possibilidades de estudo que o trabalho disponibilizou.

Capítulo 2 – O processo rizomático como facilitador da construção identitária e da descoberta de novos discursos artísticos – Revisão de literatura

2.1 As Inteligências e os Sistemas Simbólicos

A nossa constituição antropológica universal permite o sentir, o conhecer e o querer. Segundo o fundamento antropológico da igualdade universal, todos somos iguais porque todos podemos pensar. Os princípios universais que estruturam o próprio conhecimento conceptual, na dimensão da racionalidade e onde a estrutura cognoscitiva humana se apoia, têm a ver com questões relativas à identidade, à diferença e à sociedade. Estas questões medeiam a formulação de conceitos e juízos que estruturam os sistemas simbólicos aos quais recorreremos para nos expressarmos e comunicarmos.

O conhecimento intencional, caracteriza-se pela finalidade que nos propomos atingir a partir da demonstração de uma vontade, a escolha que se manifesta numa decisão prática, que se quer livre. Exprime-se no querer de cada um. O estudo da inteligência é um importante empreendimento para compreender o seu papel social e se esse a realiza num ser auto-coerente.

Um único enfoque nas diferenças entre os indivíduos, caracteriza de certa forma a perspectiva binária anglo-americana que privilegia o único individual que nasce com um Quociente de Inteligência calculado segundo instrumentos psicométricos estandardizados. Esta binaridade cristaliza o conhecimento e não permite a fluidez necessária incapacitando a sua verdadeira manifestação. Não existe uma inteligência pura que possa ser medida, mas sim propensões intelectuais que podem ser acedidas pela sua expressão e possibilitadas quando analisadas justamente, o que Gardner chama de “intelligence-fair”. O autor argumenta que as “human intelligences” são evidenciadas pelas “relatively autonomous human intellectual competences” (1993, p.8) e estas devem ser cultivadas e valorizadas precedendo qualquer intervenção contemplada.

As múltiplas inteligências de Gardner (1993) podem e devem ser combinadas, para que a criatividade possa fluir e leve ao reencontro da análise reflexiva simultânea das múltiplas personalidades em sociedade. As inteligências interpessoais são reveladas pela utilização de um discurso comum base, que ao ser partilhado permite a comunicação sendo que, “all men by nature desire to know” (Aristóteles, séc.IV a. C. citado por Gardner, *ibid*, p.5).

As diferentes capacidades que atravessam as diferentes inteligências, podem ser de ordem emocional e social e logo cognitiva. Se abrirmos a possibilidade e a oportunidade para que se possam manifestar, em conjunto, poderão coexistir num sistema de interdependência. Para isso é necessário examinar os diferentes ‘frames’ (Gardner, 1993) ou perspectivas, que individualizam as inteligências, para que depois e em grupo possam construir novos fins. É a diferença entre os significantes que significa (Hall, 1997). Urge saber mobilizar essas mesmas diferenças para alcançar o potencial humano. O indivíduo, adolescente, equipado para realizar operações formais dispõe de toda uma estrutura que absorveu num determinado contexto social que o criou. Se todos nos transformamos num espaço e tempo pessoal e cultural diferente, todos temos formas diferentes de nos expressarmos e essa oportunidade é legítima em cada um. É absolutamente necessário criar ambientes de razões comunicativas e “desafiar a razão indolente.” (Santos, 2002, p.241).

O ser humano tem a capacidade para mobilizar as operações simbólicas, através de símbolos que se transformam noutros mais complexos, para desenvolver novos sistemas de significação, quando tal lhe é permitido, proporcionado. Os sistemas simbólicos podem gerar outros sistemas simbólicos. A inteligência linguística está directamente relacionada com a estrutura que permite desenvolvê-la e esta é controlada pelas forças que encaminham direcções que servem determinados interesses. Segundo Sousa Santos (2002), a falta de reestruturação do conhecimento deve-se à ideia de progresso que está associada à ideia de totalidade, que levou à pobreza de experiência a partir de uma verdade única dominante. A negação do mundo pluridiversificado assenta na crença do rigor do saber, no tempo linear que controla as direcções e os sentidos, nas classificações sociais, na lógica do Universal e Global e no sistema produtivo, como foi referido no capítulo 1.1.

“But what if one were to let one’s imagination wander freely, to consider the wider range of performances that are in fact valued throughout the world?” (Gardner, 1993, p.4) Os símbolos efectuem a ligação entre o biológico e o antropológico e são estes que formam o sistema simbólico em que vivemos, fazendo uso das palavras, imagens, números, objectos e

as próprias conjugações e construções que formulamos a partir de histórias, sentenças, significados, etc.. É através desta estrutura simbólica que analisamos e identificamos as “cruas inteligências” (Ibid, p.300) e as transformamos em culturas finalizadas. É que o símbolo identifica, denota e conota uma identidade transmitindo significados que são interpretados de forma particular consoante as culturas envolvidas no processo. É na pós-produção destes símbolos, que se efectua a elaboração de produtos e histórias, que realizam os discursos perceptíveis, entendíveis, interpretáveis, criticáveis, mas também, transformáveis. Viadel referia que: “Para Cassirer¹, el hombre es un “animal simbólico”, y el mundo es una forma simbólica (2003, p.123). Ver como exemplo, anexo 13.

2.1.1 Cultura, Representação Identitária e Significado

A percepção, a memória e a atenção não são poderes mentais generalizados, pois o que existe são diferentes formas de percepção, memória e o prazer pelas faculdades intelectuais que cada um possui e que estão intrinsecamente associadas ao ‘background’ social e económico em que se vive (Gardner, 1993). Natureza e Cultura coexistem numa relação civilizacional. Já Aristóteles afirmava: “O Homem é, por natureza, um ser essencialmente social” (séc.IV a.C.). O ser humano insere-se numa cultura que se quer reflexiva e auto reflexiva para que o possa realizar na sua existência sociável.

Gardner expõe que “For as we have already seen, any consideration of the “specialness of the self” cannot undertaken apart from an analysis of the values and interpretive scheme of a particular society” (1993, p.291). Em sociedade, o termo “cultura” é utilizado para fazer a distinção acerca de estilos de vida dos indivíduos, comunidades e nações e preocupa-se com a produção e troca de significados entre os membros de um grupo e por isso, também confronta pela possibilidade de escolha. Expressa-se sobre quem somos, pois comunica acerca do que sentimos, podendo este sentimento ser decodificado para a compreensão do seu significado, que está intrinsecamente associado à organização e regulação das práticas sociais.

“A linguagem, através dos seus distintos estilos e níveis, reproduz também as diversas esferas da sociedade e o seu enquadramento teatral.” (Schwanitz, 2012, p.483). Esta afirmação, procura fazer entender que o que significa, é uma questão de interpretação que depende do contexto de utilização, de como representamos e atribuímos significados em espaços e tempos sempre diferentes, vivenciados também por indivíduos diferentes. De uma

¹ Filósofo alemão do séc.XX, estudou o conceito e a essência simbólica associada à arte e à estética.

forma geral, partilhamos os mesmos significados para nos entendermos de um modo aproximadamente igual no macro mundo, em que o emissor e o receptor da mensagem, conseguem assumir a posição um do outro (Hall, 1973). O código pré-estabelecido pelo signo/símbolo, permite dizer o que se “quer dizer”. Mas será que o que pretendemos dizer está sempre disponível nos códigos disponibilizados, ou somos nós que os disponibilizamos a partir da sua construção linguística? Quem é o que permite essa urgente e necessária criação? Estas questões levam-nos a reflectir acerca de certas regras sociais e culturais que limitam a construção de ideias, pois “...aquele a quem permanecem vedadas áreas inteiras da linguagem faz parte da sociedade de modo limitado; escapa-lhe uma série de campos simbólicos.” (Schwanitz, 2012, p.483).

A linguagem é o principal veículo pelo qual damos sentido às coisas, produzimos e trocamos significados. O domínio simbólico tem um papel fundamental para que a comunicação seja eficazmente estabelecida entre todos em sociedade. O circuito cultural é o que permite a compreensão de quem somos e a quem “pertencemos”. O actual sistema de que fazemos parte requer a proficiência de inteligências, mobilizando-as para corresponder às necessidades dos vários domínios culturais, atribuindo as competências, processo que ocorre através da socialização. O uso do signo deverá ser considerado provisório pois não se deve privilegiar ou excluir uma inteligência consoante a escolha do mesmo para a sua expressão, pois permite a existência de uma ampla amostra que potenciará a conjugação de perspectivas após a apreciação das várias em prol de novas soluções. Segundo Gardner, “These intelligences are fictions – at most, useful fictions – for discussing processes and abilities that (like all life) are continuous with one another; Nature brooks no sharp discontinuities of the sort proposed here.” (1993, p.74). Esta amplitude servirá o sistema simbólico cultural a partir da sua ordenação com o objectivo de in-formar significados. É na interacção com o outro que estes se produzem, quando nos expressamos através da apropriação de símbolos (ver anexo 4). É neste processo onde acontece a codificação/descodificação, que se realiza o sistema de significação através da representação, e que se manifesta a partir da linguagem que o constrói e que nos distingue como seres humanos (Hall, 1973). Torna-se urgente a atenção e sensibilidade para com todas as capacidades de realização, que são os potenciais. Todas as inteligências ou seja, todos os seres, têm de ser considerados e qualificados para terem voz na estrutura do sistema que é construído por humanos e que por sua vez constrói o Ser.

A representação é a produção de significado através da linguagem. Representar algo é chamar a mente através da descrição e da imaginação (Ibid.). “A fonte da imagem é, em

regra, constituída pela ideia de espaço.” (Schwanitz, p.498), e verificamos que este está organizado, arranjado e classificado numa colecção de complexas relações entre as coisas do mundo das quais os significados dependem. Também relatamos coisas mentais em termos espaciais, o que não impede a referenciação de coisas imaginárias e fantásticas, pois não há uma analogia simples entre linguagem e o mundo real. O mundo não está reflectido na linguagem como um espelho (Hall, 1973), mas está presente. Numa sociedade iliterada a linguagem tende a ser invisível, tudo o que nos é dado a conhecer já foi dito, não se dá valor à gramática e à meta-linguagem e à possibilidade de ser preciso e claro na articulação do que se quer fazer significar (Gardner, 1993), considerando que: “em resumo, o âmbito intelectual é todo um cosmo.” (Schwanitz, 2012, p.498).

Existem três formas de representação (Eisner, 2002), a mimética, formas que se parecem com aquilo que queremos representar (ver anexo 11), a expressiva, um sentimento/emoção pode ser representado de variadíssimas formas visuais tendo em conta os elementos da linguagem plástica que pretende ser ressonante no seu conjunto (ver anexo 12), e a que é realizada através de signos convencionais, os que socialmente referenciam ideias, objectos ou gostos (ver anexo 4). Encontramos frequentemente em trabalhos artísticos os três modos, pois o criador aspira à sua especial habilidade que adquire pela prática num processo cognitivo (Ibid.). Pode-se então discorrer que: “a linguagem é auto-referencial, por isso a diferença entre a forma e o objecto da locução desaparece. A forma da locução é o seu próprio objecto, ou seja, a locução trata-se por ‘Eu’” (Schwanitz, 2012, p.501). Esta afirmação reflecte a importância do discurso na construção da identidade e que é construída principalmente no meio escolar. É principalmente neste espaço, onde são feitas associações através dos símbolos que levarão à construção de papéis sociais determinados também pelo comportamento (significados dos actos). É neste ‘entrelugar’ (Fleuri, 2005) que se articulam as inteligências intra e inter pessoais que caracterizam o mundo interior e exterior. Ao desenvolvimento simbólico está associado uma progressão que é particular e que depende do modo de operacionalizar a realização dos potenciais, pois “learning to use particular forms of representation is also learning to think and represent meaning in particular ways” (Eisner, p.9). As múltiplas linguagens são desvendadas e configuradas na relação construtiva da identidade, eu, pela alteridade, outro, pela especificidade diferenciadora que rompe com o critério único de verdade racional e sua monotonia. Nenhuma criança nasce com uma quantidade de inteligência definida, pois nenhuma verdade está estabelecida e esta só existe em processo pela conexão com o outro e com a comunidade que reconhece essa existência. A

expressão de uma identidade é realizada através da linguagem e Schwanitz (2012) acrescenta: “A identidade não é um papel, mas o estilo com que esse papel é interpretado.” (p.484).

Tales de Mileto, aconselha a procura das respostas às grandes questões primordiais, quem sou, de onde venho e para onde vou, alertando para a consciência crítica acerca da essência humana, da origem universal e da finalidade total. Pensa por ti mesmo e nada aceites sem pensar. Segundo o Estádio de Desenvolvimento Pessoal 5 de Erikson², que faz referência à faixa etária dos 12-15 anos, o adolescente procura saber quem é e o que quer da vida. O consenso de si, é gerado a partir da sua autoconcepção adquirida com a perspectiva dos outros, significativos, numa continuidade coerente interna que o identifica pessoalmente. A problemática desta fase da adolescência, situa-se na ‘Identidade versus Confusão de Papéis’, colocando em evidência que, “a developed sense of self often appears as the highest achievement of human beings, a crowning capacity that supersedes and presides over other more mundane and partial forms of intelligence.” (Gardner, 1993, p.257). O autor utiliza o termo “sense of identity” ou “sense of self” para definir a necessidade da procura de um papel na sociedade que existe nesta fase turbulenta da juventude, e realça que qualquer programa educacional deverá manter essas inclinações em atenção através dos interesses dos diferentes perfis intelectuais. O professor tem de ser cauteloso e respeitoso em relação ao processo educativo que escolhe para proporcionar este encontro, esta construção que permita a oportunidade de não sermos pré-conformados ao significado normativo, pois como Gardner alude: “...it is possible that the intelligences can function both as subject matters in themselves and as the preferred means for inculcating diverse subject matter.” (Ibid, p.409). Poder-se-á evitar assim, que não se alimentem seres não existenciais, não realizados.

2.2 A Escola e a prática Ensino-Aprendizagem

A escola, entidade social, é o local principal onde se realiza a prática ensino – aprendizagem e onde existe a maior probabilidade de encontrar e relacionar identidades com múltiplas diferenças e semelhanças, passíveis de construir linguagens. Hall refere que: “Language, then, is the property of neither the sender nor the receiver of meanings. It is the shared cultural ‘space’ in which the production of meaning through language – that is, representation – takes place.” (1997, p.10). Este campo produtor de experiências é fértil e poderá ser chamado, segundo Fleuri, de “entrelugar” (2005, p.117), pois é nele que as

² Aprinthal, N. e Aprinthal, R. (1994). Psicologia Educacional. Lisboa: McGraw Hill

diferentes perspectivas se diferenciam a partir de contextos proporcionados pelas relações de reciprocidade, quer sejam estas discordantes ou concordantes, desde que gerem novas e múltiplas possibilidades significantes. A identidade é então construída nestes contextos através de processos de ‘negociação’ que permitirão o reconhecimento do outro, produzindo assim, a cultura. A grande vantagem dos conceitos e classificações próprias da cultura é que nos capacitam para pensarmos sobre as coisas fazendo a linguagem falar (Hall, 1997).

Canclini (1995) faz referência à noção de identidade utilizando o conceito de hibridização que emerge da criatividade individual e colectiva apelando à integração. Bhabha (1998) explicita que: “the discourse of minorities, spoken for and against in the multicultural wars, proposes a social subject constituted through cultural hybridisation” (Bennett, 1998, p.37). Como membros de uma sociedade, temos direito à livre realização da personalidade de cada um e devemos mostrar que: “...[it] is not possible to speak of identities as if they were simply a matter of a set of fixed characteristics, or to posit them as the essence of an ethnicity or a nation” (Canclini, 1995, p.xxviii). As variações culturais no ‘3º Espaço’ de Bhabha (1998) ou ‘entrelugar’ de Fleuri (2005), permitem o estudo das competências cognitivas, quer em termos biológicos, quer em termos antropológicos e sua evolução. Quanto mais cedo for realizada a identificação da habilidade, melhor, para aproveitar a oportunidade de a poder fazer evoluir em benefício da criança e do meio através de uma opção educacional adequada.

A escola fornece o ambiente de aprendizagem e deve fomentar essa experiência através do uso de determinadas e apropriadas ferramentas mentais. A criação cultural desenvolve-se nos ‘entrelugares’ para possibilitar transformações através da dimensão polissémica ambivalente que estes espaços alternativos de produção potenciam, gerando assim “processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e subjectivas” (Fleuri, p.103). O ‘3º Espaço’ (Ibid.) promete a mudança assente na disponibilidade para com a pluralidade e deverá garantir experiências, práticas que transformam, a vivência através do contacto com outros meios sociais diferentes em contextos imprevisíveis diários, a partir da flexibilidade e articulação de saberes e comportamentos diversos. Este processo estabelece sinergias que despertam a necessidade do outro, para a consciencialização de que ninguém é auto-suficiente.

Todo o ser humano tem direito ao desenvolvimento e às manifestações da sua identidade cultural como cidadão que contribui para a riqueza do mundo, sendo necessária a revalorização desta. É necessário estabelecer a abertura dos canais simbólicos nos ‘3ºs

Espaços' para que o ser se possa reconhecer e desenvolver através da experimentação relacionada com outros sistemas diferentes expandindo o uso dos símbolos.

Os potenciais básicos têm vindo a ser distorcidos em prol de um sistema aglutinante. Propõe-se, segundo Sousa Santos, a desconstrução e a reconstrução das alternativas culturais minoritárias através da 'imaginação epistemológica e democrática', para que cada realidade exista em igualdade legítima. O autor afirma: "...a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global." (2002, p.273). Não podemos adiar esta realidade emergente e de emergência, sendo portanto fundamental reconsiderar outras formas de acção alternativas à exclusividade das práticas hegemónicas, pobres, nomeadamente através da "ecologia de saberes e estares" (Ibid, p.250) que reconhecem a importância da diversidade e multiplicidade das práticas sociais para a construção de novos caminhos. Os saberes emergentes viabilizam as práticas emergentes, que deverão ser apoiadas na ideia da incompletude cultural para fomentar a importância de nos construirmos e completarmos pelo outro, pelo diálogo intercultural, ao que Sousa Santos chama de "Hermenêutica Diatópica" (2002, p.264). Schwanitz reclama: "Por muito grande que seja o teu sofrimento linguístico, parodia ao máximo o estilo linguístico do teu interlocutor, exagera-o, ou subverte-o, mas nunca te refiras a ele de forma explícita." (2012, p.485). O professor tem um papel fundamental nesta acção através do processo educativo pois é considerado um adulto maduro construído na sociedade, formado para "afirmar, exercitar e concretizar", como explica Dewey. Tem de recorrer a determinados métodos para dirigir e orientar, porque: "a experiência presente da criança não é, de forma alguma auto-explicativa. Não é final, mas sim transitória." (Ibid, 1902, p.164). Não é tão simples como parece, pois vivemos numa sociedade plural muito diversificada em termos culturais e económicos e portanto também com comportamentos e interesses que não podem ser generalizados, não esquecendo o quanto estes factores determinam os potenciais das crianças que têm uma realidade factual própria, como foi referido anteriormente. O educador terá sempre de considerar, recorrendo ao senso comum, não só o currículo oficial, mas também o ajustamento necessário do conteúdo da matéria, disciplina, à realização pessoal da criança ou ao seu interesse, tendo em conta os seus valores.

Podemos referenciar três diferentes teorias acerca da forma como utilizamos a linguagem para representar o mundo, a mimética/reflectiva, a intencional e a construtivista (Hall, 1997). A terceira perspectiva tem tido mais impacto nos estudos recentemente realizados, sendo os seus modelos maiores, 'a semiótica de Saussure e a prática discursiva de

Foucault³. Colocam-nos como protagonistas do trabalho de construção de significados, prática discursiva, a partir dos signos e dos conceitos que compõem o sistema de representação para realizar uma função simbólica. Assim, confirma Hall: “Within the conventions of the different language codes we are using, we are both right – and for us to understand each other, one of us must learn the code linking the flower with the word for it in the other’s culture.” (1997, p.25).

O significado é produzido na prática de representação (capítulo 2.1.1), pois como refere ainda o mesmo autor: “What signifies, according Saussure⁴, is not RED or the essence of ‘red-ness’, but the difference between RED and GREEN.” (p.31). Vigotsky⁵ defende que a concepção dualística do conhecimento tem o efeito de separar o saber do fazer e coloca de parte o contexto social onde ambos são criados, provocando a limitação da criação de significados (Efland, 2002). Aplica então o conceito de mediação no qual inclui o sistema de signos que proporciona a transformação comportamental e por conseguinte o desenvolvimento do indivíduo e sua conduta (Efland, 2002). A Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP) de Vigotsky, explora o papel da função social na interação e construção das inteligências e coloca grande importância no ambiente que se cria para capacitar o aluno a alcançar um nível superior ou abstracto, de reflexão, ou seja para se tornar mais consciente. É assim descrita por Eisner: “finding the child’s zone of proximal development is the way to keep growth moving.” (2002, p.73). A noção de “Scaffolding”⁶ está intrinsecamente ligada a esta teoria, em que através da distribuição de competências entre alunos e/ou o professor, existe uma evolução partilhada da aprendizagem a partir do conhecimento do próximo. Realça-se a importância da criação de uma estrutura que providencie um suporte crítico, lembrando que, “the ZDP is the locus of social negotiations about meanings, and it is, in the context of schools, a place where teachers and pupils may appropriate one another’s understandings.” (White⁷ citado por Efland, 2002, p.34). A aprendizagem social abre as zonas de desenvolvimento próximas que se podem e devem interpretar como sendo zonas de construção onde se ‘brinca livremente’ e se desenvolve em simultâneo num processo de ensaio (Efland, 2002). O aprender constrói-se e é o que se pretende com este processo de

³Hall, Stuart (Eds.). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Culture, Media and Identities*. The Work of Representation and The Spectacle of the “other”. (Hall, Stuart) London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications

⁴Saussure, F. (1960). *Course in General Linguistics*, London, Peter Owen.

⁵Psicólogo russo, séc.XX, de forte formação humanista, filosófica e literária. Desenvolveu vários e intensivos estudos, com especial interesse na área da semiologia, na origem e desenvolvimento do homem e da cultura.

⁶Sheldon White, 1989

⁷Ibid.

trabalho em grupo, um corpo atento às suas diversas partes componentes. A articulação entre os vários elementos é realizada através da mediação dialógica (eu entro, tu entras, mudámos).

“In the *discursive approach*, you will recall discursive formations, power/knowledge, the idea of a ‘regime of truth’, the way discourse also produces the subject and defines the *subject-positions* from which knowledge proceeds and indeed, the return of questions about ‘the subject’ to the field of representation.” (Hall, 1997, p.62)

Combinar a acção e o pensamento em simultâneo, permitirá o aumento da satisfação e concentração na construção do conhecimento (Csikszentmihalyi, 1990). A autonomia pela acção, permite o aumento de auto - estima e partilha de saberes com outros em inter-relação. A abordagem de uma aprendizagem construtivista e de carácter significativo é essencial para que esta vá ao encontro de princípios e valores humanos e sociais. A escolha de determinados ícones e papéis sociais protagonizados na narrativa, leva também ao questionamento e ao debate reflexivo e por conseguinte à sensibilização deste tipo de existências e relações na nossa sociedade (ver anexo 4). A auto-realização é fundamental para alimentar a vontade de aprender e para isso são necessários determinados estímulos que levam a essa acção.

O comportamento do homem é para ser aprendido de modo a que este possa atingir todo o seu potencial (Skinner⁸, 1950/60). Experienciar o conteúdo da informação, como explica Dewey, “apresenta a experiência passada de uma forma limpa que a torna mais útil e significativa, mais fecunda para a experiência futura.” (1902, p.170). Quem fornece as pistas, quem dirige o “Crescimento Real”, é sem dúvida, o professor no “Currículo Real”, em que a directividade e a não directividade não se opõem, mas necessariamente se complementam. O autor chama a atenção para a “carreira potencial da criança” e refere que: “encontrar satisfação no seu próprio exercício é a lei normal da mente...” (p.168). O interesse e a motivação irão estabelecer a ligação emocional para a necessária harmonia e normalidade do processo, de forma a atingir a compreensão que levará a novas experiências relacionais de aplicação teórico - prática. Referindo de novo Dewey: “A assimilação mental é uma questão de consciência: e se a atenção não esteve em jogo, a matéria não foi apreendida nem transformada em faculdade.” (p.177). Existe então um significado compreendido, interpretado pelo aluno no momento da experiência que assegura uma futura aplicação do significante, quando a mensagem tem um destino, um propósito, uma aplicação na sua vida, no seu meio. O autor (Ibid.) explica: “Eis a utilização do assunto-matéria na interpretação. A sua utilização adicional na orientação ou na direcção não é mais do que a expansão do mesmo pensamento.

⁸Aprinthal, N. e Aprinthal, R. (1994). Psicologia Educacional. Lisboa: McGraw Hillfil

Interpretar um facto é vê-lo no seu movimento vital, vê-lo na sua relação com o crescimento.” (p.167). O aluno vê-se, então, como parte integrante da mensagem transmitida, porque como ainda afirma Dewey: “...a matéria apresentada do exterior, concebida e gerada a partir de posições e atitudes distantes da criança e desenvolvida por motivos que lhe são alheios, não tem um lugar próprio.” (p.175). O professor é alguém que elabora as condições necessárias para que os alunos possam experienciar através do desejo de aprender significativamente de forma a se conectarem com o mundo, possibilitando a sua acção. Como Eisner refere: “good teaching cannot be ‘delivered’.” (2002, p.47).

É fundamental ter habilidade para lidar com o imprevisto na incerteza. Uma boa crítica educacional elogia o acontecimento da acção, promove artisticamente o ensino, não procura uma fórmula efectiva, mas encontra o fazer e imagina como se poderia ainda fazer melhor (Eisner, 2002). Fazer por valorizar a interacção da mente com a matéria e aviventar situações imprevistas para potenciar a flexibilidade perante variáveis possíveis, pois como Eisner reforça: “...flexible purposing pertains to the improvisational side of intelligence as it is employed in arts. The intelligence I speak of is the ability to shift direction, even to redefine one’s aims when better options emerge in the course of one’s work.” (Ibid., p.77). É urgente projectar um futuro adequado às necessidades sociais, económicas e culturais, mas também às necessidades emocionais para que as anteriores se realizem por completo. Investir no potencial da criança numa perspectiva de realização pessoal desta, não desprezando o desafio do pensamento através das experiências possíveis, passadas e presentes, valoriza os conhecimentos de gerações e faz com que estes evoluam no sentido de gerar outros novos conhecimentos necessários aos novos tempos/contextos, porque: “ possuir todo o conhecimento do mundo e perder a própria pessoa é um terrível destino, tanto na educação como na religião.” (Dewey, p.161). Urgem novas abordagens, ética e émica (Roazzi, Spinillo & Almeida, 1991), na avaliação da inteligência que tem de revalorizar a dimensão social histórica e relativa do indivíduo para entender as suas diferenças, porque não faz sentido falar só de um tipo de inteligência, o desenvolvimento intelectual é pluridiverso.

2.2.1 Expressão Artística e Produção de Conhecimento

O factor emocional e o seu desenvolvimento é muito importante e a educação pelas artes consegue trazer o equilíbrio entre a cognição e a emoção para que desta forma se possa estimular uma cultura de paz (UNESCO, 2006). A tónica tem de ser colocada no desenvolvimento do pensamento criativo que reflecte o processo para suportar o seu

questionamento, no que diz respeito ao que se realiza. Existe a necessidade de reformular os conceitos que aplicamos todos os dias e de nos consciencializarmos de que “... since words are easily manipulated in mechanical ways, the production of a work of genuine art probably demands more intelligence than does most of the so-called thinking that goes on among those who pride themselves on being ‘intellectuals’.” (Dewey, citado por Eisner, 2002, p.15). Os elementos da linguagem não se distinguem somente pelo seu significado, mas pela aplicação que se faz destes ao nível estilístico. A partir das experiências realizadas pela prática construtiva desta matéria, permite-se o acesso a uma maior sensibilidade artística, pois passa-se a reconhecer similitudes e afinidades entre os elementos permutáveis de modo a que estes possam ser expressivos e comunicativos quando são lidos visualmente. O gosto conhece-se e as artes disponibilizam o tempo para que realmente se possa ver e compreender a qualidade expressiva. A arte tem um papel fundamental neste processo pois contribui imprescindivelmente para o desenvolvimento da expressão e comunicação de distintos significados, pois não se trata somente de uma forma de criação, mas também de expansão a partir da nossa consciência. É um poderoso instrumento para a realização da vida (Viadel, 2003, p.111). Segundo a visão do método da Discipline Based Art Education de Eisner, o mesmo ainda reforça: “Seeing from an aesthetic perspective is a learned form of human performance, a kind of expertise.” (2002, p.26).

As condições e os valores diferentes, existentes, que analisamos através do próximo que vive na mesma sociedade multicultural, a partir da educação artística, torna a mesma também fonte de informação e pesquisa social. Focada num mundo de referências visuais, interessa-se por ajudar a criar leitores astutos das imagens, fomentando a sensibilidade para a interpretação política e social dos seus significados. Com os conceitos podemos imaginar e criar possibilidades que nunca encontrámos e torná-las públicas através da partilha das mesmas com os outros, o que pode e deve envolver a descoberta dos conteúdos, a sua estabilização e edição (Eisner, 2002). Evocando a importância do processo de ensino, o autor reforça ainda: “Transforming the private into the public is a primary process of work in both art and science. Helping the young learn how to make that transformation is another of education’s most important aims.” (p.3).

Outra importante forma de cognição e que se pode realizar com mais eficácia a partir das artes, é a própria estabilização de uma emoção/sentimento que não tem contornos visuais concretamente definidos e que é portanto, de difícil fixação. Essa espécie de semipermanência que escapa à manifestação de uma ideia pode ser transmitida através de uma conversa ou

discurso artístico, como confirma Eisner (Ibid.): “Finally, the arts are means of exploring our own interior landscape. When the arts genuinely move us, we discover what it is that we are capable of experiencing.”...”They provide resources for experiencing the range and varieties of our responsive capacities.” (p.11). O desenvolvimento artístico está ligado ao desenvolvimento cognitivo em geral. As actividades artísticas são parte integral desse processo discursivo (Efland, 2002).

A formação de conceitos são em si um acto imaginativo, a imagem, qualitativa no seu carácter, é um ponto central da imaginação. A imaginação é uma importante função cognitiva, pois como Eisner refere: “We do indeed see in our mind’s eye.” (2002, p.4). As formas carregam consigo significados que a linguagem torna possível, mas esta pode conter nela própria, variações melódicas profundas, também significativas. Aprender a entender um campo visual requer um ‘modo de atenção’ que não se cultiva na vivência comum do dia-a-dia e também uma competência linguística e atitudinal que veicula esse mesmo conhecimento. O pensamento, em todas as suas manifestações, é uma acção cognitiva e as artes são um modo de experiência humana, uma forma de conhecer que se realiza quando o indivíduo interage com o mundo. Refazemo-nos neste processo experimental. Manipulando as formas, manipulamos também a experiência a partir de diferentes ressonâncias contidas nas crianças. A experiência cultural e pessoal interagem (Eisner, 2002). “O objectivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O objectivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática.” (Santos, 2002, p. 274). A habilidade do indivíduo desenvolve a mente através do aprender e portanto destaca-se este processo para que se torne autónomo na criação do seu próprio discurso. O papel das artes na educação melhora a prática de ensino-aprendizagem noutras áreas do saber: “in Play children learn to understand the meanings of the world as they play with their representations of the world. They build concepts of mathematics and science as well as language, including literacy.” (Goodmann⁹ citado por Efland, 2002, p.35). Através das Artes, o indivíduo pode perseguir um capricho, pode conferir as formas que lhe servem sem ser acusado de distorcer a realidade (Eisner, 2002). A competência mental e técnica do artista abre caminhos e horizontes comunicativos

⁹Filósofo Americano, do séc.XX, defendia a construção linguística, rejeitando o dogmatismo e a superioridade da ciência. “A diferença entre arte e ciência não é a que existe entre sentimento e facto, intuição e inferência, deleite e deliberação, síntese e análise, sensação e cerebração, concreção e abstracção, paixão e acção, mediação e imediação ou verdade e beleza, mas antes uma diferença de dominância de certas características específicas de símbolos.” — Nelson Goodman (2006). *Linguagens da arte. Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Gradiva

inimagináveis, sobretudo a partir da experiência que requer formas complexas de pensamento. A experiência estética não é estática, é dinâmica.

2.2.2 Representação e Experimentação

A representação, também desenvolve importantes funções cognitivas considerando o processo em que ocorre. A ideia é estabilizada a partir da imagem representativa e torna possível o diálogo a partir desta, podendo ou não ser posteriormente editada, transformada. A realização de conceitos, ideias e emoções através da forma simbólica permite a transmissão de significados para que possam ser interpretados e é o que denominamos por 'práticas de representação'. Os sistemas de representação não consistem em conceitos individuais, mas sim, em diferentes formas de organizar, arranjar e classificar conceitos e estabelecer relações entre eles. O significado não está na pessoa, no objecto ou à nossa volta. Nós é que o fixamos naturalmente e de forma aparentemente inevitável. O significado é construído pelo sistema de representação, mais especificamente pelo 'código' (Hall, 1997). Assim:

“Pela escolha estratégica de uma pequena quantidade de informações, podemos ganhar rapidamente o acesso a áreas linguísticas desconhecidas. Uma parte considerável da necessidade diária de comunicação é abrangida por um vocabulário relativamente reduzido que, no entanto, faz um grande trabalho. Por exemplo, o que a palavra “pôr” consegue, na combinação com diversas preposições, é algo de extraordinário: antepor, compor, contrapor, depor, dispor, expor, impor, interpor, justapor, repor, sobrepor, supor, etc.. (Schwanitz, 2012, p.488)

A partir da linguagem plástica o homem conhece, partilha, constrói significados e cria mundos paralelos, permitindo fazer-se entender a si e aos outros a partir da revelação de estados interiores reflexivos fundamentados em códigos visuais, objectivos, mas nunca fechados. Debruça-se na construção do seu próprio destino que fala por si, dado que, “the work, so to speak, also speaks, and at times it is the artist who listens. The work in progress begins to look more a conversation than a lecture. This conversational quality is almost literally true in jazz improvisation..” (Eisner, 2002, p.78). O acesso a este processo é conquistado pelo não fechamento à possibilidade do conhecimento de outras dimensões da linguagem, exercendo o exercício da experimentação discursiva. A produção de conhecimento através da linguagem realiza-se através do discurso pela sua prática (Hall, 2007). Trabalha-se o como representar o que havíamos experienciado, logo, e como realça Schwanitz: “...quem habita a casa da linguagem tem acesso a todas as esferas da sociedade, não se excluindo de nenhuma por princípio, como não se exclui de nenhuma experiência.”

(2012, p.483). A linguagem acede e incorpora através do poder da acção que lhe é pertencente.

A criança, ser imaturo, tem uma personalidade/carácter formada pela sua experiência própria, na sua realidade mais familiar do que social, com factos e verdades formuladas que darão início a uma das mais importantes fases do seu crescimento e desenvolvimento (Estádio das operações concretas e formais de Piaget¹⁰). O prazer que retira desta evolução é o principal estímulo para a curiosidade/interesse sobre o meio que a rodeia e que a projecta num futuro. Eisner explica que: “experiencing the aesthetic in the context of intellectual and artistic work is a source of pleasure that predicts best what students are likely to do when they can do whatever they would like to do.” (2002, p.xiii). Essa motivação vai de encontro aos seus instintos naturais que se revelarão de forma espontânea. Estes potenciais próprios contidos nas crianças e prontos para serem aproveitados em prol do ser e da sociedade, são referenciados por Dewey, como “poderes presentes” (1902, p.178). Estes poderes presentes, também vivem no presente efémero, e, ou são aproveitados para um futuro, agora, ou seja, são reconhecidos e desenvolvidos seleccionando estímulos apropriados para os instintos na sua experiência do lugar escola, ou, caso contrário, perder-se-ão para sempre. Citando o mesmo autor e para reforçar esta ideia:

“mas, no movimento da vida, diferentes elementos colocam-se em diferentes planos de valor(...)é talvez um caso de agora ou nunca. Seleccionadas, utilizadas e realçadas podem marcar um ponto de viragem para melhor em toda a carreira da criança: negligenciadas, desaparece uma oportunidade que nunca poderá ser recuperada.” (1902, p.165)

O conceito de metamorfose é um conceito biológico, mas manifesta-se noutros domínios artísticos e não artísticos, como por exemplo na forma como uma melodia é alterada numa sinfonia ou através da alteração de uma imagem numa sequência (Eisner, 2002). No fundo, são presentes sucessivos que se saboreiam e que formam um futuro que revela o que somos, passagens. A maior motivação para aprender é a intrínseca. Realiza-se num processo que se inicia naturalmente e que é inerente à condição de ser vivo. O aluno encontra a resolução para a sua necessidade no próprio processo de aprender. Como Bueno refere: “...a experiência é o fundamento da identidade. (...) As definições são inatas e informam a pessoa quem ela é. As identidades são construídas e atraem-nas pelo que ainda não são, pelo que podem se tornar.” (2010, p.30). É durante este período escolar que existe alguma inibição relativamente aos constrangimentos culturais e na

¹⁰Aprinthall, N. e Aprinthall, R. (1994). Psicologia Educacional. Lisboa: McGraw Hill

utilização da habilidade imaginativa. Quando a imaginação é empobrecida, compromete-se o futuro. A representação transporta a ideia, materializa e torna possível o diálogo, permite a experiência do acto, a concretização. A comunicação providencia a oportunidade. Quando experimentamos, formulamos. A finalidade encontra-se no prazer da realização, tal como Eisner realça: “the decision to use a particular form of representation influences not only what can be represented, but also what will be experienced. We tend to seek what we are able to represent.” (2002, p.23). As imagens não carregam somente o que se vê, todos nós temos experiências sinestésicas, a experiência é sobretudo sensorial e à partida inefável e então o artista encarrega-se de procurar essa expressão. Outras experiências são então provocadas em quem observa ou interage com essa expressão e mais uma vez o ciclo da criação recomeça. Huizinga (2000), refere-se ao jogo como o ‘círculo mágico’ e afirma que o homem no fundo da sua consciência sabe que nenhum dos nossos juízos é decisivo nem o mundo sério. As múltiplas perspectivas têm de ser integradas num todo, para que o jogo possa funcionar e assim se possa compreender a relação com a cultura de que fazem parte (ver anexo 13).

2.3 O Processo Rizomático e os seus Princípios

O conceito de Rizoma de Deleuze e Guattari (2008) aproxima o mais próximo e o mais distante, viabiliza-se através de matérias diversificadas, respeita as diferenças temporais e as suas várias velocidades e através de segmentos e articulações possibilita linhas de fuga a partir de movimentos de desterritorialização e desestratificação. Agencia. Os autores estabelecem uma relação com a natureza para uma melhor compreensão desta ideia, e referem as características e o comportamento que definem por exemplo a formação de um tubérculo ou bolbo ou o movimento da propagação das raízes em todos os sentidos, os rizomas. São elementos da botânica, apumados com ramificações não dicotómicas que calcorreiam e cartografam terras por vir, não significam, mas metamorfoseiam, tendem para a expansão (Deleuze & Guattari, 2008).

“ A unidade não pára de ser contrariada e impedida no objecto, enquanto um novo tipo de unidade triunfa no sujeito. O mundo perdeu o prumo, o sujeito já não pode mesmo fazer dicotomia, mas acede a uma unidade mais alta, de ambivalência ou de sobredeterminação, numa dimensão continuamente suplementar à do seu objecto.” (2008, p.25)

Consideram que o múltiplo é construído não através de um sistema hierárquico, através de uma dimensão superior, mas sim através e simplesmente, ao nível das dimensões que lhe estão acessíveis. O indivíduo só existe retirado de uma multiplicidade, segundo 'n-1', ou seja, quando é subtraído de um conjunto de que se constitui. Não é feito de unidades, não tem começo nem fim. É um meio. O rizoma é um sistema idêntico a tal e caracteriza-se pelos seguintes princípios, Princípio de Conexão e de Heterogeneidade, Princípio de Multiplicidade, Princípio de Ruptura Assignificante e o Princípio de Cartografia e de Decalcomania (Ibid.). Acerca do primeiro princípio, não existe nenhum ponto de ordem a ser fixado, mas sim a necessária ligação entre qualquer um dos pontos do rizoma.

“...cada linha não aponta necessariamente para um traço linguístico: elos semióticos de qualquer natureza são conectados com os modos de codificação muito diversos, elos biológicos, económicos, etc., pondo em jogo não só regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas.”
(Deleuze & Guattari, 2008, p.26)

O elo semiótico é como se de um tubérculo se tratasse, aglomera os diferentes discursos, evolui a partir de fluxos subterrâneos, o movimento das raízes. A língua não se fecha nela mesma. O princípio da multiplicidade, rejeita a unidade que se volta para o sujeito, pois revê-se no crescimento a partir das leis de combinação que aumentam as conexões e por conseguinte, as dimensões. Faz proliferar o conjunto. “A noção de unidade nunca aparece senão quando se produz numa multiplicidade” (Ibid, p.27). Não se deixa sobrecodificar, pois é variável. As multiplicidades definem-se pela desterritorialização, o caminho abstracto. Transformam-se, mudam de natureza ao estabelecerem relação umas com as outras. A ruptura assignificante, outro princípio, caracteriza a linha de fuga que faz parte do rizoma permitindo que nunca se dê a dicotomia ou dualismo, arrisca-se pela acção, movimento e até pelos possíveis e sucessivos recomeços, perpetuando ligações, devires. Captura-se o código, onde “não há imitação nem semelhança mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta por um rizoma comum que já não pode ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja significativo.” (Ibid, p.29), pois os modelos de descendência arborescente, hierárquicos, deixam de fazer sentido a partir desta concepção. “O rizoma é uma antigenealogia” (Ibid, p.30), condena o mimetismo, pois fundamenta-se a partir de uma lógica binária para fenómenos de diferentes naturezas, como por ex. o camaleão não reproduz as cores das cercanias, mas a 'pantera cor de rosa' não imita nada, é o seu devir. Rompeu, alongou, variou, conjugou fluxos e aumentou o território, desterritorializado pela linha de fuga. Aconselha, “procura a planta que, nesta direcção, se encontra mais afastada da tua.”

(Ibid, p.31), numa atitude de percurso descobridor de novas realidades. O último princípio, cartografia, defende que o rizoma não está preso a nenhum modelo estrutural, pois está em constante transformação, é subjectivo. Reequilibra-se de relações, não se deixa decalcar pelo código, tem entradas múltiplas que possibilitam a construção contínua, está voltado para uma experimentação directa sobre o real, desbloqueia. Modifica-se constantemente, conecta-se com todas as dimensões, como um mapa (ver apêndice II).

O processo de representação não é tão linear como parece, porque como Eisner defende: “the ideas and images are not so much blueprints for action detailing specific directions and destinations; they are more like embarkation points.” (2002, p. 7). O processo rizomático equipara-se a este processo representativo, sistematiza a acção, age e consegue. O ensino das artes deve basear-se na criação de actividades através de conexões que se realizam a partir do processo de aprendizagem dentro da sala de aula interligando com o mundo exterior. Canclini reforça: “I maintain that the object of study is not hybridity but the processes of hybridization.” (1995, p.xxvii). As ‘Bush Schools’ ou escolas arbusto, que Gardner (1993) faz referência, dão prioridade ao processo de inter-relação para ultrapassar os obstáculos da aprendizagem com sucesso. Estas escolas e sua emergência actual, marcam a transição dos métodos directos realizados numa sociedade tradicional para as escolas formais que têm surgido nos últimos mil anos em todo o mundo e que privilegiam a eficiência e a efectividade do conhecimento técnico-científico generalizado do indivíduo. Eisner (2002) defende espaços estruturais em analogia com os mapas, pois disponibilizam visualmente os caminhos do mundo para serem navegados através das inter-relações e ajudam a compreender a importância do processo. Confirma-se portanto e com o raciocínio de Canclini que, “studying cultural processes, therefore, rather than leading us to affirm self-sufficient identities, is useful for recognizing forms of positioning oneself in the midst of heterogeneity and for understanding how hybridizations are produced.” (1995, p.xxix). Estas entidades ou inteligências, não são totalmente evidentes pois não podem ser apreendidas como um território, até porque não o são, podem ser sim, experienciadas. As diferentes perspectivas que providenciam são sempre parciais e como tal, justificam a imprescindível coexistência e coextensão (Deleuze & Guattari, 2008) das mesmas no processo. Bhabha, realça um dos grandes problemas actuais e propondo a seguinte solução:

“The sharing of equality is genuinely intended, but only so long as we start from a historically congruent space; the recognition of difference is genuinely felt, but on terms that do not represent the historical genealogies, often postcolonial, that constitute the partial cultures of minority.” (1998, p.32)

A forma como o rizoma se desenvolve apresenta uma solução sustentável, na medida em que ele próprio constrói um espaço oportuno e justo para as correspondências culturais e para todo o tipo de manifestações daí derivantes.

2.3.1 As Artes e a fuga à Norma Simbólica

Para comunicar recorreremos ao sistema simbólico, cultural, que nos é disponibilizado, convencionado. Nas escolas, o currículo está orientado pelos campos governamentais e 'sugere' o seguimento das suas respectivas regras no ensino. No entanto, as artes procuram romper com os códigos normativos estipulados, procurando a diversidade de perspectivas e portanto novas interpretações e significados a partir das mesmas. Os códigos, culturais, são cruciais para a representação significativa, pois operam como convenções sociais, e não possuem regras fixas e inquebráveis. O seu significado está em constante transformação (ver anexo 14). O sistema cultural baseia-se em conceitos que nos permitem fazer pensar sobre as coisas, e esse pensamento pode ser traduzido numa linguagem. Hall refere-se-lhes como: "our shared maps of meaning" (2007, p.29) e adianta: "Meaning is a dialogue – always only partially understood, always an unequal Exchange." (Ibid, p.4). As artes permitem que este objectivo se realize a partir da subtileza que está implícita no processo a que recorre, o discurso estético. Novas janelas são abertas quando perspectivamos outros ângulos de visão do mundo a partir do movimento que narra. Eisner confirma: "Each of this views makes possible distinctive forms of meaning. Education as a process can be thought of as enabling individuals to learn how to secure wide varieties of meaning and to deepen them over time." (2002, p.45). Os 'frames referenciais' ou os diferentes 'ângulos de visão', fazem toda a diferença naquilo que observamos, permitem a abertura para nos focarmos. No entanto, é de ter em atenção que cada frame que apreendemos tem tanto o poder de excluir como de incluir. Experimentar um trabalho inclui entender o seu conteúdo expressivo, o qual engloba a sua construção que é realizada diferentemente por cada indivíduo. É a sua qualidade emocional e o seu carácter expressivo que compõem a essência para a transformação linguística, dado que, "knowing how to make clear what is not obvious is a critically important pedagogical skill in teaching arts.", como entende novamente Eisner (2002, p.55). A investigação das alternativas pluriculturais, permite a identificação e o desenvolvimento dos saberes simbólicos para a partir daqui, gerar possibilidades de esperança pelo poder da acção transformadora. Os complexos sistemas simbólicos possibilitam a conjugação interminável de símbolos e

significados através do processo de simbolização para a necessária transgressão positiva dos limites pela re-significação ou assignificação.

“Convém estarmos sempre cientes da relação lógica entre as orações subordinadas e as orações principais. Se recorrermos com frequência, mesmo quando estamos a falar, a uma sintaxe complexa, habituamos o cérebro a lidar com vários níveis lógicos em simultâneo, elevando desse modo o nosso nível.” (Schwanitz, 2012, p.493)

O conhecimento terá de ser reestruturado para formar um sistema estruturante para conseguirmos uma urgente transformação social apoiada na multiplicidade e diversidade através do respeito por novas formas de pensar para conceber sentidos alternativos. A experimentação e as práticas em sociedade são fundamentais para aumentar e tornar visíveis as possibilidades de combinação a partir da identificação das diferenças para tornar estas em potência, e logo em capacidades intervenientes. Torna-se absolutamente necessário considerar a importância de trabalhar em rede e compreender que: “a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança.” (Deleuze & Guattari, 2008, p.48). (ver apêndice II)

O domínio da linguagem permite a expressão de um pensamento e de uma reflexão, mas pode acarretar outras perigosas consequências, quando de uma forma limitada se explora a sua potencialidade, podendo tornar irreconhecíveis as diferentes identidades. Estamos a falar da ganância do poder e da fácil e acessível manipulação do mesmo quando:

“In the same way, the polemics about the metaphorical use of economic concepts to examine symbolic processes, such as Pierre Bourdieu’s when he refers to cultural *capital* and linguistic *markets*, need not focus on the migration of those terms from one or another discipline but on the epistemological operations that situate their explanatory fecundity and their limits inside cultural discourses: do they or do they not allow an improved understanding of something that previously has been unexplained?” (Canclini, 1995, p.xxvii)

Inconscientemente interiorizamos os códigos que nos permitem expressar certos conceitos e ideias através dos sistemas de representação, na escrita, na fala, no gesto ou na visualização, interpretando ideias que são comunicadas, utilizando os mesmos sistemas (Hall, 1997). Urge saber e esclarecer que a imaginação possibilita a passagem para a compreensão do que rege a nossa comunicação e do que se esconde por detrás dos conceitos que compõem os discursos actuais, colocando-os em causa. A construção e reelaboração das identidades, exige o questionamento da veracidade do que é suposto já se saber, aceitando outras perspectivas epistemológicas. A combinação das diferenças essenciais no ‘3º Espaço’ potencia a re-significação dos símbolos culturais, permitindo uma nova organização social justamente mais equilibrada e emancipada. É fundamental assumir uma postura pró-activa,

enérgica e não conformada face a uma realidade monocromática, sugerindo acções que buscam este sentido: “Uma característica intensiva põe-se a trabalhar por sua conta, uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens separa-se, e a hegemonia do significante encontra-se posta em questão.” (Deleuze & Guattari, 2008, p.35). Ver como exemplo, anexo 15. As artes toleram a ambiguidade, exploram as incertezas, exercitam o livre discurso e reflectem a nossa subjectividade. Permitem a viagem para o conhecimento interior e exterior do indivíduo e constroem o caminho para o seu desenvolvimento.

“Apelar para o interesse no plano do presente significa excitação: significa brincar com um poder, agitando-o continuamente sem o dirigir para uma realização definida.” (Dewey, 1902, p.166). As representações triviais subordinam o meio ao homem que se torna o centro das interpretações e compreensões. Deseja-se um espaço ilimitado de relações estéticas, onde o ser humano encontre a sua relação funcional através do próximo a partir do sistema que constrói e critica. “Bourriard¹¹ (2002) contends that art functions as a social interstice” (Garoian, 2012, p.285). O processo para a educação artística tem de permitir os caminhos do ‘dizer’ e do ‘fazer’ através da arte que não limita, mas encoraja a aliança pela trans-personalidade, pela trans-culturalidade e pela trans-espécie, onde múltiplos discursos e acções podem ocorrer (ver anexo 16). O ser humano, como pensava Husserl¹², ficou esquecido num sistema, enclausurou a espontaneidade e apela ao regresso às coisas, à realidade. Actualmente, é urgente que o homem tenha poder sobre si mesmo para não se deixar escravizar por mecanismos hedonistas, superficiais, políticos e económicos. A auto expressão parcial permite o pré-conceito, reprime. A ‘consciência de mim’ de Kant, permite o encontro da liberdade pela acção. Garoian (2012) sugere um espaço diferencial e colaborativo onde a educação artística possa sustentar a sustentabilidade, e apoia-se na “Rhizomatic Assemblage” (Deleuze & Guattari, 1987). Ver apêndice II.

2.3.2 Reconhecimento e Novo Conhecimento

O pensamento simbólico permite o acesso à identificação como foi mencionado no capítulo 2.1.1, confirmando Viadel: “La palabra símbolo significa juntar, reunir, encontrar un signo de reconhecimento” (2003, p.122). O conhecimento pressupõe uma noção de existência

¹¹Bourriard, N. (2002). *Relational aesthetics* (S.Pleasance, F.Woods & M.Copeland, Trans.). Dijon, France: Les Presses du Réel.

¹²Filósofo Alemão, do séc.XX, fundador da fenomenologia, defendia o princípio da intencionalidade, a pura consciência.

e a partir deste o ser humano constrói pontes, acessos e ligações com o mundo à medida que se consciencializa. Entender o seu significado também pressupõe que exista um reconhecimento dos códigos através de um processo de interpretação. Deste modo poder-se-á afirmar que a linguagem é necessariamente imprecisa pois depende deste processo de activação do significado realizado pelo leitor que interpreta e pelo autor que o escreve (Hall, 2007). O autor explica: “Codes fix the relationships between concepts and signs. They stabilize meaning within different languages and cultures. They tell us which language to use to convey which idea. The reverse is also true.” (Hall, 2007, p.21). Os conceitos, significantes, mudam historicamente e alteram o mapa conceptual da cultura em diferentes momentos para classificar e pensar o mundo de forma diferente. A educação artística ajuda a reconhecer e a estar atento ao que é pessoal e único em cada um a partir do seu trabalho. As escolas normalmente procuram uniformizar as respostas a partir de testes standardizados, que não permitem a construção de uma visão pessoal, consentindo perigosamente que, “...para quem apenas souber articular-se de modo incompleto, também o seu interior permanece obscuro.” (Schwanitz, 2012, p.483). Como foi referido no capítulo 2.1.1, a questão da identidade é essencial para o reconhecimento, pois desde sempre se procuraram respostas para as questões primordiais, quem sou, de onde venho e para onde vou. Os contextos que estruturam o individual diferente, são a genética, o meio social e educacional e o poder de construção pessoal, auto-decisiva. O conhecimento de si pressupõe o conhecimento do próximo e da comunidade, o reconhecimento, a validação do estatuto de ser. A imprevisibilidade inerente à combinação destes três contextos possibilita conhecimentos vários, diferentes, novos. Alertamos por conseguinte para:

“Um rizoma não deixaria de conectar elos semióticos, organizações de poder, ocorrências que apontam para as artes, para as ciências, para as lutas sociais. Um elo semiótico é como um tubérculo ao aglomerar actos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não há língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um conjunto de dialectos, de patoás, de calão, de línguas especiais.” (Deleuze & Guattari, 2008, p.26)

É também nesta consciência que reside a razão da existência que se confirma na acção em processo relacional a partir de conexões, ligações. Uma existência sem ter consciência não valia a pena ter acontecido (Sócrates, séc.IV a.C.).

A cultura, como foi referido no capítulo 2.1.1, permite a comunicação, o encontro. Resta-nos não nos conformar com ela, mas sim, a partir dela, in-formar possibilidades discursivas e afirmar novos conhecimentos. “Studying cultural processes, therefore, rather than leading us to affirm self-sufficient identities, is useful for recognizing forms of

positioning oneself in the midst of heterogeneity and for understanding how hybridizations are produced.” (Canclini, p.xxix). Pertencer a uma cultura, é pertencer ao mesmo universo conceptual e linguístico e compreender como os conceitos e as ideias se traduzem nas diferentes linguagens e com inteligibilidade verificar como a linguagem pode ser interpretada para referir ou para referenciar o mundo (Hall, 2007). Quando se desterritorializa, rapidamente se reterritorializa noutra área, e por aí adiante, num percurso sem fim, mas com a finalidade de percurso, caminho a explorar, mundos por descobrir. A descoberta é realizada em processo e pela consciência do mesmo. A importância da sustentabilidade discursiva justifica-se exactamente pela mais-valia da multiplicidade de inteligências (ver capítulo 2.1) e na necessidade de coexistência e coextensão de diferenças e particularidades (Garoian, 2012). O autor reforça: “I advocate for a processual art education, where its research and practice does not end with a project, a lesson, a course, or at its disciplinary boundary, but coexists spatially and coextends temporally to enable ways of saying and doing..” (p.286). O conhecimento é ele próprio um processo que não se sustém, tem vida, é movimento que, cada vez mais se quer sustentável. É o contrário de suster. O conhecimento a partir da representação não pode negligenciar a experiência da diferença. Garoian refere que: “..sustainability, constitutes a way of being and thinking differently.” (2012, p.287). As interações entre as complexidades e as contrariedades próprias de um conjunto heterogéneo de indivíduos proporciona a expansão de caminhos diversificados que fluem, convergindo num mar de possibilidades. O enriquecimento de cada um é proporcionado pelo outro quando se complementam habilidades a partir de relações simbióticas, benéficas (Eisner, 2002).

Os percursos são realizados a partir de combinações ou associações imprevistas, que têm forte possibilidade de rasgar a norma, são rizomáticas. Facilitam novas abordagens criativas pois não existem posições garantidas num sistema que não é hierárquico. “Aristóteles concebe o mundo como uma estrutura hierárquica de relações entre matéria e forma. São os graus da determinação progressiva do indeterminado, da conversão do possível em real ou – como diríamos hoje – da transformação do improvável em provável.” (Schwanitz, p.54). Aprender, nesta perspectiva, é um processo em que nos tornamos o outro de forma sustentável, equilibrada e portanto, justa. Reconhecemos e conhecemos de novo. Garoian (2012) apela a um sistema de aprendizagem inclusivo e de interconexões que resista à nostalgia curricular e às estruturas de aprendizagem convencionais pré-existentes. Através de derivações de conversações, pretende-se que se regenerem e renovem os saberes, fazendo

relação com a ideia de ‘ecologia de saberes’ de Sousa Santos referida no capítulo 2.2.

2.3.3 Possibilidade e Serendipidade

O ensino tem um papel fundamental na mobilização social, pois instrui, constrói e inventa a sociedade futura. Será esta que formará os futuros professores e alunos.

A esquemática do processo comunicativo escolar nunca poderá ser estática, uma vez que os seus principais intervenientes e o seu meio/sociedade também não o são. As constantes adaptações e ajustamentos nas questões da educação são absolutamente necessárias(os) e vitais para que se formem seres felizes em sociedade, através de uma experiência em crescimento numa acção dinâmica que permita a realização, o destino. Como na natureza, em que o inicial e o final são uma mesma realidade. Já Dewey afirmava que: “na realidade, os interesses não são mais do que atitudes para com experiências possíveis: não são realizações: o seu valor reside no impulso que fornecem, não na conquista que representam.” (1902, p.166). O significado é sempre construído, produzido, resultante da prática significativa e que faz as coisas significarem. Na realidade nunca pode ser fixado (Hall, 1997).

“Seeing is equated with believing! However, once we become aware that what learned earlier may affect what and how we perceive, the possibility exists that something else might be found than what was expected. It is often possible to change our perceptual habits if and when we suspect that they may be limiting our horizons or, as Goodman (1978) has put, we can engage in different “ways of worldmaking”. (Efland, 2002, p.17)

As oportunidades que são encontradas neste processo de trabalho, rizomático, não estão na maior parte das vezes, previstas no seu início, mas a promessa da possibilidade permite a perseguição da mesma e simultaneamente a recompensa é encontrada a partir da criatividade da própria acção. “Put succinctly, surprise, a fundamental reward of all creative work, is bestowed by the work on its maker.” (Eisner, 2002, p.7). O processo adoptado para a actividade, tem toda a influência para aumentar a probabilidade de ocorrência deste tipo de admiração, o que requer uma disponibilidade para correr os riscos próprios da incerteza pois o terreno a calcar é desconhecido, como referem Deleuze e Guattari: “muita gente tem uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore.” (2008, p.36). A surpresa é ela própria uma fonte de satisfação e motivação para a aprendizagem, porque a rotina e o previsível promovem a segurança, mas não a magia do espanto. Parte do gozo baseia-se nas micro – descobertas que a acção possibilita. O que o estudante aprende, pode e deve exceder o que o professor procura ensinar, revelar o nunca visto a partir de um caminho, vital. As trajectórias tornam-se cartográficas pois são baseadas

em práticas de interacção dialógica que se documentam ao longo do processo, verificando-se as explorações, derivações e improvisações. Surge então, o conceito de “maptização”¹³ (citado por Garoian, 2012) como uma extensão do meio que reflecte o processo que facilita a pluralidade de vias, de trajectos (ver apêndice II). Os desvios tendem a anular as fronteiras e os limites quando procuram a sustentabilidade social e política pois tendem a integrar o particular numa totalidade. As experiências por concretizar podem fazer significar algo que até ao momento era desconhecido. Sabe-se que as plantas não crescem se não forem regadas e portanto urge o nutrir dos potenciais porque saberemos que, e segundo Eisner: “When those seeds actually flower can’t always be predicted.” (2002, p.71). Cria-se a possibilidade, a arte mágica, o encanto. Compreender qual é o ‘modus operandi’ da comunidade que realiza a prática na sala de aula e como experiência, é fundamental para encontrar um processo adequado que facilite a realização coerente dos indivíduos para que aprendam em liberdade. Uma atitude flexível permite o encontro do novo, a descoberta do imprevisto que é provocado pelas casualidades que se vão revelando no caminho para alcançar os objectivos propostos.

A serendipidade é também um recurso de estimulação criativa e o sistema rizomático faculta-o. O estado de fluxo experiencial realiza-se sem obrigatoriedade e esforço. A partir do prazer que se tira no processo é proporcionada a concentração necessária para que se possa fluir e atingir a “experiência óptima” (Csikszentmihalyi, 2010, p.139). Por isso também, “Brenda Milner¹⁴, entre muchos otros, decía: “yo diria que soy imparcial acerca de lo que es importante o grande, porque todo nuevo descubrimiento menor, aunque sea minúsculo, resulta emocionante en el momento en que se produce.” (Csikszentmihalyi, 2010, p.137).

Todos somos agentes criativos à beira de sermos descobertos. O processo rizomático impulsiona e propaga esta ideia desejada e sugere-se a sua relação com a educação das artes, pois vai ao encontro dos seus principais objectivos. Como Viadel refere em relação às inteligências, “la función de la educación es descubrirlas y potenciarlas en todas las personas.” (2013, p.127). Os problemas actuais exigem a criação de novas acções para a sua resolução. As artes ensinam que as particularidades pessoais são importantes, porque as perguntas e as respostas para os problemas não se necessitam iguais (Eisner, 2002). O estudo da criatividade acompanha o estudo das diferentes inteligências. A partir da combinação dos

¹³Kesler, G.H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. Berkeley, CA: University of Califórnia.

¹⁴Neuropsicologista inglesa, séc.XX, é considerada fundadora da neuropsicologia. O seu actual trabalho incide sobre o estudo da interacção dos hemisférios esquerdo e direito do cérebro.

diversos sons se faz música, o '3º Espaço' (ver capítulo 2.2), e como afirma Sousa Santos: “a possibilidade é o movimento do mundo.” (2002, p. 256).

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 Contexto do estudo e Amostra

O contexto do estudo, científico e experimental, inseriu-se no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino das Artes Visuais realizado no ano lectivo de 2012/2013. Foi realizado numa turma do 8º ano de escolaridade de uma Escola Secundária, a par da leccionação dos conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual, o que levou à escolha e selecção de matérias apropriadas para a experimentação das mesmas não deixando que estas deixassem de ser apreendidas e compreendidas. O assunto da unidade programática teve a ver com a aprendizagem dos vários elementos da linguagem plástica e suas potencialidades técnicas e expressivas, e portanto os exercícios visuais que se realizaram tiveram como base esta matéria e a forma de cada um a abordar na construção da identificação pessoal. Nesta fase das suas vidas é de extrema importância a procura e consciência de si, como foi referido anteriormente, logo o respeito pela heterogeneidade identitária foi desde logo um factor importante para abordar o tema em investigação com sentido de também a proteger. A investigação foi realizada numa turma constituída por vinte e sete alunos informantes-chave, de entre os quais doze elementos femininos e quinze masculinos que se situam numa faixa etária dos 12-15 anos. O grupo, no geral, revelava interesse e exigência em aprender, pelo modo como demonstrava participar nas actividades propostas, embora existissem alguns casos pontuais considerados problemáticos ou ditos, especiais, no conjunto turma.

Após ter reflectido sobre a questão da inter-relação cultural nos espaços escolares e suas possibilidades no que diz respeito ao poder combinatório de perfis intelectuais, iniciei este estudo-investigação com base na pergunta: O processo rizomático promove a descoberta de novos discursos artísticos facilitando a expressão identitária? A partir da realização de um projecto identitário visual estruturado em três diferentes momentos e através de consecutivos exercícios que permitiram a visualização final dos caminhos percorridos cujo processo desenhou, foi proposta a análise dos resultados qualitativos obtidos (amostras).

3.2 Métodos, Técnicas e Procedimentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo-investigação, optou-se por recorrer a métodos de investigação qualitativa, pois estes entendem-se como respeitadores do real humano (Laville & Dionne, 1999) permitindo a abertura a novas informações que surgem a partir do processo experimental em análise. A utilização das técnicas escolhidas para a recolha dos dados, teve como objectivo a facilitação da leitura da subjectividade evidenciando a sua objectivação, a partir da sua visualização e interpretação. Assim, decidiu-se pelas seguintes técnicas: Observação / Experiência, estudo Etnográfico / Investigação-Ação, Registos fotográficos e Verificação.

Os dados foram criados ou engendrados (Ibid.), uma vez que a pesquisa foi baseada nos mesmos, pois foram colectados através do processo em análise facilitante do encontro intercultural, interpessoal e, intrapessoal. Tratou-se de uma intervenção, planeada, associada ao conceito de rizoma, cujo objectivo era levar ao aparecimento da informação para que pudesse ser, para além do próprio processo implicado, posteriormente analisada. Visa uma mudança pela experiência que selecciona diversos elementos a partir de diversas perspectivas, (informantes-chave) para serem transformadas em dados significativos. Os dados criados por sua vez tornar-se-iam dados existentes cujo aparecimento teria repercussões nos seguintes à medida que a acção decorria. Deste modo foi proporcionada uma causa, novamente a partir de um processo, para verificar o efeito daí resultante, informação também relevante, que definiria se o propósito de mudança seria atingido (Ibid.). Durante o processo, identificaram-se pontos de referência visuais em cada módulo de identidade, para melhor reconhecer as mudanças associadas entre os diferentes momentos.

Descreve-se com maior detalhe os métodos, as técnicas e os procedimentos utilizados:

- Observação Directa/Experiência: Foi observado, a partir de um olhar activo, o comportamento e o desempenho dos diferentes alunos face à experiência comum que se lhes propôs. Os dados foram obtidos na realização individual de sucessivos exercícios visuais, conceitos simbólicos que se foram alterando, particularizando (situação provocada pela amostra orientada), consoante as características pessoais de cada um, para que posteriormente e em conjunto, reformulassem novos sistemas de a-significação e/ou re-significação, criativos e autónomos. Metamorfoses a partir do potencial, rizoma, autonomia criativa. Estas hipóteses a partir dos dados construídos, foram reveladas em processo, a partir da verificação dos factos, em actos. A não-directividade foi também o princípio utilizado para este método. Foi

feita a anotação de fenómenos ou acontecimentos decorrentes do processo que em relação fornecesse outros dados/informações complementares e de pertinência para o estudo.

- **Investigação-Acção (Participativa):** A metodologia de investigação utilizada para a recolha de informação de carácter qualitativo realizou-se em três momentos distintos precedidos por uma introdução temática referente ao programa disciplinar, os vários elementos da linguagem visual. Todos os alunos da turma foram estimulados com a apresentação de trabalhos desenvolvidos por artistas nacionais e internacionais de múltiplas origens culturais e com o diálogo reflexivo acerca das diferentes abordagens técnicas e conceptuais dos mesmos. Pediu-se em simultâneo a realização semanal de registos gráficos totalmente livres em diário individual tendo em conta a matéria abordada em sala de aula. Os necessários acompanhamentos para aperfeiçoamentos técnicos relativos à expressão foram tidos em conta, mas sempre respeitando a temática da ideia/conceito inicial dos indivíduos. O que gostam de fazer diariamente, auto-retratos, ou simplesmente o que lhes apetecesse desenhar e com qualquer tipo de material foi respeitado. Procurou-se aconselhar caminhos pela experimentação, apoiados em questões técnicas para que melhor se expressassem a partir dos conteúdos referentes ao currículo da disciplina tratados até ao momento. Foi informada a estrutura da actividade a desenvolver em três fases, a partir da entrega de um briefing do projecto “A tua metria” (apêndice I) e explicado o propósito do mesmo à turma. Equiparou-se o bilhete de identidade que todos temos, ao módulo de identidade visual individual a realizar, com o objectivo final de encontrar o padrão final do conjunto turma. Sugeriu-se o recurso aos registos semanais individuais em cada um dos diários gráficos para que mais facilmente encontrassem referências imagéticas identitárias realizadas espontaneamente. O objectivo foi recolher os dados, elementos visuais correspondentes a cada uma das identidades, que se pretendiam o máximo heterogéneos possíveis, para que depois pudessem ser combinadas em grupos de dois a quatro alunos escolhidos aleatoriamente, processo que se encontra, de seguida, descrito em três momentos. A construção discursiva foi pedida no intuito de cumprir um objectivo através da análise técnica e expressiva do que se percepcionou nas aulas anteriores, envolvendo a busca de identidade pessoal e colectiva. Foram também alertados para a importância da aprendizagem com o outro e da mais-valia da compreensão e partilha de conhecimentos e perspectivas na valorização e construção de si. Sugeriu-se a consideração de alternativas e conexões visuais a partir do contacto com outros colegas e seus trabalhos neste exercício.

Esta busca permitiu em conjunto compreender progressivamente os resultados através de procedimentos coordenados e interligados pelo sistema da cooperatividade que respeita também a liberdade do individual.

1º Momento - Nestas aulas, a turma composta por vinte e sete indivíduos, realizou os 1ºs módulos individuais (anexo 1) a partir de um mesmo formato base, quadrado 20 cm. Para a realização deste primeiro momento, o investigador professor procurou intervir discretamente, pois o objectivo pretendia que cada um se produzisse e se construísse, somente apoiado no estímulo do próprio processo. A diferentes sentidos, sempre outras possíveis formas. Variedade comum a todos. Este exercício foi fundamental para realizar a passagem do raciocínio concreto para o pensamento abstracto reflexivo, processo necessário que corresponde à faixa etária dos elementos da turma e que revelaria pistas essenciais para análise do que diz respeito ao tipo de elementos visuais utilizados no discurso representativo. Dispuseram de 80 minutos para a sua realização.

2º Momento - Pretendeu-se que, através das leis de combinação e da heterogeneidade se estabelecesse a conexão necessária para que novos discursos a partir de elos semióticos se realizassem em prol do conjunto, mas também que cada aluno conseguisse construir a sua própria estrutura de pensamento autonomamente a partir de versões existentes na unidade turma. Falamos então de uma necessidade comum, a urgência da criação de um sistema não hierárquico onde todos têm a oportunidade de se expressar livremente abrindo novos caminhos, sempre modificáveis, estabelecendo então a equivalência ao processo rizomático. Dispuseram de 120 minutos para a sua realização (ver alguns exemplos nos anexos 5, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20).

3º Momento – Propondo a busca de novos caminhos a partir do cruzamento de diferenças que brotam a partir da singularidade na unidade heterogénea, deu-se ênfase à experimentação pela acção, recorrendo à análise de conteúdo e de discurso dos resultados obtidos. Cada aluno (exercício individual) realizou em casa e com mais tempo de reflexão/concretização (uma semana), o seu segundo e último módulo de identidade visual, após ter trabalhado com os colegas em sala de aula os módulos anteriores, o primeiro módulo individual e os seguintes módulos em conjunto combinados. É importante estabelecer a ponte entre o mundo exterior e o espaço escola neste terceiro momento, pois proporciona o retiro ou distanciamento que facilitará o importante espaço reflexivo e auto reflexivo para que se conclua o processo de

reconstrução. Contribuirá para entender se de facto, a experiência anterior, momento 2, realizada em contexto escolar facilitou a abertura para o reencontro pessoal. Esta análise foi realizada a partir dos seus registos visuais para identificar as influências partilhadas que deram origem a novos e autónomos discursos artísticos que expressam a sua identidade, consciência (ver alguns exemplos nos anexos 21, 22, 23, 24).

- Registos fotográficos: Foram registados os diferentes alfabetos visuais, dados, e a posterior combinação dos mesmos a partir dos novos discursos e possíveis estruturas independentes que levam à pretendida autonomia criativa gerada pela relação em grupo. Registo das experiências desenvolvidas a partir dos exercícios propostos, correspondentes a variantes criativas possíveis. Análise qualitativa dos documentos, destacamento das ideias principais e suas conclusões.

- Verificação: Para facilitar a visualização, a interpretação e a necessária verificação do processo a que se recorreu, associado ao conceito de rizoma, foi elaborado um mapa correspondente à sua construção a partir dos módulos de identidade desenvolvidos. Desta forma, a análise dos efeitos que se engendraram poderão ser estudados e comparados a partir da observação dos grupos compostos por elementos aleatórios, compreendendo melhor a complexidade do real a partir do Universal, turma. No final do ano lectivo, os alunos foram questionados, de forma a manter o anonimato, acerca da sua opinião e satisfação referente aos projectos realizados na disciplina de Educação Visual, de entre os quais esteve incluído este mesmo estudo, de forma a entender se a experiência realizada seria realçada ou lembrada, quer positiva ou negativamente. Pode-se considerar como tendo sido uma estratégia denominada por pesquisa de opinião (Laville & Dionne, 1999). É assumida a total liberdade de resposta dos alunos, não seguindo uma estrutura de opções descritas na avaliação final feita pelos educandos.

3.3 Métodos, técnicas e procedimentos de análise de dados

Procedeu-se à análise qualitativa dos conteúdos dos exercícios, tendo em conta a evolução da técnica expressiva, da representação simbólica e seus códigos em processo, rizomático, construtivo de identidade. A análise foi realizada em três diferentes momentos, tendo em conta os objectivos propostos. Por razões de ordem prática e de forma a obter conclusões mais profundas, foram isolados três casos-estudo, incidindo a atenção para o percurso dessas três identidades nos três momentos. Esta escolha foi baseada em algumas características ou variáveis apoiadas na diferença clara de utilização dos elementos visuais no discurso identitário inerente à diferente inteligência de cada um e sua posterior transformação em processo social. A partir da generalização destes casos particulares em relação aos exercícios dos restantes colegas, população, tentou-se objectivar o mais possível a análise e interpretação dos mesmos. Desta forma o particular não exclui a generalização, vai sim ao encontro de 'belos casos' (Laville & Dionne, 1999). A construção esquemática realizada no final do processo permitiu observar a dinâmica de acção, processo, dos restantes elementos da turma, na sua totalidade.

- Descrição dos três momentos do projecto, associada à análise dos dados:

Momento 1

- 3 Módulos Individuais (casos análise) – 1ª Identidade Visual (A) (anexos 2, 3, 4)

- 1- Aluno 4 A
- 2- Aluna 9 A
- 3- Aluna 21 A

Os alunos representam a sua expressão essencial identitária a partir da noção de si, recorrendo ao alfabeto visual em aprendizagem e aos registos realizados livremente nos seus diários gráficos (actividade que precedeu os momentos em análise e descrita anteriormente). É importante referir a importância do conhecimento da aplicação da matéria da disciplina nesta fase, para que exista uma posterior consciência da possibilidade de derivação e questionamento da mesma. É no momento 2 e 3, que se poderá verificar se o discurso representativo de cada um evoluiu no sentido de se reconhecer na sua identidade e se essa se revelou em novas expressões técnicas e artísticas representativas.

Momento 2

- Processo de interacção dos 3 casos análise com outros 3 casos independentes (anexos 5, 6, 7)

- 1- Aluno 4 A + Aluno 5 A
- 2- Aluna 9 A + Aluno 13 A
- 3- Aluna 21 A + Aluna 22 A

Tendo como ponto de partida a primeira tarefa ou momento, e seguindo para uma segunda, sendo portanto uma variante, todos os alunos em turma reconhecerão a autenticidade da diferença (prática reflexiva – investigação/observação participante) através dos resultados obtidos (diferentes níveis de significação). A comunicação, para que seja verdadeira, exige a mestria de determinar os lugares apropriados de cada elemento da linguagem numa estrutura permeável às inúmeras variações, para o alcance de um sentido. Com este exercício pretende-se possibilitar o acesso a novos alfabetos, ao entendimento da importância das a-normalidades e à experimentação do poder combinatório dos discursos artísticos visuais, podendo inclusive, chegar a uma ruptura assignificante, necessária à construção de novos sistemas. Esta análise, observação ao serviço do objecto de pesquisa, é fundamental para se entender se o processo em estudo contribui para esta situação que pretende que as normas se soltem em conjunto com as pessoas, para que as mesmas passem a existir à sua medida a partir da produção artística em combinação. Os alunos não estão sujeitos a nenhum modelo estrutural, mas elaboram o seu a partir da relação com o outro, construindo assim o mapa que evolui não hierarquicamente, mas sim num sistema aberto, que respeita o sentir e o pensar activo.

Momento3

- 3 Módulos Individuais (casos análise) – 2ª Identidade Visual (B) (anexos 8, 9, 10)

- 1- Aluno 4 B
- 2- Aluna 9 B
- 3- Aluna 21 B

A análise realizada nesta fase da actividade proposta, permitirá encontrar a luz relativamente ao encontro de uma identidade expressiva construída através das relações indivíduo-sociedade-cultura, cuja resposta seria de difícil encontro se a questão acerca de si, fosse colocada de forma directa (Laville & Dionne, 1999). A descrição visual de cada um é

evidenciada, a partir da singularidade revelada pelas opções do discurso escolhido que é conseguido através de um processo narrativo. A importância da sua própria experiência, é o encontro da liberdade expressiva, resultado da sua opção livre que se reflecte num registo, a 2ª identidade visual que comprova simultaneamente o Ser e o Fazer. Transversalmente aos três momentos, foram utilizados métodos e técnicas para a análise dos dados, tendo sido os seguintes, a Observação Directa/Participante, os Registos fotográficos das representações visuais e a Verificação.

A análise e recolha das diversas sabedorias culturais têm de ser cuidadas, para que se encontrem as diferentes capacidades cognitivas que serão absorvidas mutuamente pelo conhecimento relacional gradual, através da representação de interpretações. A análise dos dados será qualitativa, uma vez que será a prática que determinará as transformações em estudo. Notas descritivas e analíticas complementarão os dados visuais de forma que correspondam melhor à situação observada. O comportamento atitudinal e motivacional será também fonte de análise neste estudo. As intuições subjectivas, criativas, terão de ser comprovadas em relação, a partir dos exercícios propostos, reais. Uma vez que o exercício tem um carácter experimental, as suas variáveis serão identificadas à medida que este se for resolvendo, recorrendo à informação dos discursos visuais, para que possam ser minimamente controláveis. Esta técnica demonstrou-se conveniente, pois reforçou a legitimidade da hipótese colocada e levou ao encontro de novos indicadores (capítulo 4.3). O apoio nas diferenças claras existentes entre os indivíduos (ponto de partida – 1ª identidade) e a força da combinação dessas, permitem identificar elementos visuais distintos, no que se refere à utilização dos símbolos, sua expressão técnica e expressiva no que é representado. A comparação entre a representação da 1ª identidade, momento 1, para a 2ª identidade, momento 2 do mesmo indivíduo, após a inter-relação social é baseada nas mesmas variáveis discursivas e será fulcral para se entender o reconhecimento e a possibilidade de um novo conhecimento identitário, momento 3. Complementou-se informação e retiraram-se as conclusões necessárias a partir das evidências e dos factos objectivos. A verificação poderá comprovar no entanto, não só a infinita possibilidade combinatória simbólica, como a criação de estruturas alternativas criativas independentes que são geradas a partir do processo em comum. Poder-se-ão então, abrir novas pistas de reflexão para o desenvolvimento de horizontes legíveis na investigação. Exemplo: o código visual em relação, será sempre diferente de Ser para Ser e o que se pretende é determinar essa essência original a partir do desenho (linguagem visual que é composta por alfabetos visuais que diferem de pessoa para

pessoa consoante o seu contexto e circunstância) reconhecendo as particularidades, para que a partir dessas, novas imagens, códigos e discursos sejam gerados. Assim, conseguimos compreender o processo de significação/assignificação de forma a poder romper com a norma(lidade). Colocar os dados em relação para analisar a força das inter-relações, para ver se as ligações que acontecem em processo reforçam a hipótese formulada. O exame do conjunto dos laços que se podem criar, proporciona o entendimento do real complexo a partir da visualização do mapa rizomático que simultaneamente explicita os caminhos percorridos.

Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos resultados

Este capítulo inclui a caracterização do contexto do estudo e dos informantes-chave. O contexto abarca a localização espacial e temporal da escola, a turma, os conteúdos e os objectivos programáticos da disciplina de Educação Visual no 8º ano. Os informantes, alunos, serão referenciados segundo a sua idade e género e, pelo interesse/empenho demonstrado à disciplina e seu comportamento relacional interpessoal no conjunto turma. É realizada também, em termos gerais, uma apreciação dos registos gráficos realizados no diário pessoal de cada um. Como foi referido no capítulo 3, os resultados apresentados irão incidir sobretudo na análise qualitativa de três casos estudo análise.

A identificação dos informantes – chave é mantida em anonimato e portanto são referenciados numericamente. As letras A e B correspondem à representação da 1ª e da 2ª Identidade Visual, respectivamente (anexos 2, 3, 4, 8, 9, 10). A análise dos conteúdos organiza-se nas seguintes fases, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento, as conclusões e as interpretações dos resultados (Bardin, 1997). Procedeu-se primeiramente à análise qualitativa dos conteúdos dos exercícios visuais contidos nos três momentos, tendo em conta a evolução da técnica expressiva, da representação simbólica e seus códigos em processo, rizomático, construtivo de identidade. As temáticas e outras categorias de análise são de seguida apresentadas em esquema de forma a servirem resultados clarificados e de forma objectiva.

Quadros Resumo da Análise Estrutural dos Dados nos diferentes Momentos:

MOMENTO 1	Aluno 4A	Aluna 9A	Aluna 21A
OBJECTIVOS	- Identificar as particularidades identitárias técnico-expressivas nas narrativas de cada indivíduo - Identificar as metamorfoses identitárias através das simultâneas transformações representativas - Analisar a construção e evolução do discurso artístico à medida que o indivíduo se procura com o outro e novas possibilidades combinatórias daí derivantes - Procurar novos discursos visuais a partir das escolhas tomadas em processo na “narrativa real” (Deleuze, citado por Cole, 2013)		
HIPÓTESES	- Será o processo rizomático facilitador do re(encontro) identitário? - A representação de si pelo processo de ensino-aprendizagem adoptado ao sistema rizomático propõe novos discursos artísticos? - Consideram-se mais livres, integradas e autónomas as diferentes inteligências no conjunto turma a partir deste processo? - Promoverá este processo o acesso equitativo à expressão em inter-relação? - Criará este processo, interesse e motivação para a realização de um pensamento autoreflexivo?		
INDICADORES (identitários) - Técnica Expressiva - Representação Simbólica - Linguagens e Discursos	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico
	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico
	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico
ATITUDES E COMPORTAMENTOS	Análise Qualitativa - Observação directa	Análise Qualitativa - Observação directa	Análise Qualitativa - Observação directa

Tabela 2 - Quadro resumo da estrutura da análise dos dados no Momento 1

A expressão identitária através do processo rizomático nas artes visuais

MOMENTO 2	Aluno 4A + Aluno 5A	Aluna 9A + Aluno 13A	Aluna 21A + Aluna 22A
OBJECTIVOS	- Identificar as particularidades identitárias técnico-expressivas nas narrativas de cada indivíduo - Identificar as metamorfoses identitárias através das simultâneas transformações representativas - Analisar a construção e evolução do discurso artístico à medida que o indivíduo se procura com o outro e novas possibilidades combinatórias daí derivantes - Procurar novos discursos visuais a partir das escolhas tomadas em processo na “narrativa real” (Deleuze, citado por Cole, 2013)		
HIPÓTESES	- Será o processo rizomático facilitador do re(encontro) identitário? - A representação de si pelo processo de ensino-aprendizagem adoptado ao sistema rizomático propõe novos discursos artísticos? - Consideram-se mais livres, integradas e autónomas as diferentes inteligências no conjunto turma a partir deste processo? - Promoverá este processo o acesso equitativo à expressão em inter-relação? - Criará este processo, interesse e motivação para a realização de um pensamento autoreflexivo?		
INDICADORES Identitários e de Reconhecimento de interdependências	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico
- Técnica Expressiva (Variações)			
- Representação Simbólica (variações)	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Observação Directa/ Participante - Registo Fotográfico
- Linguagens e Discursos (Variações)	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico
ATITUDES E COMPORTAMENTOS	Análise Qualitativa - Observação directa	Análise Qualitativa - Observação directa	Análise Qualitativa - Observação directa

Tabela 3 - Quadro resumo da estrutura da análise dos dados no Momento 2

A expressão identitária através do processo rizomático nas artes visuais

MOMENTO 3	Aluno 4B	Aluna 9B	Aluna 21B
OBJECTIVOS	- Identificar as particularidades identitárias técnico-expressivas nas narrativas de cada indivíduo - Identificar as metamorfoses identitárias através das simultâneas transformações representativas - Analisar a construção e evolução do discurso artístico à medida que o indivíduo se procura com o outro e novas possibilidades combinatórias daí derivantes - Procurar novos discursos visuais a partir das escolhas tomadas em processo na “narrativa real” (Deleuze, citado por Cole, 2013)		
HIPÓTESES	- Será o processo rizomático facilitador do re(encontro) identitário? - A representação de si pelo processo de ensino-aprendizagem adoptado ao sistema rizomático propõe novos discursos artísticos? - Consideram-se mais livres, integradas e autónomas as diferentes inteligências no conjunto turma a partir deste processo? - Promoverá este processo o acesso equitativo à expressão em inter-relação? - Criará este processo, interesse e motivação para a realização de um pensamento autoreflexivo?		
INDICADORES Identitários	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico
Novo conhecimento de si			
- Técnica Expressiva			
- Representação Simbólica	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico
- Linguagens e Discursos	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico	Análise Qualitativa - Registo Fotográfico
ATITUDES E COMPORTAMENTOS	Análise Qualitativa - Observação directa	Análise Qualitativa - Observação directa	Análise Qualitativa - Observação directa

Tabela 4 - Quadro resumo da estrutura da análise dos dados no Momento 3

4.1 Caracterização do contexto do estudo e dos informantes – chave

Este estudo realizou-se numa escola secundária estatal, em Oeiras, inserida no Concelho de Cascais no ano lectivo de 2012/2013. É caracterizada como uma escola de sucesso e de exemplo, devido aos resultados avaliativos (classificações altas) que a sua população estudantil apresenta. Pode-se afirmar que provêm, em termos gerais, de uma classe social média/alta, em que os pais na sua maioria têm formação académica. A investigação foi efectuada numa turma do 8º ano de escolaridade, como foi referido no capítulo 3.1., entre os meses de Janeiro e Março, tendo em conta os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual. O comportamento geral da turma, constituída por vinte e sete elementos, é bom, os alunos demonstraram vontade de aprender e foram participativos, embora tivessem existido alguns poucos casos instáveis, devido a inseguranças, distrações, ou alheamentos da realidade próprios da adolescência. Encontram-se também, alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Os exercícios acerca da Identidade Visual foram realizados propositadamente para este estudo-investigação. É de se referir, no entanto, que demonstram ser muito competitivos entre eles, podendo este facto tanto contribuir para situações positivas como negativas a ter em atenção. Alguns alunos assumem uma postura individualista que está relacionada com a competitividade, por vezes excessiva, entre os elementos. Em termos de comportamento, a turma é bastante aceitável e é considerada trabalhadora.

Os três casos-estudo da turma em que incidiu maioritariamente a análise caracterizam-se como:

- **Aluno 4:** jovem do sexo masculino, 13 anos de idade, revela algum interesse pela disciplina, mas não o suficiente para se esforçar no sentido de evoluir na aprendizagem e melhoramento das técnicas expressivas. Rigoroso, metódico, mas pouco trabalhador e entusiasta. Revela timidez e individualismo, talvez pelo facto de ter sido transferido de outra escola (particular) e de não estar bem inserido na turma, pois não se observa cumplicidade e convívio entre os colegas. As suas intervenções verbais demonstram astúcia e perspicácia no apreendimento de informação teórica relacional, participando algumas vezes nas aulas aquando a transmissão de conhecimentos desse âmbito. Cumpre sempre os prazos estipulados para a concretização das tarefas. Normalmente insiste nas representações com um carácter mais geométrico e gráfico, como se observou na maior parte dos registos realizados no seu diário gráfico (ver exemplo no anexo 25).

- **Aluna 9:** jovem do sexo feminino, 13 anos de idade. Está atenta à informação que lhe é transmitida pessoalmente, embora seja muito tímida e pouco participativa em termos de intervenção verbal. Muito discreta e serena, por vezes distraída. Mostra-se disponível para ajudar os colegas em dificuldade, revelando muita compreensão e paciência. Sociável dentro de um pequeno grupo de colegas. Dedicada, necessita de mais tempo para finalizar os exercícios. Trabalha com muita calma, mas com persistência e eficácia. Normalmente insiste mais nas representações com um carácter naturalista e sonhador, como se observou na maior parte dos registos realizados no seu diário gráfico (ver exemplo no anexo 25).

- **Aluna 21:** jovem do sexo feminino, 13 anos de idade. É considerada uma das alunas que melhores resultados avaliativos tem a todas as disciplinas. Muito dedicada, exigente e trabalhadora. É muito participativa revelando-se interessada nas matérias abordadas, embora se denote alguma falta de libertação ao convencionalizado o que influencia à partida a criatividade expressiva. Segue os conselhos que se lhe informam, mas não se arrisca muito na aventura do desconhecido, o não referenciado. Muito sociável e prestável, tenta sempre a via da clareza e da justiça na resolução de problemas com outros colegas. Normalmente insiste mais nas representações com um carácter minucioso, rigoroso e realista, com muitos elementos ligados a referências exteriores, como objectos do dia-a-dia, como se observou na maior parte dos registos realizados no seu diário gráfico (ver exemplo no anexo 25).

4.2 Apresentação e Análise dos resultados

MOMENTO 1 – Representação das 1ª Identidades Visuais(A)

(ver tamanhos maiores nos anexos 2, 3, 4)



Ilustração 1 - Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual (ALUNO 4A). Oeiras, Janeiro 2013

Indicadores (identitários):

Técnica Expressiva – O aluno recorreu a uma figura geométrica e à aplicação das qualidades térmicas das cores, matérias anteriormente leccionadas. Procurou apoiar-se no rigor da técnica a partir da utilização de instrumentos métricos e dos guaches que lhe garantiram o ‘correcto’ preenchimento dos limites das formas com o azul e o vermelho, ambos saturados.

Representação Simbólica – Representou um símbolo que corresponde a um círculo rigorosamente dividido em doze partes que se distinguem pelas cores aplicadas nestas. Esta representação ocupa e centraliza a composição do espaço.

Linguagem e Discurso – Revela densidade e solidez no discurso aplicado, pois representou um espaço bidimensional, plano que contém um círculo com divisão estelar axial que transmite alguma dinâmica apesar da sua posição central que estabiliza. O círculo geométrico apresenta-se como um mundo isolado, fechado, sem qualquer deformação assimétrica. Desta

forma assegurou a sua expressão com o rigor e cientificidade dos conhecimentos anteriormente transmitidos e que correspondem aos conteúdos programáticos da disciplina.

Atitudes e comportamentos a realçar: Grande concentração e empenho na realização do exercício, realizando-o sem pedir qualquer ajuda.



Ilustração 2 - Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual (ALUNA 9A). Oeiras, Janeiro 2013

Indicadores (identitários):

Técnica Expressiva – A aluna desenhou vários elementos soltos numa paisagem, procurando ocupar o espaço disponível. Utilizou vários materiais, como a esferográfica preta para trabalhar a expressividade da linha e do ponto como textura, os lápis coloridos e as aguarelas para conseguir as tonalidades e luminosidades das cores, chegando mesmo a misturá-las extrapolando as fronteiras das formas delineadas previamente traçadas.

Representação Simbólica – Representou uma paisagem como fundo, de onde realça um semicírculo que se apresenta no centro da composição preenchida com vários elementos compostos e outros soltos. Três folhas compuseram um só elemento e a cabeça de um gato e uma rosa foram desenhados individualmente, cada um colocado em ambos os lados das folhas centralizadas. Todos os elementos encontrados são símbolos naturais e reconhecíveis na nossa realidade comum.

Linguagem e Discurso – Representou alguma profundidade pela forma como as folhas estão sobrepostas, pela sua relação com o fundo e também pelas várias tonalidades e texturas aplicadas nos elementos. De forma provocadora, assegurou a sua expressão com a preocupação da exploração técnica - expressiva, na medida em que se libertou das regras 'normais' de preenchimento com cor das formas e da representação real da forma das mesmas (ex: cabeça de gato sem corpo e rosa sem pé). A localização e direcção dos elementos no fundo essencialmente apoiados em linhas estruturais horizontais e verticais, excepto nas duas folhas colocadas diagonalmente, fazem do seu aspecto geral, uma composição estável, mas que provoca algum desconforto pela falta de contextualização das informações contidas nela.

Atitudes e comportamentos a realçar: Grande concentração e empenho na realização do exercício. Pediu algum apoio na concretização das tonalidades e texturas em pequenos pormenores do desenho.



Ilustração 3 - Registo fotográfico da 1ª Identidade Visual (ALUNA 21A). Oeiras, Janeiro 2013

Indicadores (identitários):

Técnica Expressiva – A aluna utilizou vários materiais e técnicas na realização do seu primeiro módulo de identidade, como os marcadores de cores para trabalhar a expressividade da linha e do ponto como textura, e a grafite para a mancha de fundo. Recorreu a revistas para realizar cortes, colagens e sobreposições com as mesmas para encontrar alguma profundidade.

Incluiu todos os aspectos da matéria leccionada anteriormente, relativos aos elementos da linguagem plástica, de uma forma 'correcta' e metódica.

Representação Simbólica – Representou variadíssimos elementos relacionados com o mundo exterior material social. Podemos identificar inclusivé alguns símbolos associados a marcas de moda actuais, como por exemplo 'Navy' e as cores e formas da bandeira inglesa. A colagem de uma figura feminina, remete-nos para a sua pessoa e tudo o que está à volta dela, descrito visualmente, como se do seu pensamento ou desejo se tratasse.

Linguagem e Discurso – De uma forma bastante explícita podemos concluir que, é do seu mundo material artificial que se trata e que se compõe a sua identidade, elementos soltos, mas perfeitamente identificáveis, que convergem para a sua pessoa, identificando-se ela própria num símbolo de beleza social. Apesar da 'correcta' aplicação dos conteúdos leccionados, elementos do alfabeto visual, verificou-se falta de um à vontade e medo de arriscar outras experiências expressivas, pois existe uma tensão contida dentro dos limites reais observáveis a partir do mundo externo. A escolha de uma mancha cinzenta como fundo, realça todos os restantes elementos coloridos que da sua vida fazem parte, identificando-a.

Atitudes e comportamentos a realçar: Muito empenhada e concentrada, no entanto revelou alguma insegurança no que diz respeito à sua certeza discursiva. Pediu recorrentemente opinião para garantir que o seu trabalho estava a ir na direcção certa. No meio desta realização afirmou: “Mas a minha identidade de hoje, pode não ser a mesma de amanhã, não é?” (Aluna 21).

MOMENTO 2 – Representação da combinação resultante da interacção das diferentes Identidades Visuais (ver tamanhos maiores nos anexos 5, 6, 7)

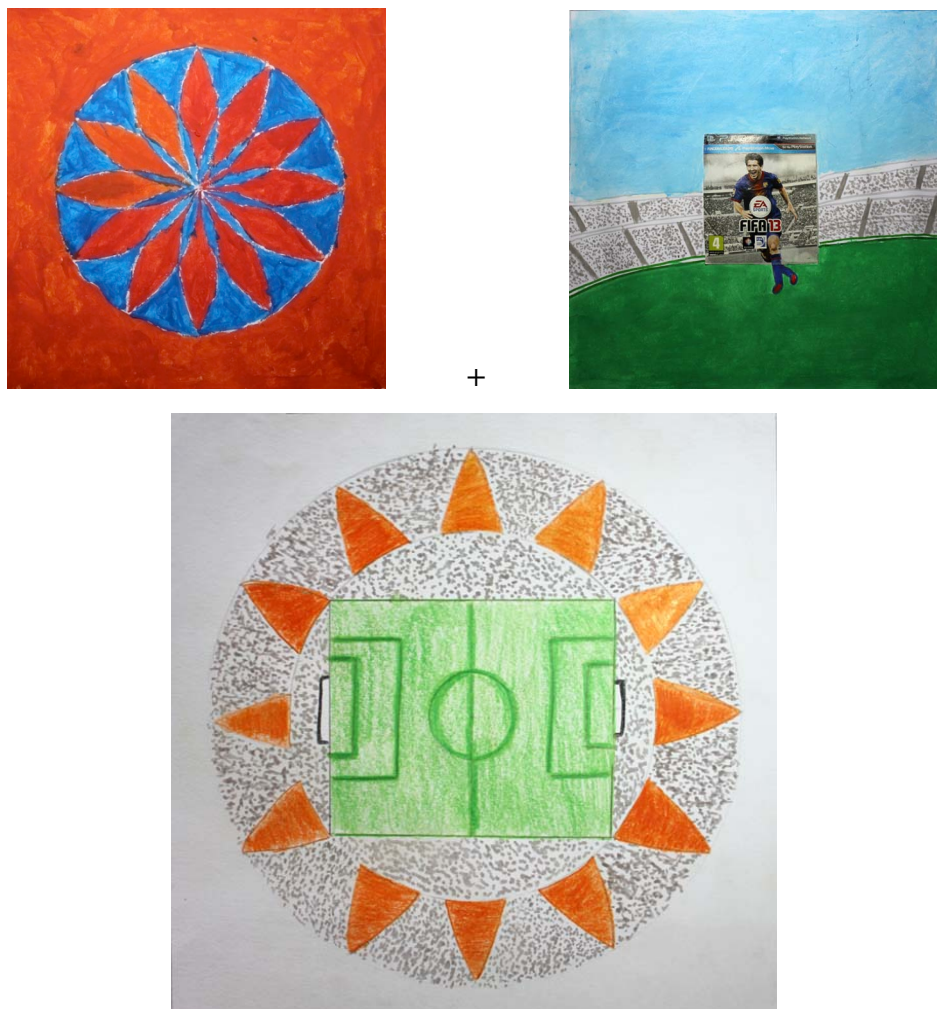


Ilustração 4 - Resultado da representação resultante da interacção de caso-estudo (ALUNO 4) com o aluno 5. Oeiras, Fevereiro 2013

Indicadores (identitários e de reconhecimento de interdependências):

Técnica Expressiva (variações) – O aluno 4 em conjunto com o aluno 5, realizaram uma combinação técnica e expressiva de ambas as identidades individuais, em que ambos compreenderam a mais-valia das competências de cada um tirando o maior partido das mesmas, o que se verifica de forma explícita neste momento 2. A forma circular central geométrica manteve-se, mas outro material e técnicas foram introduzidas, tais como o lápis de

cor e o marcador cinzento, o ponto, a mancha e o desenho à mão livre. A composição tornou-se mais humana, viva e expressiva.

Representação Simbólica (variações) – O círculo não deixou de estar representado, mas a sua simbologia sofreu alterações relevantes e importantes para a compreensão desta a partir dos diversos componentes técnicos e expressivos que a estruturam. O símbolo passou a ter uma nova vida com um outro significado construído e a partir do processo de interacção.

Linguagem e Discurso (variações) – Identificaram-se diversas variações óbvias no discurso, que ficou menos preso ao convencional geométrico, pois a medida passou a ser outra, mais humana e real. O facto de o colega 5 ter no seu módulo de identidade a figura humana representada ao ar livre ou num espaço aberto, talvez tenha contribuído para uma maior relação com o mundo real objectivo do aluno em estudo (aluno 4).

Atitudes e comportamentos a realçar: O aluno mostrou-se mais disponível e aberto para com o colega, melhorando a sua sociabilização. Colaborou com entusiasmo e satisfação na realização do exercício em conjunto. Revelou-se surpreso e bastante realizado com o resultado final.



Ilustração 5 - Resultado da representação resultante da interacção de caso-estudo (ALUNA 9) com a aluna 13. Oeiras, Fevereiro 2013

Indicadores (identitários e de reconhecimento de interdependências):

Técnica Expressiva (variações) – A aluna 9 em conjunto com a aluna 13, realizaram uma combinação técnica e expressiva das suas identidades individuais, em que ambas compreenderam a mais - valia das competências de cada uma tirando o maior partido das mesmas, o que se verificou de forma explícita neste momento 2. Optaram por manter a técnica da aguarela, predominante, mas desta vez introduzindo simultaneamente, mas de forma subtil e mais sensata, outras como, a técnica da mancha associada ao lápis de cor e a escrita associada a uma esferográfica normal. Foi demonstrada uma maior sensibilidade na utilização racional e emocional dos materiais e técnicas a estes associados.

Representação Simbólica (variações) – Os elementos naturais não deixaram de estar representados, mas obtiveram-se alterações relevantes e importantes, no sentido da sua

expressão e organização espacial. A simplificação foi procurada e alcançada em benefício da união das duas identidades, uniformizando ambos os conteúdos, a partir de uma representação paisagística natural que realiza a passagem do real visual para um universo da escrita que efectua a confirmação do seu significado.

Linguagem e Discurso (variações) – Revelou-se uma maior preocupação em equilibrar a composição a partir dos seus elementos constituintes numa harmonia de formas e cores. O discurso passou a ser muito mais fluido, alcançando uma enorme subtilidade final, muito próxima do encanto poético. A profundidade foi muito bem conseguida pela sobreposição de vários elementos pelas suas formas e tonalidades, em que a utilização da escrita nos mesmos trouxe uma nova abordagem discursiva, dinâmica e coerente.

Atitudes e comportamentos a realçar: A aluna participou na elaboração desta combinação de forma entusiástica e revelou muita disponibilidade e humildade para dialogar acerca das duas identidades em análise. Existiu de facto muita cumplicidade e união de esforços entre as colegas. Não foi pedida a ajuda do professor/investigador neste momento, pelo que se conclui que ambas as alunas alcançaram plenamente o objectivo proposto de forma autónoma. A aluna revelou-se muito contente e surpresa com o resultado obtido.



Ilustração 6 - Resultado da representação resultante da interacção de caso-estudo (ALUNA 21) com a aluna 22. Oeiras, Fevereiro 2013

Indicadores (identitários e de reconhecimento de interdependências):

Técnica Expressiva (variações) – A aluna 21 em conjunto com a aluna 22, realizaram uma combinação técnica e expressiva de ambas as identidades individuais, em que provaram a compreensão da mais - valia das competências de cada uma tirando o maior partido das mesmas, o que se verifica de forma explícita neste momento 2. Optaram por manter a técnica da grafite realizando uma mancha cinzenta como metade do fundo da composição, sendo que a outra metade foi realizada com marcadores de diversas cores construindo diagonais, dinâmicas. Foi demonstrada uma maior sensibilidade na utilização racional e emocional dos materiais e técnicas a estes associados. O recorte da figura com preenchimento a preto complementada pela expressão da linha, escrita, fez com que esta composição adquirisse um

carácter gráfico de bastante qualidade expressiva e técnica, pois conseguiram retirar o essencial de cada uma.

Representação Simbólica (variações) – Os elementos simbólicos de carácter essencialmente comercial, passaram a ser resumidos num só símbolo, cujo seu significado foi alterado pela interacção de identidades, em prol da identificação das mesmas, propondo maior envolvimento emocional e criação pessoal contido no significante. O resultado foi a obtenção de uma simplificação que melhorou a qualidade técnica e expressiva que se resumiu ao essencial, demonstrando uma grande presença pela sua força simbólica. A coroa é reforçada com o desenho de um diamante e com a confirmação da palavra 'Queens', o que demonstra uma força e certeza identitária inquestionável, resultante de ambas após a sua união.

Linguagem e Discurso (variações) – Revelou-se uma maior preocupação em equilibrar a composição a partir dos seus elementos constituintes numa harmonia de formas e cores, a partir da simplificação e uso coerente e racional dos muitos elementos disponíveis em ambas as identidades iniciais. O discurso passou a ser muito mais claro e incisivo, com uma óptima qualidade de composição gráfica.

Atitudes e comportamentos a realçar: A aluna participou na elaboração desta combinação com muito empenho e revelou disponibilidade para dialogar acerca das duas identidades em análise. Foi pedida opinião inicial ao professor/investigador que sugeriu que simplificassem devido ao tempo de que dispunham. A partir deste conselho, tudo fluiu naturalmente e muito facilmente chegaram a este resultado, sozinhas. A aluna revelou-se muito contente e surpresa com o resultado obtido.

MOMENTO 3 – Representação das 2ª Identidades Visuais (B)

(ver tamanhos maiores nos anexos 8, 9, 10)



Ilustração 7 - Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual (ALUNO 4B). Oeiras, Março 2013

Indicadores (identitários e de novo conhecimento de si):

Técnica Expressiva – O aluno demonstrou a partir deste seu segundo e último módulo de identidade, uma grande evolução no conhecimento de si após os exercícios anteriores. O círculo continua presente no centro da sua composição, mas não de forma estritamente geométrica, abrindo portas à realização e experimentação expressiva associada à exploração de outros materiais, como os lápis de cores. A mistura de manchas obtidas para a representação de diferentes tonalidades e a própria expressão do traço na execução das mesmas foram uma conquista que não pode de forma alguma ser negada.

Representação Simbólica – O aluno passou de uma representação puramente geométrica para uma representação de uma paisagem real, aberta, cujo significado tem sem dúvida, um carácter emocional e até mesmo poético. O aluno consegue utilizar vários símbolos como os tubarões e o barco para contextualizar um sentimento ou emoção. Quando o sol se põe existe um perigo iminente, susceptível de múltiplas interpretações alheias, mas com um significado só Seu, construído e realizado.

Linguagem e Discurso – O aluno adoptou a forma circular geométrica ao que pretendia expressar, mas agora de uma forma natural e humana. Deixou de existir a preocupação com a rigidez métrica e passou a entender que a qualidade expressiva é possível de se obter indo ao encontro da sua visão do mundo que é seu. A serenidade e a harmonia expressa na composição são provas de que se conseguiu revelar num outro tipo de discurso, mais livre, menos contido e mais consciente. No entanto, o facto de existirem vários elementos soltos na paisagem que sugerem o decorrer de uma acção, dois tubarões e um barco de aspecto frágil, levam-nos a reflectir sobre uma possível narrativa inerente a este tipo de discurso, que sugere uma tensão associada e que é revelada subtilmente, mas com consciência.

Atitudes e comportamentos a realçar: O aluno terminou este exercício em sala de aula, tendo sido realizado na sua maioria em casa. Demonstrou contentamento com o resultado e orgulho no concretizado.



Ilustração 8 - Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual (ALUNA 9B). Oeiras, Março 2013

Indicadores (identitários e de novo conhecimento de si):

Técnica Expressiva – A aluna demonstrou a partir deste seu segundo e último módulo de identidade, uma grande evolução no conhecimento de si após os exercícios anteriores. Os

materiais a que recorreu são os mesmos, a aguarela e a grafite, mas agora, utilizados com um maior domínio técnico e expressivo resultante deste processo (momentos). Tomou uma maior consciência das suas capacidades e de como utilizá-las para a sua 'extensão' representativa, a partir das tonalidades e das luminosidades das cores escolhidas, das texturas resultantes da aguarela e da profundidade sugerida pela sobreposição dos elementos. A sua inquestionável presença expressa no conjunto quase de forma muito temporária a partir do uso da grafite, fazem desta composição um notável exemplo de consciência da sua identidade.

Representação Simbólica – A sua representação tem como base os elementos naturais relacionados com a botânica e sua profundidade. A procura da semelhança no registo de Si, encontra-se numa espécie de autorretrato (o desenho é realizado à sua imagem) que transmite uma espécie de semi-permanência física e espiritual, pela técnica e material utilizados para a realização do mesmo. O significado torna-se assim, claro, por todo o conjunto que expressa o seu refúgio e entendimento autoconsciente da sua existência.

Linguagem e Discurso – O discurso desta aluna assumiu uma grande consistência identitária que evoluiu a partir da exploração da descrição detalhada e extremamente expressiva do espaço que a rodeia, como se de uma fusão se tratasse, entre a sua pessoa e a natureza.

Atitudes e comportamentos a realçar: A aluna recorreu a alguma ajuda para melhorar a técnica das tonalidades das cores escolhidas. Terminou este exercício em sala de aula, tendo sido realizado na sua maioria em casa. Demonstrou contentamento com o resultado e orgulho no concretizado.

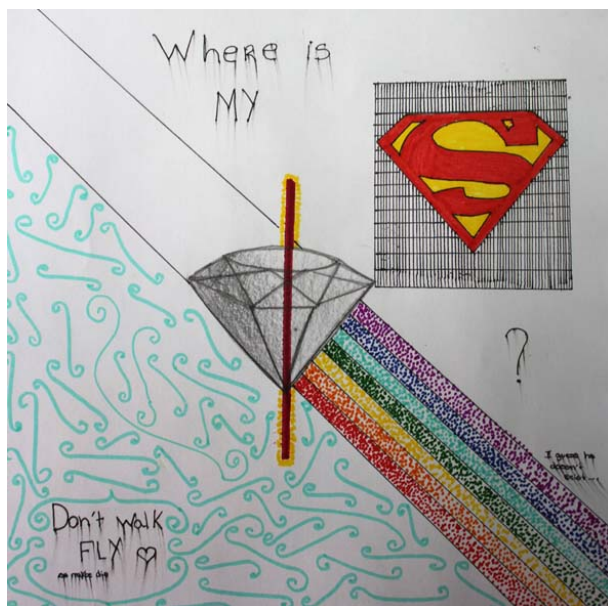


Ilustração 9 - Registo fotográfico da 2ª Identidade Visual (ALUNA 21B). Oeiras, Março 2013

Indicadores (identitários e de novo conhecimento de si):

Técnica Expressiva – A aluna demonstrou a partir deste seu segundo e último módulo de identidade, uma preocupação em simplificar a composição, não deixando de evidenciar o conhecimento que apreendeu nas aulas teóricas e práticas acerca dos elementos da linguagem visual. Manteve a sua própria linguagem essencialmente gráfica, mas notou-se que existiu uma tentativa de dominar a informação colocada na composição a partir da sua relação significativa de forma a que esta respondesse às suas questões existenciais.

Representação Simbólica – A aluna relacionou alguns símbolos revelando compreensão acerca da sua forma e correspondente significado, podendo-se verificar esta situação pela associação clara entre o símbolo do diamante e do super-homem. O tamanho idêntico de ambos leva-nos a concluir também desta forma. As frases escolhidas que afirmam e questionam revelam de forma instantânea uma preocupação relativa à sua identidade. Mostrou-se capaz de isolar os símbolos do contexto exterior social e adaptou-os ao seu contexto pessoal, em alternativa da representação escolhida de si inicialmente a partir de uma personalidade do mundo da moda, optou por questionar, “Where is my (diamante/símbolo do super-homem)?”

Linguagem e Discurso – Muito interessante verificar o desprendimento que existiu para com a maior parte dos elementos simbólicos associados ao consumo que utilizou no primeiro

momento identitário. No entanto, é também extraordinária a escolha que realizou dos elementos que utilizou para a construção da sua identidade, pois verificou-se um maior entendimento da associação destes no conjunto, levando-os de forma clara a questionar sobre si e o seu sentido. Explorou com mais consciência a relação com os elementos utilizados pelo seu re(significado) no discurso. O despertar da necessidade de se re(encontrar) é bastante clara e conclui-se que o objectivo foi atingido desta forma.

Atitudes e comportamentos a realçar: A aluna não recorreu a qualquer tipo de ajuda, entregando o trabalho com uma atitude de dúvida acerca da qualidade do seu trabalho, que revelou alguma insegurança própria do seu questionamento essencial e necessário.

VERIFICAÇÃO dos RESULTADOS:

- **Esquematização final do processo adoptado para a realização dos Momentos 1, 2 e 3 com todos os alunos da turma** (ver em tamanho maior, formato A3, no apêndice II)



Esquema1 - Mapa do Processo resultante da realização dos Momentos com todos os elementos da turma

Através da observação deste mapa, podemos verificar as interligações realizadas em processo e sua associação esquemática ao conceito de rizoma. A presença de alterações dos códigos simbólicos, sociais, é manifestada através da transformação visível de significantes e significados na procura da sua libertação que se concretiza a partir deste emaranhado fértil. É possibilitada através de um discurso activo que se visualiza em tempo real. O caminho é percorrido através do encontro de novas aberturas técnicas e expressivas, artísticas, facilitando a expressão do eu legítimo, particular e surpreendente. A liberdade é veiculada pela própria estrutura não hierárquica que permite a realização de cada ser a partir de infinitas combinações possíveis com o próximo.

- Algumas avaliações, anónimas, realizadas pelos alunos presentes aquando o pedido das mesmas (ver anexo 26), relativas à disciplina onde se realizou esta investigação e os respectivos exercícios durante o ano lectivo de 2012/2013:

Podemos verificar a partir das suas opiniões, a recorrente referência aos exercícios relativos aos módulos de identidade que foram desenvolvidos no projecto 'A tua metria' (ver apêndice I), que serviu como base experimental e de investigação a este estudo. Analisemos: *“Um dos projectos mais interessantes foram os módulos de identidade a três dimensões e as cores, tal como a geometria.”*; *“ Eu gostei das aulas, em geral. Aquilo que preferi fazer foram os módulos de identidade. O que eu menos gostei foram das aulas teóricas.”*; *“Gostei da “tua metria”. Acho que as aulas foram muito activas.”*. O facto de evidenciarem esta actividade de entre outras tantas realizadas durante o ano lectivo, demonstrou o impacto que a mesma teve na sua concretização.

As razões apresentadas foram diversas e explícitas contribuindo para reforçar os motivos que suportam a mais valia da utilização deste processo na construção e consideração das existências. Pode-se realçar a valorização do trabalho que se constrói com o outro, a reflexão e auto-reflexão que é proporcionada a partir dessa mesma acção, pelos seguintes discursos: *“O que eu mais gostei foi os trabalhos de grupo.”* (aluno N.E.E.); *“Projecto que mais gostei: Módulos de identidade (individuais e em grupo). Aspectos que mais gostei: Interação entre os alunos e professores, Projectos interessantes.”*; *“ Aspectos Positivos: prática, dar-nos a conhecer melhor a nossa personalidade e a mistura de personalidade. O que aprendemos: a conhecer-nos, aperfeiçoação de técnica.”*; *“Aspectos Positivos: Aprender com os outros, trabalhos de grupo.”*; *“Desenvolver os trabalhos a pares foi bom, para aprender a colaborar e trocar ideias e técnicas. Os módulos de identidade foram bons e obrigaram-nos a reflectir sobre nós próprios.”*; *“O projecto mais interessante foi o módulo de identidade, pois nos permitia expressar através de colagens e cores. Obrigada por este ano! Bjs!!!”*.

A facilitação da expressão daí decorrente e até o próprio espanto para com a sua própria evidenciação identitária artística e técnica foram demonstrados nas opiniões: *“Eu gostei muito dos trabalhos de grupo realizados a partir dos módulos de identidade (trabalho que também gostei pela liberdade de expressão).”*; *“Eu acho que as aulas foram interessantes. Aprendemos outras formas de desenho e de pintura.”*; *“Aspectos positivos: Gostei muito do trabalho de identidade porque acabamos por ser capaz de expressar-nos*

através de desenho, pintura, etc..Gostei muito do diário gráfico. Gostei da análise de trabalhos que era sempre feita após cada projecto.”; “ O que mais gostei foi misturar os nossos módulos que se descomplicaram quando nos juntaram.”; “ Eu gosto muito das aulas de E.V. Sinto que a professora despertou o meu interesse e levou-me a melhorar muito na disciplina”“este ano educação visual passou de umas das disciplinas que eu menos gostava a uma das minhas preferidas. Desenvolvi as minhas capacidades, sentido de estética e o meu traço. Agora realizo coisas que nunca achei que conseguisse. Achei muito interessante os módulos de identidade.”.

A fluidez com que decorreu o processo está também patente nas suas manifestações avaliativas, pois referem a experiência como tendo sido agradável, divertida, e não monótona. Verifiquemos os exemplos que se seguem: *“O que mais gostei foi os trabalhos de grupo, foram giros e bastante produtivos”;* *“Grande criatividade de trabalhos”;* *“..no geral as aulas funcionaram bem. Aprendi muito.”;* *“Acho que não tenho muita coisa para dizer negativa, porque acho que as aulas são bastante engraçadas, creativas e superdivertidas.”.*

4.3 Respostas às questões do estudo (ver capítulo 1.2) a partir da análise dos dados

- Será o processo rizomático facilitador do re(encontro) identitário?

Pelo que se verificou na análise dos resultados, pode-se concluir que sim, pois os(as) alunos(as) realizaram o processo de forma natural a partir da motivação que foi criada pela procura de si e com o outro numa rede de inteligências potenciais. Eles desenvolveram as suas representações desenhando o que foram conhecendo em acção, movimento, pois na realidade a nossa identidade nunca é fixa, está em constante transformação a partir do reconhecimento. Os princípios associados ao rizoma, referidos no capítulo 2.3, permitiram o acesso a toda uma biblioteca diversa de potencialidades múltiplas que se fizeram existir e evidenciar pela sua interligação necessária com o outro, não negligenciando nenhuma. A procura de si foi reforçada pela reflexão individual e em conjunto, numa relação de interdependência universal. O reencontro identitário, só é possível em relação com o outro que nos confirma. A consciência emerge quando nos confrontamos com a diferença, numa inter-relação, pois permite o diálogo e a troca de perspectivas que nos elucida. Quanto maior for a rede e a interacção mais probabilidade teremos de nos surpreender a partir da sua combinação, porque somos todos e individualmente, um cosmos por descobrir. No entanto, como a liberdade de

expressão particular e essencial não pode ficar presa na rede, o espaço e o tempo foram necessários para que se conseguisse rasgar a norma social reencontrando a essência numa possível escondida potencialidade existente, verificada no terceiro momento deste estudo realizado em 'casa'.

- A representação de si pelo processo de ensino-aprendizagem adoptado ao sistema rizomático propõe novos discursos artísticos?

Como se referiu na questão anterior, então se as inteligências são todas um potencial, elas revelar-se-ão sempre de forma diferente. Se abrirmos essa possibilidade de libertação da nossa essência que primeiramente manifestada de forma intuitiva (momento 1) e depois reforçada na relação com o próximo (momento2) de forma natural, pois como se estudou no capítulo 2.1.1, somos seres necessária e inevitavelmente sociais, descobriremos caminhos extraordinários de representação discursiva que realizam a ponte entre o que reencontramos como seres conscientes e existentes em todas as circunstâncias. “A ‘diferença’, afirmei nesta relação, ‘não é principalmente entre percepção e representação, mas entre percepção de efeito e percepção de forma, sendo a última necessária à representação” (Arnheim, 2002, p.160). O processo de ensino-aprendizagem propõe o caminho, rizomático e disponibiliza-o, pois ele já é um meio em si próprio gerador de novos e diferentes percursos associados à libertação de potencialidades contidas, como verificámos na análise dos momentos trabalhados.

- Consideram-se mais livres, integradas e autónomas as diferentes inteligências no conjunto turma a partir deste processo?

Como este processo esteve associado ao conceito de rizoma, assentou essencialmente numa estrutura que não é hierárquica, e portanto, logo à partida valorizou todas as inteligências, contando que sem as particularidades existentes em cada uma delas, não é possível conseguir a expansão e reafirmação das mesmas. Nenhuma identidade foi descartada a partir do conceito de normalidade, pois este foi reestruturado na acção que decorreu, contando com o imprevisível e o possível que a combinação destas propiciou. Os alunos entenderam que a partir da interacção com os colegas e reconhecimento dos mesmos puderam completar mais o seu caminho de procura para o encontro da sua existência numa relação de interdependência e de sustentabilidade de personalidades. Foi no terceiro momento que perceberam que a sua autonomia discursiva resultou da integração de todos e que os mesmos beneficiaram disso para o alcance da sua liberdade expressiva.

- Promoverá este processo o acesso equitativo à expressão em inter-relação?

“A simplicidade relativa, já disse, implica a parcimónia e ordenamento qualquer que seja o nível de complexidade.” (Arnheim, 2002, p.51). O processo facilitou não só o acesso à expressão de forma equitativa, como melhorou as relações interpessoais dos(as) alunos(as) intervenientes. O facto de entenderem a dependência que têm uns dos outros para o acesso às suas identidades, permitiu que se respeitassem e unissem esforços para realizar a mediação dialógica imprescindível ao acesso dos caminhos que os levariam ao objectivo pretendido. A disponibilidade e a abertura para o mútuo entendimento com os próximos, estabeleceu-se espontaneamente. Compreenderam a importância do processo à medida que o realizaram em simultâneo, através de mecanismos de negociação e interpretação reflexiva das perspectivas representativas de cada um.

- Criará este processo, interesse e motivação para a realização de um pensamento autoreflexivo?

O facto de não saberem o resultado final dos exercícios realizados e de este se poder revelar de forma inesperada e surpreendente, contribuiu para a participação entusiasta dos(as) alunos(as). Nada se repetiu porque ninguém é igual e, constante. Realizaram esta sequência de acções de forma entusiasta pelo prazer da procura alimentado pelos sucessivos (re)encontros, atingindo o estado de fluxo e a motivação intrínseca, referidos no capítulo 2.2.2. As características fundamentais de identidade revelaram-se na clareza elementar do que foi surgindo visualmente através de conexões válidas entre a percepção e conhecimento. O interesse e motivação surgiram nessa abertura, nessa confirmação de si. Este processo contribuiu sem dúvida para a realização autoreflexiva, como os resultados visuais (dados) confirmam, pois a troca de perspectivas de capacidades particulares e dos próximos exigiu essa mesma consciência pensante na acção.

4.4 Outras linhas de investigação a explorar

- Compreender outros casos particulares de sucesso no que diz respeito ao benefício que este sistema pode trazer para os casos referentes a alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) reflectindo acerca do que Eisner afirma: “The child who uses Creative activity as an emotional outlet will gain freedom and flexibility as a result of the release of unnecessary

tensions. However, the child who feels frustrated develops inhibitions and, as a result, will feel restricted in his personality. The child who has developed freedom and flexibility in his expression will be able to face new situations without difficulties.” (2002, p.32). Pode observar-se dois casos de êxito no âmbito do presente estudo nos anexos 13 e 24.

- Compreender melhor o que os adolescentes desenham e porquê, relacionando outro tipo de variáveis, tais como, o estudo de questões associadas ao recurso de novas tecnologias que determinam certos tipos de expressão representativa. Se têm conhecimento do poder que estes têm no comprometimento da sua verdadeira identidade ou seja se condicionam a sua liberdade discursiva ou se pelo contrário a promovem. Se utilizam os ‘atalhos’ dos códigos tecnológicos para mais facilmente se expressarem e se esses limitam ou escondem os potenciais criativos.

- Analisar questões de afirmação pessoal e social, se existe algum tipo de simulação de personalidade ou de inibição da mesma. Se esta ocorre propositadamente ou inconscientemente. Compreender melhor o contexto familiar e pessoal no sentido de perceber o estado emocional do indivíduo e o que o leva à representação de desejos, ambições ou até mesmo de medos ou fobias. Associar a forma como percebem o mundo à sua história de vida pessoal e social e se esta pode ser alterável a partir deste processo em estudo.

- Analisar relações de poder implícitas na representação das diferentes identidades e a forma como se relacionam a partir de questões como as de Foucault: “Deveríamos procurar estudar o poder, não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação, na medida em que é ela que determina os elementos sobre os quais incide.”...”é preciso perguntar como é que as relações de sujeição podem fabricar sujeitos.” (1997, p.283). Compreender as relações de conquista ou dominação no sentido de “fazer valer uma verdade que funcione como uma arma”, todos somos de certa forma “opressores” e “oprimidos”. Estabelecer analogias com as relações de poder, com a norma, com a estrutura binária da sociedade e com o poder da moral inerente a este tipo de experiências sociais (Foucault, 1997).

- Identificar determinados ícones e papéis sociais protagonizados na narrativa, para a sensibilização deste tipo de existências e relações na nossa sociedade e o impacto que tem na nossa construção existencial.

- Suscitar curiosidade em adaptar o mesmo processo em escolas/turmas com alunos (as) de diferentes nacionalidades, origens étnicas. Entender a pertinência deste estudo no contexto actual, local e mundial, de constantes emigrações/imigrações, próprio de uma crise económica, social e humana, e analisar as suas consequências relacionais.

- Prolongar os momentos para obter o maior número de derivações possíveis e deixarmo-nos surpreender pelo imprevisto.

Capítulo 5 – Conclusões

Este estudo teve como objectivo responder a uma questão central que se colocou da seguinte forma: O processo rizomático promove a descoberta de novos discursos artísticos facilitando a expressão identitária?

Procurou-se compreender os conceitos subjacentes a esta temática, a partir do enquadramento teórico e da problemática actual relacionada com a negligência relativa à liberdade discursiva e expressiva que prova as existências identitárias. O conhecimento comprova a razão de sermos, evidenciando-nos e não pode portanto ser controlado e dominado pelo sistema normativo, fonte de poder apoiado em hierarquias sociais. A pesquisa debruçou-se sobre uma narrativa processual num contexto actual e reconhecível, passível de ser discutida por todos. Procurou fornecer todos os elementos possíveis para a obtenção de evidências necessárias para a confirmação ou negação da proposta avançada.

O que as crianças aprendem e como aprendem a partir da escolha de um processo, é também matéria, assunto e conhecimento. Esta é uma das grandes problemáticas educativas discutidas neste séc.XXI. O perigo de estarmos a caminhar para um tipo de educação que não corresponde às exigências do mundo de hoje, é real, pois torna-nos incapazes de agir pois não dominamos os novos sistemas linguísticos, ou seja, os códigos de acesso ao poder legítimo de mudarmos o mundo. Deleuze e Guattari defendem que o conceito rizomático, o seguinte: “..captura de código, mais valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir..” (2008, p.29).

O foco de atenção incidiu no entendimento de um processo alternativo educativo, fenómeno real, adaptado ao conceito de rizoma, na tentativa de obter respostas a uma série de questões específicas relacionadas com a liberdade discursiva identitária, sua formação em interacção e sua libertação normativa. Uma vez que a área em estudo esteve intrinsecamente ligada às artes visuais, foi imprescindível analisar os códigos simbólicos visuais utilizados e os respectivos significados para que se pudessem apurar novas interpretações discursivas dos mesmos. O sistema simbólico não é fixo, mas mutável, e portanto, é sempre possível alterá-lo através da sua compreensão e reformulação, podendo ser também criados outros sistemas alternativos para responder a problemas que exigem soluções alternativas. O respeito pela integração biológica e antropológica particular leva à realização existencial do humano social e ao desenvolvimento de competências cognitivas através desses sistemas que pela linguagem permitem o discurso que poderá e deverá ser complementado com o trabalho de tradução que

permitirá a inteligibilidade recíproca das práticas, construtivas (Sousa Santos, 2002). A elaboração de diferentes perspectivas, reflexivas de si, construídas nas fases evolutivas sequenciais do processo, permitiu captar a curiosidade devido ao seu poder na construção de estruturas com infinitas possibilidades, no que diz respeito à combinação de formas e cores.

“We should perhaps learn to think of meaning less in terms of ‘accuracy’ and ‘truth’ and more in terms of effective exchange – a process of translation, which facilitates cultural communication while always recognizing the persistence of difference and power between different ‘speakers’ within the same cultural circuit.” (Hall, 1997, p.11)

Uma aproximação ao aprender de forma construtiva deverá ser implementada, pois possibilita uma maior aproximação aos interesses do aluno, onde se inclui por exemplo a autonomia participativa. Esta opção implica também o pensamento crítico e reflexivo e que é aplicado directamente na construção de uma estrutura que o “revela”, que fala por si num tempo não linear, livre. Pode-se afirmar então, que o estudante pode construir directamente o seu conhecimento e a par com os professores, a sua interpretação, a sua visão do mundo. A verdade não reside no conhecimento em absoluto, mas sim na formação do discurso que sustem um regime de verdade (ideia de Foucault¹⁵ citada por Hall, 1997). A heterogeneidade e multiplicidade dos participantes levou ao encontro de múltiplas aptidões diversas facilitadas pela sua interacção e à realização de novos discursos visuais, possibilitando a confirmação de outras perspectivas identitárias, concluindo que: “As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (Deleuze & Guattari, 2008, p.27).

A evolução transformativa constituída e possibilitada pelo processo a que se recorreu e que se testou, permitiu a verificação de livres e surpreendentes combinações adquiridas em rede e de consequentes novos conhecimentos e caminhos. A análise das informações, qualitativas, foram fixadas em determinados critérios específicos, referidos no capítulo 4, de modo a responderem à investigação interpretativa, que objectivou e explicitou o que ainda não se tinha ‘dito’, correlacionando os dados encontrados com o cuidado de não desprezar os ensinamentos daí derivantes.

Identificaram-se particularidades identitárias técnico-expressivas, respeitadas e valorizadas em processo, permitindo a sua fusão benéfica para ambos os intervenientes, alcançada por ajustes harmónicos combinados. A necessária adaptabilidade e sustentabilidade que o processo exigiu a partir da conexão e coexistência de personalidades, permitiu que todos entendessem a importância das diferenças para que a unidade fosse reconhecida,

¹⁵Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*, Brighton, Harvester.

encontrada, pois, “qualquer ponto do rizoma pode ser conectado com qualquer outro, e tem de sê-lo.” (Deleuze & Guattari, 2008, p.25). O individualismo foi evitado a partir do convívio gerado, porque os intervenientes apoiaram-se na generosidade do dar e receber o melhor de cada um, entendendo que é este o caminho sustentável para o bem de todos.

A representação expressiva artística realizada nos três momentos que se estudaram, tornou-se num processo fluido e sustentável num espaço colaborativo. O resultado deste desenvolvimento demonstrou a utilização inteligente dos vários elementos de forma convenientemente eficaz para cada intenção, de forma objectiva e reflexiva, realizando também a importante passagem para a abstracção no tratamento dos conceitos.

A determinação com que os alunos trabalharam neste projecto foi extraordinária, pois verificou-se uma preocupação saudável em reflectir de si a partir dos conteúdos aprendidos até esta fase lectiva. É de se realçar a progressiva realização visual identitária pela reflexão ocorrente em paralelo com o crescimento na utilização de técnicas e materiais para alcançar o objectivo. Nesta fase etária a perspectiva de si próprio e dos outros é de extrema importância para responder a questões primordiais como por ex. ‘Quem sou eu?’. Nos indivíduos mais novos, os motivadores predominantes são extrínsecos e no período da adolescência, intrínsecos, tornando-se auto-reforçantes e simultaneamente estimulantes (capacidade de realização de operações formais). Os alunos a partir da fase do secundário deverão então, ter capacidade de realizar raciocínios abstractos e de auto-direccionamento.

Procurou-se eliminar o poder, fonte de repressão da natureza e dos instintos, partindo das capacidades discursivas particulares de cada um. O método ou processo utilizado para este estudo demonstrou ser eficaz no combate à subjugação de saberes, de aptidões, valorizando-as a partir da sua acção decorrente, pois conseguiram no último momento libertarem-se do primeiro registo realizado. Foram favorecidos pela interacção que serviu de abertura para o encontro de si. Esta pequena experiência pretendeu demonstrar com os seus resultados de carácter subjectivo, a possibilidade infinita de utilização deste processo, se tomássemos em conta os consecutivos momentos e fusões realizáveis e os possíveis mundos desconhecidos a desvendar à medida que se reconstitui um projecto comum.

A partilha da concórdia de opinião acerca da pertinência da temática em análise foi fundamental para que em conjunto diferentes estruturas de pensamento convergessem num mesmo sentido. O entendimento da necessária mudança de paradigmas pela acção-reacção através de uma prática para a prática, numa tentativa de encontrar eventuais respostas urgentes para solucionar problemas latentes, urge nos tempos de hoje.

O encontro do 'eu' foi realizado em processo, pela capacidade de reencontrar o outro, permitindo a construção de novas identidades que cresceram pela aceitação do próximo. Conexões derivadas e derivantes de onde brotou o inesperado, o novo conhecimento.

“A nova identidade não pode mais ser definida pelo facto de se pertencer a ou ser membro de algo (1983:98). (...) a identidade do Eu é a capacidade de construir novas identidades, integrando nelas as identidades superadas e organizando a si mesmo e as próprias interacções numa biografia inconfundível.”
(Habermas¹⁶, citado por Maria Lúcia Bueno, 2010, p.31)

Esta afirmação poderia ser comprovada pelos dados obtidos nesta investigação a partir do processo equiparado ao conceito de rizoma. Foi demonstrado o 'modus operandi' visual, equivalente a um mapa que expande caminhos, sempre possíveis de se ramificarem em todos os sentidos, significados por imaginar e descobrir a partir da partilha desse mesmo terreno partilhado que é a cultura. Deleuze e Guattari complementam esta ideia defendendo a, “..experimentação directa sobre o real. O mapa não produz um inconsciente fechado sobre si mesmo, constrói-o.”...“É aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, invertível, susceptível de receber modificações constantemente.” (Deleuze & Guattari, 2008, p.32).

Pode-se afirmar que se atingiu a experiência óptima, pois todo o processo fluiu com os elementos que o realizaram, em que o pensamento e acção decorreram em simultâneo. A actividade, consciente, tornou-se num fim em si mesma, onde o interesse, a motivação e a concentração estiveram sempre presentes. Através da construção de uma narrativa visual, incentivaram-se os intervenientes pelas gratificações que consideramos ser a variedade de imagens presentes ao longo do processo. Só poderiam avançar o nível ou momento para descobrir uma nova imagem que desconhecem quando esse estivesse terminado, e portanto, a exigência/dificuldade era proporcional à construção do conhecimento pretendido, o seu.

Tudo gira à volta da mudança e a partir do trabalho de grupo que se realizou para obter as combinações dos diferentes módulos individuais os alunos entenderam de imediato e em tempo real, as mútuas transformações e crescimento, num mesmo plano comum (mediação dialógica visual) e logo a importância das diferenças e da mais valia resultante deste processo de aprendizagem cooperativo experimental. A prática significativa, produziu significado e que fez as coisas significarem (Hall, 1997). Presenciaram a possibilidade infinita de soluções e isso reflectiu-se no espanto que lhes foi oferecido pela procura, causa proporcionada pelo encontro com o mundo Presente.

¹⁶Habermas, Jurgen (1983). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense.

Este estudo teve também como um dos principais objectivos, servir a humanidade a partir do seu potencial exploratório e de utilidade. Esperamos que o actual esquema de evolução social abandone o modelo da descendência que estabelece como preferência a hierarquia de saberes, hegemónicos. Um dos maiores objectivos no ensino das artes é desenvolver as aptidões dos estudantes através da experiência que a expressão criativa torna possível para dar forma ao seu conhecimento próprio. Eisner confirma: “We need to be both practical and principled, creating the appropriate mix for the particular occasion.” (2002, p.42). Não existem fórmulas para um bom ensinamento, pois este surge na sua própria construção, o estudante constrói sempre o seu processo de forma vivida. As artes normalmente são entendidas como perigosas, pois têm o poder de possibilitar o inesperado, de rasgar a norma, assim como as ervas daninhas minam a ordem programada. O rizoma assim procede, não é previsível o seu percurso, vive de um processo para a descoberta de si.

“Entre as coisas não designa uma relação localizável que vá de uma à outra e reciprocamente, mas uma direcção perpendicular, um movimento transversal que as arrasta uma e outra, ribeiro sem princípio nem fim, que rói as duas margens e toma velocidade no meio.” (Deleuze & Guattari, 2008, p.32)

A finalidade da educação é fazer ver ao ser humano a possibilidade de uma consciência clara que permita o seu desenvolvimento. O modo de ser e de conhecer realiza a pessoa. A coerência de si conduz à felicidade por todos procurada.

Bibliografia:

- Almeida, L. (1991). Cognição e Aprendizagem escolar. In.: Roazzi, A., Spinillo & A.G., Almeida, L.S. *Definição e Avaliação da Inteligência: Limites e Perspectivas* (pp. 11-37) Porto: APPORT
- Appadurai, A. (1988). Putting hierarchy in its place. In *Cultural anthropology*. Vol.3, nº1, Place and Voice in Anthropological Theory, pp. 36-49
- Aprinthal, N. e Aprinthal, R. (1994). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mc Graw Hill
- Arnheim, R. (2002). *Arte e Percepção Visual*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. São Paulo: 1ª edição (1998) Artmed Editora
- Bancel, P. (2013). Same but different: space, time and narrative. In *Literacy UKLA* volume 47 nº1, 4-9
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Bennett, D. (Ed.). (1998). 2. *Culture's in Between. Multicultural States - Rethinking Difference and Identity*. (Bhabba, Homi K.) London and New York: Routledge
- Bueno, M.L. (2010). Do moderno ao contemporâneo: uma perspectiva sociológica da modernidade nas artes plásticas. Em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41: 27-47.
- Canclini, G. (1995). *Hybrid Cultures*. London: University of Minnesota Press
- Cole, D.R. (2013). Deleuze and narrative investigation: the multiple literacies of Sudanese families in Australia. In *Literacy UKLA* 47:1, 35-40
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y invención*. Barcelona: Paidós Transiciones (Original publicado em 1996).
- Deleuze, G. e Guattari, F. (2008). 1. *Rizoma. Mil Planaltos: Capitalismo e Esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Dewey, J. (1902). *A Criança e o Currículo*, Lisboa: Editora Relógio D'Água
- Eco, U. (2001). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença

- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Interacting the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press
- Fleuri, R.M. (2005). *Educação Intercultural*. Educação, Sociedade & Culturas, 23, 91-124.
- Foucault, M. (1997). *É preciso defender a sociedade*. Lisboa: 1ª edição (2006) Editora Livros do Brasil
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (2008). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Publications
- Garoian, C.R. (2012). Sustaining Sustainability: The Pedagogical Drift of Art Research and Practice. *Studies in Art Education*, 283-301. Volume 53, Nº4.
- Ghiso, M.P. & Low, D.E. (2013). Students using multimodal literacies to surface multinarratives of United States immigration. In *Literacy UKLA* volume 47 nº1, 26-34
- Gracyk, T. (2012). *The Philosophy of Art*. Cambridge U.K.: Polity Press
- Hall, S. (1973). *Encoding/Decoding*. Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies. London: Hutchinson
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Culture, Media and Identities*. The Work of Representation and The Spectacle of the “other”. (Hall, Stuart) London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications
- Hodges, G.C. & Davies, B. (2013). Editorial. Narrative and literacy. In *Literacy UKLA* volume 47 nº1, 1-3
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Kelly, A. V.(1981). *O Currículo Teoria e Prática*, São Paulo: Editora Harbra
- Laville, C., Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber*. Editora UFMG
- Lins, D. (2010). *Por uma leitura rizomática*. Hist. R., Goiânia, v. 15, n. 1, p. 55-73.
- Lowelfeld, V. & Britain, L. (1964). *Creative and mental growth*. 4ªed. New York: The Macmillan Company

- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rogers, C.R. (1961). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores
- Santos, B.S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63: 237-280.
- Santos, B.S. (2010). *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schwanitz, D. (2012). *Cultura, Tudo o que é preciso saber*. Alfragide: Dom Quixote
- Sommerville, M. (2013). Place, storylines and the social practices of literacy. In *Literacy UKLA* volume 47 nº1, 10-15
- Taylor, R. (2012). Messing about with metaphor: multimodal aspects to children's creative meaning making. In *Literacy UKLA* volume 46 nº3, 156-165
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon
- Viadel, R.M. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Walker, S. (2009). Art making, Subjectivity and Signification. *Studies in Art Education*, 77-91. Volume 51, Nº1.
- Yandell, J. (2013). *The social construction of meaning: reading animal farm in the classroom*. In *Literacy UKLA* volume 47 nº1, 50-55

APÊNDICES

Apêndice I

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIADRELVT
Direção Regional de
Educação de Lisboa e Vale do TejoESCOLA SECUNDÁRIA
QUINTA DO MARQUÊS
402606

E D U C A Ç Ã O V I S U A L 8 º a n o

PROJETO 1: “A TUA METRIA” 2D

Iniciaste esta disciplina com o estudo do desenho geométrico, agora estás na altura de encontrares a tua própria metria! Somos todos iguais como espécie humana mas com características identitárias diferentes! É essa grande riqueza que irás buscar, primeiro individualmente e depois progressivamente e em relação com os teus colegas. Compreenderás que a tua construção depende da interação com o meio onde te inseres e portanto pretendes-te que alcances a tua essência, a tua identidade, a partir de diferentes experiências com técnicas e materiais alargando o leque de conhecimentos a novas formas de interpretação de imagens e formas.

Propósito: Desenvolvimento de um projeto a partir do estudo das potencialidades da linguagem visual e do seu alfabeto. Trabalhar a capacidade de comunicação expressiva apurando os sentidos (perceção) e aperfeiçoando a técnica que caracteriza cada aluno, emotiva, a partir da busca reflexiva de si e do outro. Possibilitar a construção de novas linguagens a partir da expressão de sentimentos e ideias de cada um e em inter-relação com o outro. Busca de novos conceitos e significados para alcançar uma nova, melhor e justa realidade, em que todos se tornam livres de comunicar a partir do seu próprio discurso.

Finalidade: Construção de um padrão visual da turma que será exposto à comunidade escolar no final do ano lectivo, em que todos poderão interpretar a sua perspectiva técnico-expressiva e sua evolução em conjunto. Pretender-se-á ter a possibilidade de nos surpreendermos com a revelação de novos sistemas de representação a partir de diferentes símbolos visuais e logo novos significados discursivos próprios, resultantes da liberdade de ser e estar que advém da interdependência dos diversos alunos.

Artistas a pesquisar: Escher; Andy Warhol; Shigeo Fukuda; Keith Haring; Frances Stark; Jean Dubuffet; Matisse; entre outros nacionais e internacionais referidos em sala de aula

Calendarização e breve descrição atividade: 18 Jan. a 22 Fev. (8/9 aulas)

Apresentação proposta projeto (Objetivo)

- Ideias/Esboços (1 aula/TPC)
- Realização 1º Módulo Identidade (2 aulas) - busca da essência de cada um (Individual)
«essência unitária»
- Fusão dos módulos/identidades (3/4 aulas) - crescimento/combinção (Grupos de 2,3 e 4 alunos)
«raízes, interdependentes»
- Realização 2º Módulo Identidade (2 aulas) - consciência de novas possibilidades de libertação da raiz em que cresceu numa nova identidade autónoma (Individual)
«rizoma»

Materiais: Folhas A3 Brancas (2 quadrados 20 cm); R é gua; Esquadro; Compasso; Lápis B/2B; Borracha; Marcadores feltro; Guaches; Jornais e revistas; Cola; Fita-cola e Tesoura; outros possíveis materiais sugeridos pelos alunos.

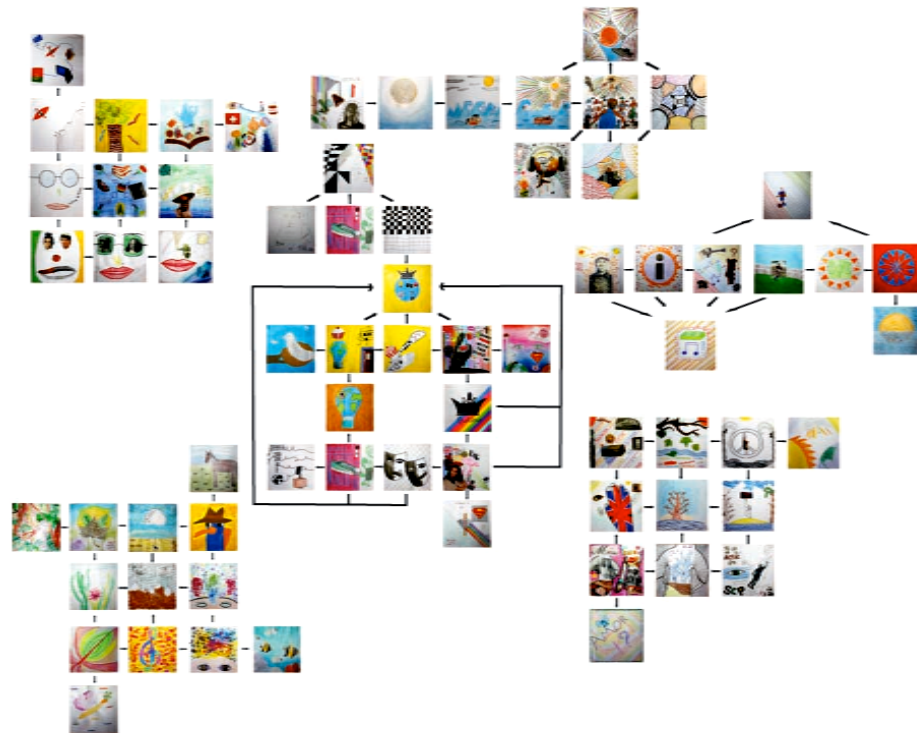
CrITÉRIOS de avaliação: - Conhecimentos e Capacidades
- Atitudes e Comportamentos

BOM TRABALHO ;)

A prof. Lúcia Carteiro (estagiária)
A prof. Carla Gil

12/13

Apêndice II (formato A3)



ANEXOS

Anexo 1



Aluna 1A



Aluno 2A



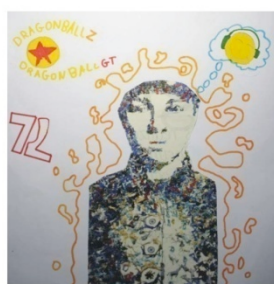
Aluno 3A



Aluno 4A



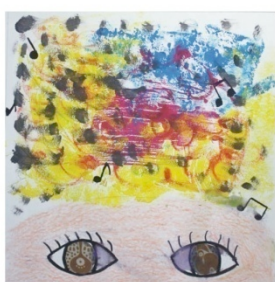
Aluno 5A



Aluno 6A



Aluna 7A



Aluna 8A



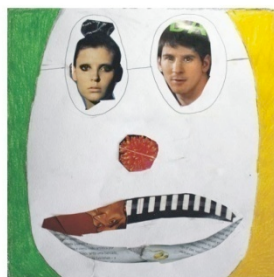
Aluna 9A



Aluno 10A



Aluna 11A



Aluno 12A



Aluna 13A



Aluna 14A
(NEE)

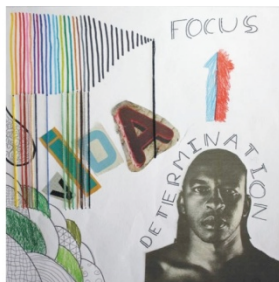


Aluna 15A

A expressão identitária através do processo rizomático nas artes visuais



Aluno 16A



Aluno 17A



Aluno 18A



Aluno 19A



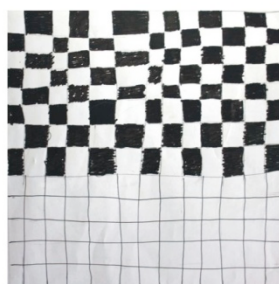
Aluna 20A



Aluna 21A



Aluna 22A



Aluno 23A
(NEE)



Aluna 24A



Aluno 25A



Aluno 26A



Aluno 27A

Anexo 2



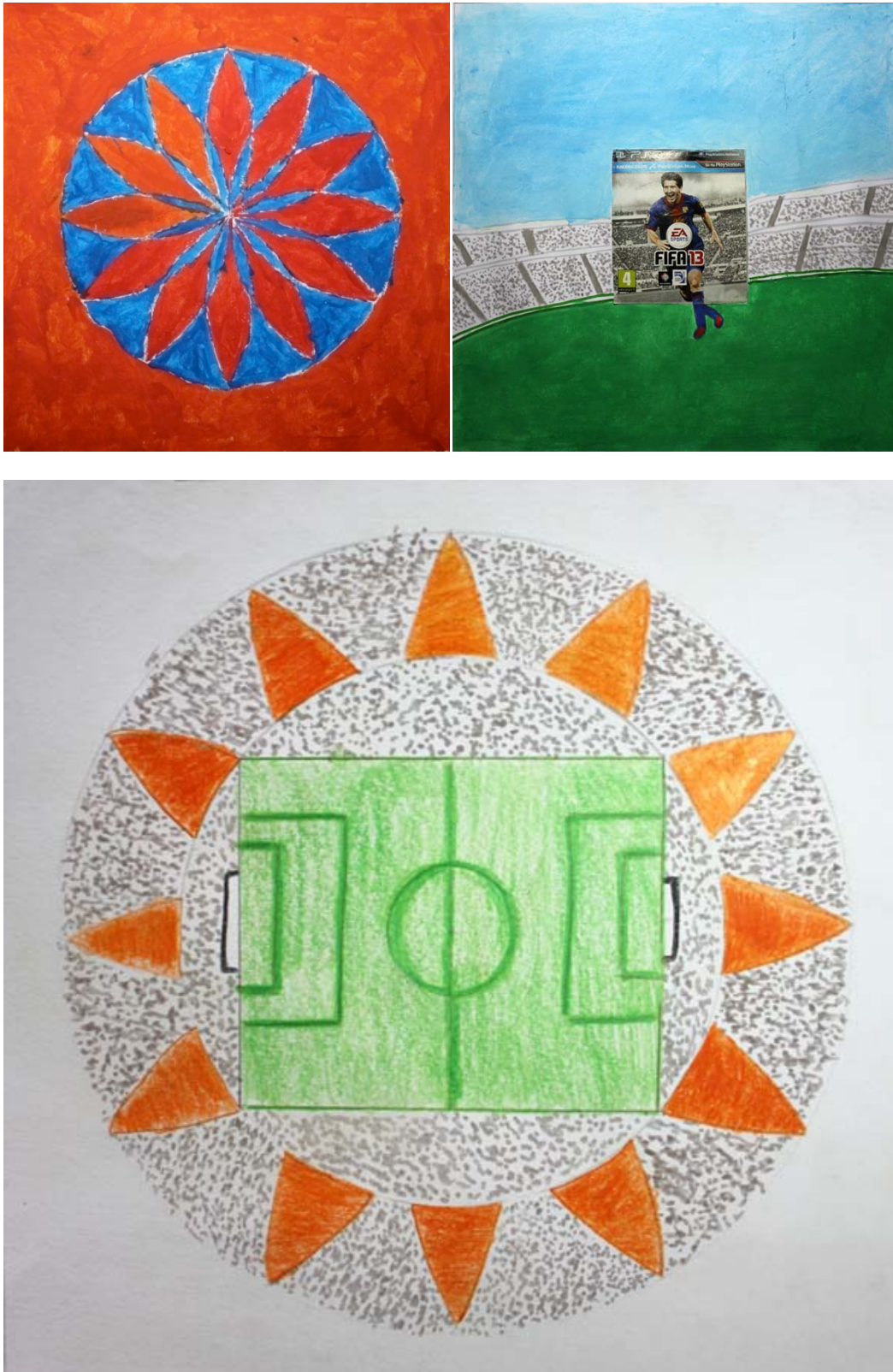
Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



Anexo 7



Anexo 8



Anexo 9



Anexo 10



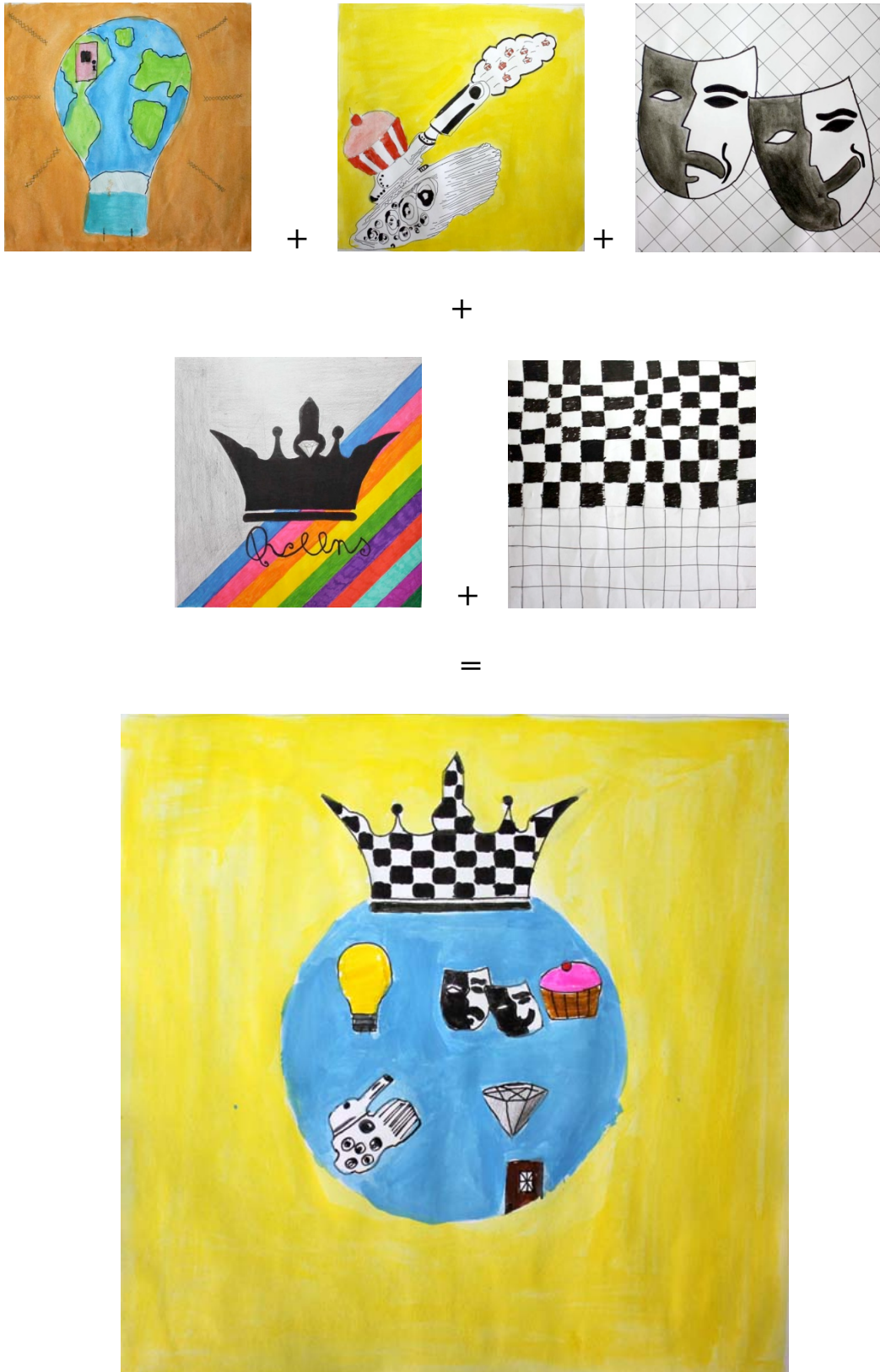
Anexo 11



Anexo 12



Anexo 13



Anexo 14



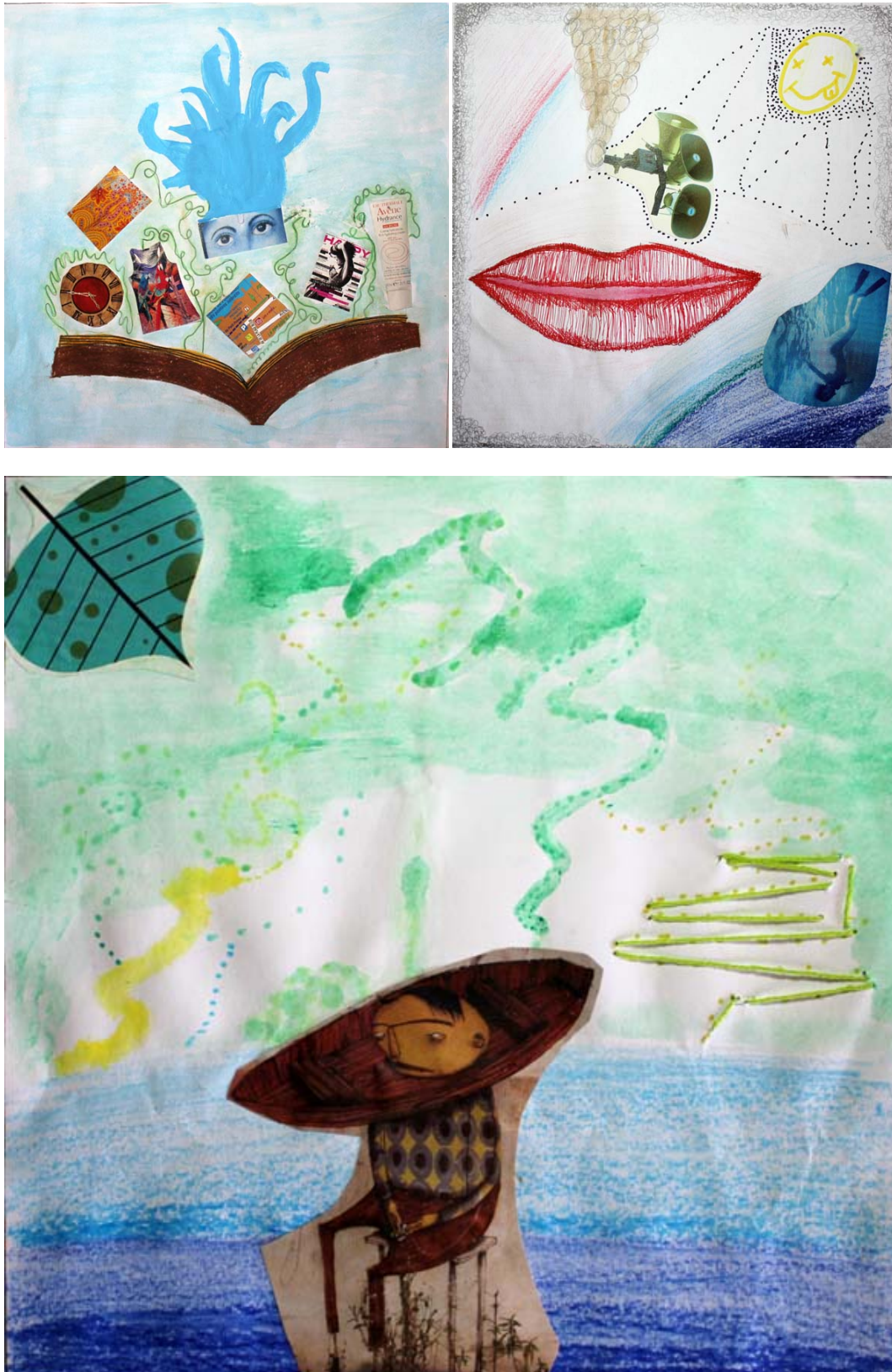
Anexo 15



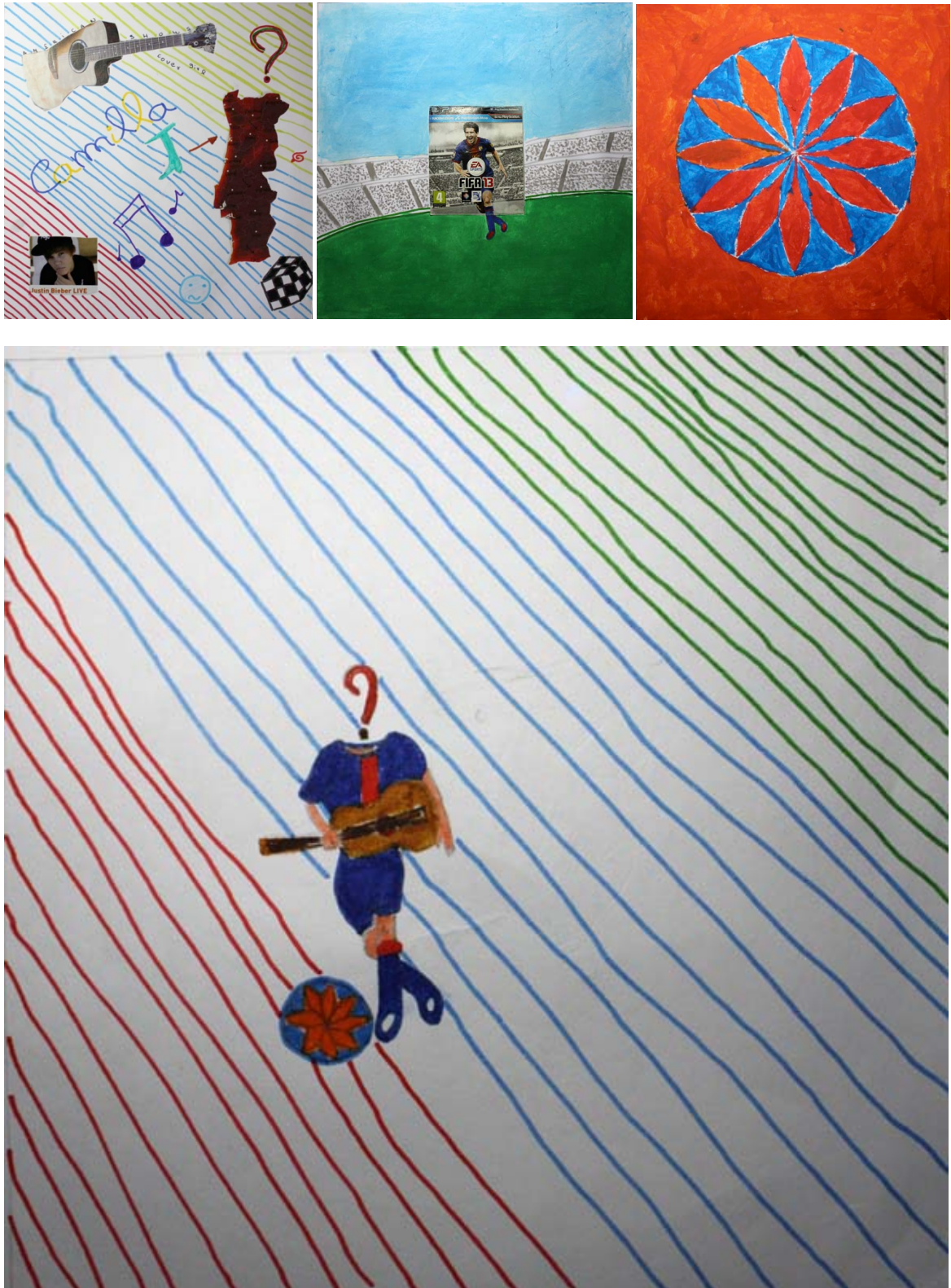
Anexo 16



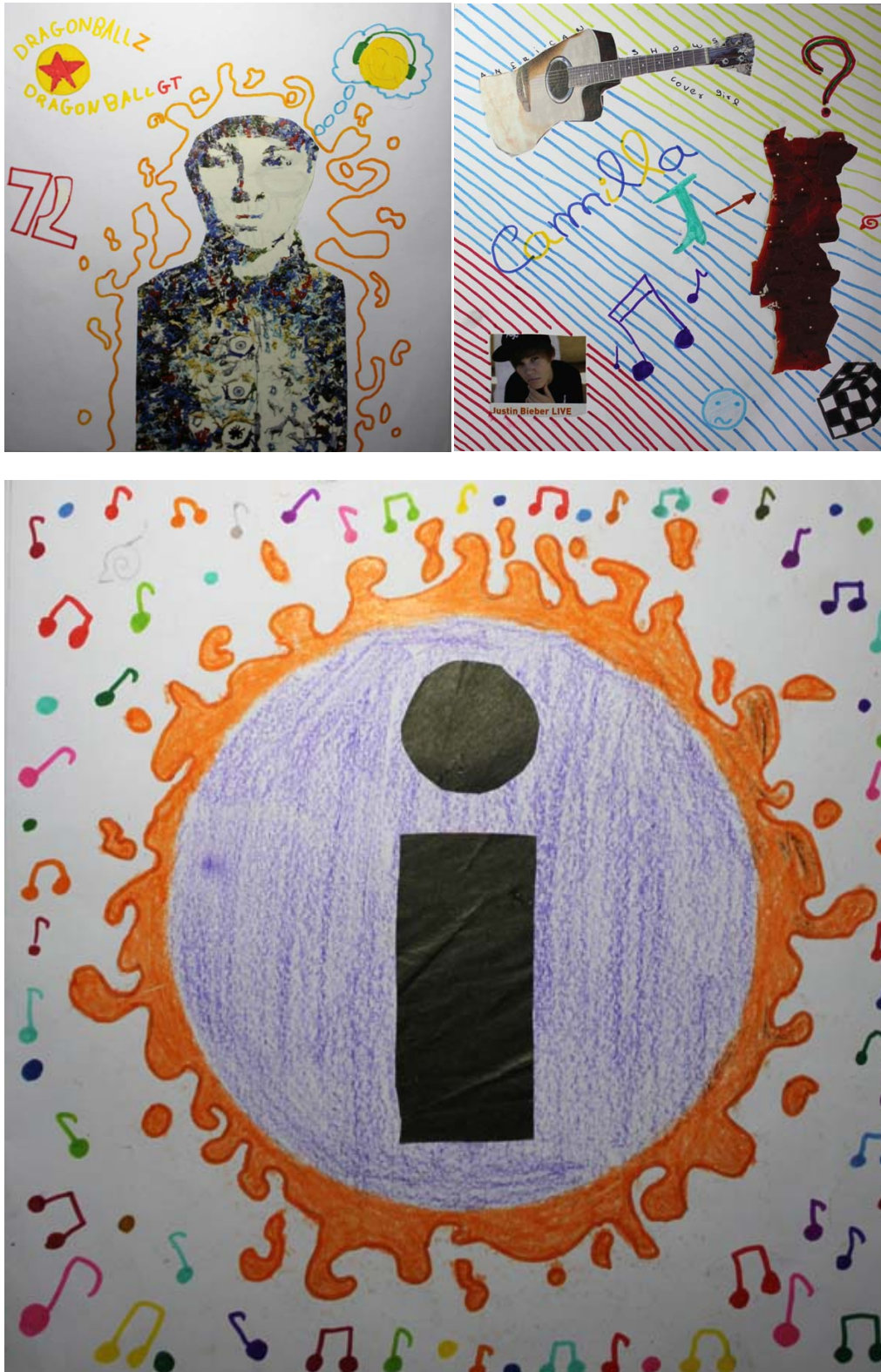
Anexo 17



Anexo 18



Anexo 19



Anexo 20



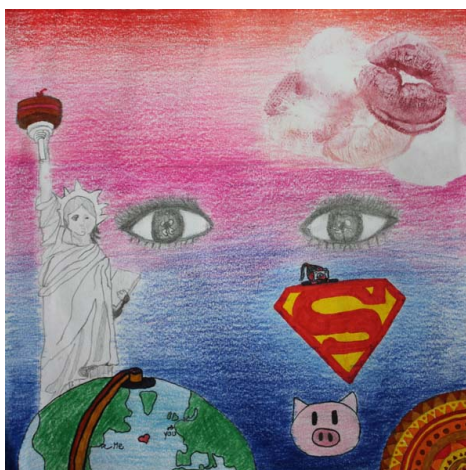
Anexo 21



1ª Identidade-1º momento



Resultados combinados pela interacção com colegas – 2º momento

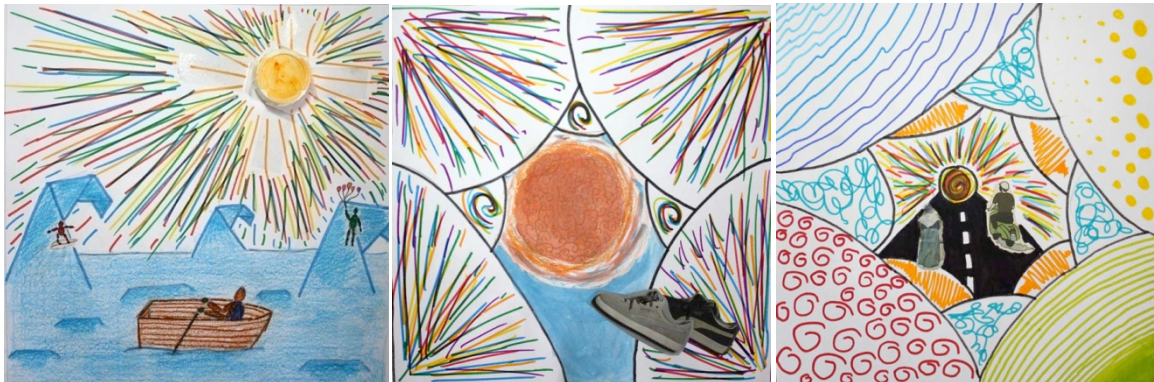


2ª Identidade-3º momento

Anexo 22



1ª Identidade-1º momento



Combinação pela interacção com colegas – 2º momento



2ª Identidade-3º momento

Anexo 23



1ª Identidade-1º momento



Combinação pela interacção com colegas – 2º momento

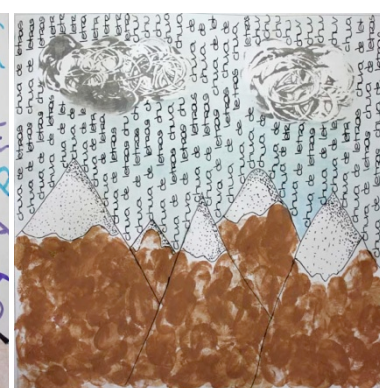


2ª Identidade-3º momento

Anexo 24



1ª Identidade-1º momento

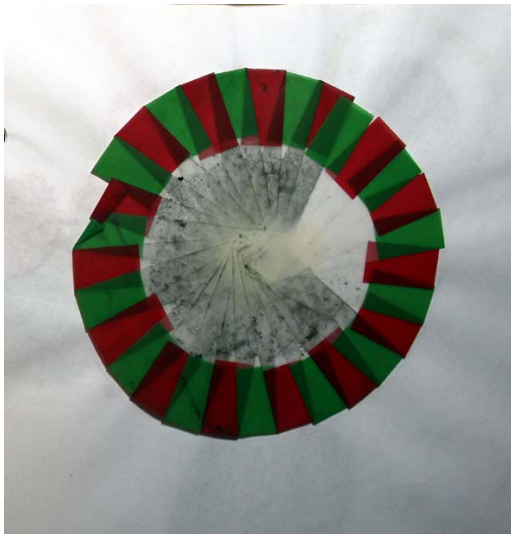


Combinação pela interacção com colegas – 2º momento



2ª Identidade-3º momento

Anexo 25



aluno 4



aluna 9



aluna 2

Anexo 26

Aspectos positivos

- Gostei muito do trabalho da identidade porque acabamos por ser capazes de expressar através do desenho, pintura, etc.
- Gostei também muito do diário gráfico!

Eu gosto muito das aulas de E.V.
Sinto que a professora despertou o meu interesse e levou-me a melhorar muito na disciplina.
O ano passado eu tinha sempre 5 no final do período, e este ano adicionei mais visual passou de uma das disciplinas que eu menos gostava a uma das minhas preferidas.
Desenvolvi as minhas capacidades, sentido de estética e o meu trabalho.
Agora realizo coisas que nunca achei que conseguisse.*

Achei muito interessante o modo de ensinar
~~em~~ um aspecto negativo é que por vezes as aulas tornam-se muito confusas pois a turma porta-se mal e acho que a professora devia ser um pouco mais rígida.
Achei muito interessante ^{e criativos} os trabalhos realizados e o diário gráfico com uma excelente escrita.

Projetos que mais gostei: Módulos de identidade (individuais e em grupo)
Projeto que menos gostei: Geometria (1º período)
Aspectos que mais gostei: Interação entre os alunos e os professores
Projetos interessantes
Aspectos que menos gostei: _____

Aspectos Positivos: ~~as aulas~~ grande criatividade e de trabalho.

As aulas de C.V. eu acho gostei! Ajudou nos temas até a última hora de sexta-feira, o que nos permitia relaxar e aproveitar mais as aulas. As aulas da professora Lígia eram interessantes e fora de vulgar, o que era bom pois nos obrigavam ao fazê-las. O projeto mais interessante foi o do modo de identidade (o 2º) pois nos permitia expressar através de colagens e cores. Obrigada por este ano! Bjs!!!

Aulas de EV

- aspetos positivos:
 - aprendi novas técnicas (linha, ponto e textura);
 - treinei a minha técnica a gizetea,
 - aprendi sobre novos estilos;
 - tive oportunidade de realizar um diário gráfico receber críticas construtivas;
 - gostei de desenhar o monumento,
 - gostei de fazer um módulo de identidade;

Eu gostei muito dos trabalhos de grupo realizados a partir dos módulos de identidade (trabalho que também gostei pela liberdade de expressão)

Eu gostei das aulas, em geral. Aquilo que preferi fazer foram os módulos de identidade. O que eu menos gostei foram das aulas teóricas.

O que mais gostei foi os trabalhos de grupo.

Gostei da ~~primeira~~ "ho mister"
Acho q as aulas foram muito boas

O que mais gostei foi misturar as nossas mentes que se
"desampliaram" quando nos juntamos

Acho que podíamos fazer mais trabalhos no exterior
mas no geral as aulas funcionaram bem.
Apreendi muito.

Acho que não tenho muita coisa para dizer negativa, porque acho que as aulas são bastante
engajadas, criativas e ~~interessantes~~ super divertidas.
As aulas que eu achei mais divertidas foi quando fomos lá para fora desenharmos porque
acho que é uma forma diferente de nos inspirar-nos.
Agradeço ao projeto que fizemos dos materiais foi fantástico porque ao ajudarmos a combater
ainda temos ~~potência~~ materiais excelentes.

Aspectos positivos: aprender mais técnicas
- trabalhos de grupo
- aprender c/ os outros
...

Aspectos positivos: prática, dar-nos a conhecer melhor a
nossa personalidade e a mistura de personalidades.
O que aprendemos: a conhecer-nos, aperfeiçoação de técnicas

Eu acho que as aulas foram interessantes. Aprendemos
muitas formas de desenho e de pintura.

E.V.
 O que mais gostei foi os trabalhos de grupo, foram legais e bastante produtivos. O que menos gostei foi os trabalhos que fizemos apenas o som, acho que em vez de fazermos formas a ouvir música, cada um podia escolher uma música e fazer uma representação dessa música. Ao todo mesmo gostei das aulas de E.V.

Um dos projetos mais interessantes foram o módulo de identidade a 3 dimensões e as cores, tal como a geometria

(E.V.)
 Eu acho que fazer as máquinas foi original e que a ideia de fazer. Durante os trabalhos a parte de fazer parte original e colaborar e fazer ideias e técnicas de trabalhar a identidade foram boas e ajudaram-me a reflectir sobre mim mesma.

