



Érica Raquel Mendes Fernandes

## Ato de Ensaio

negatividade e experiência

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Nogueira e Professor Cooperante Pedro Casal, na escola secundária de Ermesinde.

2019



## RESUMO

Ato de Ensaio: negatividade e experiência, parte de um espaço conceptual – a escola, aqui mediado pelo local de estágio – cujo sistema se apresenta como hiperativo, cronometrado e sem margem para o desvio, para a hesitação e para o conflito. O presente relatório enceta, num primeiro momento, uma escrita reflexiva que parte da procura em abrir um espaço de interrupção face a essa hiperatividade contínua. A interrupção alarga a margem escolar para procurar esse ato de ensaio, – cujo gesto, ao assumir o conflito, o erro, a dúvida enquanto “estados de negatividade” (Han, 2015), possa abrir possibilidades para uma relação com o saber assente na lógica do questionamento, da descoberta e da crítica.

Procurar esse processo significou construir o meu próprio ato de ensaio. Procurar materializar uma proposta de trabalho que despoletasse o encontro dos alunos com essa relação com o saber, significou atravessar um caminho pessoal conflituoso, penoso e instável. Significou devolver para mim própria o exercício de me apaziguar com aqueles estados de negatividade que se mostram à partida necessários, para que uma aprendizagem realmente nos «diga algo». Esse ato pessoal alimentou-se de dois momentos: o da procura de potências (que significou provocar tensões), as quais se reunissem na minha proposta didáticas para despoletar esse ato nos alunos e, posteriormente, quando esta se colocou em prática, o encontro de resultados que, apesar de um pouco previstos, provocaram outras tensões agora espelhadas em mim, enquanto professora estagiária. Estas últimas tensões impulsionaram questões contraditórias e ambíguas com as quais precisei de aprender a coabitar, repensando constantemente as minhas crenças e práticas. Assim, a escrita do relatório radica na dualidade de sujeitos: o ato de ensaio pessoal da professora estagiária e o ato de ensaio que ela procurou reencontrar nas salas de aula.

Palavras-chave: interrupção; ensaio; negatividade; naturalidade; tensões; reencontro

## ABSTRACT

Act of Rehearsal – negativity and experience, part of a conceptual space - the school, here mediated by the stage location - whose system presents itself as hyperactive, timed and with no margin for deviation, for hesitation and for conflict. This report begins, in the first instance, with a reflexive writing that starts from the search to open a space of interruption in the face of this continuous hyperactivity. The interruption widens the school margin to search for this test, - whose gesture, by assuming the conflict, error, doubt while "states of negativity" (Han, 2015), can open possibilities for a relationship with knowledge based on the logic of questioning, discovery and criticism.

To search for this process meant building my own essay - seeking to materialize a work proposal that would unleash the students' encounter with this naturalness, meant to cross a personal path of conflict, pain and unstable personal life. It meant giving back to myself the exercise of appeasing myself with those states of negativity that are necessary at the outset, so that an apprenticeship really "tells us something." This personal act was fueled by two moments: that of the search for powers (which meant provoking tensions) that would gather in my proposal didactics to trigger this act in the students and, later, when it was put into practice, generating results that, despite a little predicted, triggered other tensions now mirrored for me as a trainee teacher. These latter tensions propelled contradictory and ambiguous questions with the ones I wanted to learn to cohabit with, constantly rethinking my beliefs and practices. Thus the writing of the report lies in the duality of subjects: the personal test act of the trainee teacher and the act of testing that she sought to find again in classrooms.

Keywords: interruption; test; negativity; naturalness; tensions; reencounter

## RÉSUMÉ

Acte d'essai - négativité et expérience, part d'un espace conceptuel - l'école, ici médiatisée par le lieu de stage - toutefois son système se présente comme hyperactif, chronométrant sans marge pour le changement, pour l'hésitation et pour le conflit. Le présent résumé dit, dans un premier temps, une écriture réflexive qui part de la recherche de l'ouverture d'un espace d'interruption face à cette hyperactivité continue. L'interruption allège la marge scolaire par la recherche de cet acte d'essai - partant de quelques références, trouve son essence à rendre la naturalité du conflit, de l'erreur, du doute, de la confusion "état négatif" (Han, 2015) subjacents à une relation avec le savoir possiblement plus authentique, sur la logique du questionnement et de la découverte.

Rechercher par se processus signifie construire mon propre acte d'essai - rechercher à matérialiser une proposition de travail qui déchaîne les rencontres des élèves avec cette nature, signifie traverser un chemin personnel par lui-même conflictuel, pénible et instable. Signifie rendre à moi-même l'exercice de me calmer avec ces états de négativité qui se montrent en partie nécessaires, pour qu'un apprentissage « nous disent » réellement quelque chose. Cet acte personnel s'est alimenté de deux moments : celui de la recherche de puissance (qui a signifié provoquer des tensions) qui réunisse dans ma proposition les conditions pour déchaîner cet acte chez les élèves et postérieurement, quand elle a été mise en pratique, gérant les résultats qui, surtout un peu prévu, déchaîner d'autres tensions maintenant éparpillées par moi, en tant que enseignante stagiaire. Ces dernières tensions ont amené des questions contradictoires et ambiguës avec lesquelles j'ai eu besoin d'apprendre à cohabiter, repensant continuellement mes croyances et ma pratique. Comme cela l'écriture de ce résumé éradique dans la dualité des sujets : l'acte d'essai personnel de l'enseignante stagiaire et l'acte d'essai qu'elle a cherché à retrouver dans ses salles de classes.

Mots-clés: interruption; test; la négativité; le naturel; les tensions; retrouvailles



Apesar de já não vos encontrar no vosso escano perto da lareira,  
na casa que oferece as boas-vindas à vossa aldeia transmontana,  
finalmente respondo-vos que sim.

Aos meus avós paternos.





## AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Paulo Nogueira, pela dedicação em soltar os nós que várias vezes me prendiam e me estagnavam.

Aos professores cooperantes Pedro Casal e Augusta Medeiros, pela partilha quotidiana que, apesar de por vezes exigente, sempre assentou num sorriso.

À Susana, que personificou a palavra companheirismo, navegando comigo nas águas calmas e tempestivas.

Ao décimo primeiro ano de design gráfico, em especial ao João, Samuel, Duarte e Gonçalo, responsáveis pela saudade que levo comigo.

A todos os professores que integram o MEAV, pelas sementes que desabrocharam não só em descobertas como em reflexões cruciais para este exercício de escrita e, conseqüentemente, toda a experiência que se atravessou.



## ÍNDICE

RESUMO	03
AGRADECIMENTOS	09
I GUIÃO	
Nota introdutória	13
II GESTO DE INTERRUPÇÃO	
Disponibilidade(s)	18
Hiperatividade no espaço- à procura do gesto interruptivo	23
Positivismo Escolar	27
III ATO(S) DE ENSAIO(S): PROVOCAR TENSÃO	
Problematizar um espaço	32
Design na qualidade de verbo	36
Ato de Ensaio Pessoal – corporizar tensões	42
IV CONTRACENAR COM A IMPREVISIBILIDADE: AMBIGUIDADES	
Bastidores: Segurança Retroativa	47
Expectativas de um (e o) primeiro impacto	49
Ambiguidades: o ato de ensaio refratado na narrativa escolar	52
Bloqueio – Ambiguidade número um	52
Gesto Criativo: Imaginação Sui Genéris – Ambiguidade número dois	54
Gesto reprodutivo: a cópia – Ambiguidade número três	59
Dependência de uma relação de instrução – Ambiguidade	
número quatro	61
Ato de Ensaio escolar?	66
V VESTÍGIOS DE UM ATO: CONSIDERAÇÕES	71

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	79

## I GUIÃO

(nota introdutória)

Anteceder um exercício de escrita cujas reflexões se afastam de uma linearidade, mas que se interligam por via de um ciclo ramificado, é, de certo modo, desencontrar-se com a procura de um guião que pré-visualiza uma linha hirta de pensamento. O desenvolvimento do presente relatório converte-se num ponto de encontro constante de caminhos que se cruzam. Caminhos dos quais parti e que, naturalmente, me fizeram cruzar com outros que não se incluíam na minha previsão, culminando desse modo para um certo desvio de um possível guião direto, linear e estável.

A linearidade que encontrei foi no assegurar a clareza desse guião numa escrita que seguisse uma ordem cronológica, de modo a refletir a experiência de uma professora estagiária que se permitiu permanecer à deriva face a um meio envolvente que tanto se evidenciava familiar como desconhecido - Escola Secundária de Ermesinde<sup>1</sup>. Colocar-me à mercê para me permitir absorver o que me rodeava foi o primeiro passo para contribuir para a falta de linearidade. Não procurar ou não ir com problemáticas pré-definidas resultou numa entrega total ao espaço, reconhecendo que só através dele poderia encontrar a força motriz para esta experiência de estágio decorrente do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Esta postura inicial impulsionou a experiência para um movimento fluido, para um estado que se guiava pelo fluxo natural dos acontecimentos diários, embora sem nunca esquecer a atenção e a constante reflexão que associavam as problemáticas subjacentes. A própria suspensão neste fluxo e a disponibilidade para a fluidez, converteu-se no primeiro indício para uma possível problemática face a este relatório, revelando-se, posteriormente, mais complexa do que aparentava. A

---

<sup>1</sup> Espaço no qual decorreu a atividade de estágio, no ano letivo de 2018-2019, tendo como professor cooperante o docente Pedro Casal.

complexidade começava a surgir quando me apercebia que possuir o 'luxo' de nos entregarmos ao fluxo e à fluidez, resultava inevitavelmente, em processos conflituosos, contraditórios e ambíguos - não seguir uma linha objetiva deixou-me várias vezes imersa na dispersão. A dispersão colocava-me confusa, perdida, enevoada, mas em simultâneo devolvia-me a clareza da naturalidade das coisas: seguir a dispersão era uma tentativa de seguir os vários caminhos que se ramificavam, compreendendo os seus cruzamentos. Compreender essas interceções permitia devolver-me um apaziguamento face à dispersão.

O apaziguamento mostrava-se curto, quando tentava traduzir a ramificação das problemáticas envolventes, numa disposição objetiva, numa linearidade fixa. Tornou-se necessário padecer da naturalidade do conflito, do sofrimento que a confusão instaurava, aceitando a natureza da ramificação: não iria conseguir transmuta-la para a escrita de forma tão fiel se não a seguisse tal como ela é - dispersa, mas interligada. Aceitar que o fluxo tão rapidamente se transforma em conflito como em consonância, é corporizar o conceito-chave que engloba a escrita reflexiva do meu relatório e interliga a sua ramificação - ato de ensaio. Este ato de ensaio - que será desenvolvido sobre vários prismas durante o relatório - resume-me (se me é permitido resumir algo que se revelou complexo) a uma dimensão experiencial, a uma entrega ao desconhecido aceitando a naturalidade do se ser vulnerável. Este ato que procura a disponibilidade para a deriva e para o questionamento, segue uma lógica de descoberta que pretende dissolver o pudor que a escola confere aos desvios, aos erros e ao tempo para as tentativas.

Este ato que a minha escrita procura evidenciar segue duas direções paralelas, mas que se cruzam nas reflexões - aquela que se dirige a um ato pessoal, enquanto professora estagiária e aquela que se direciona aos alunos, quando o foco da minha experiência se segura precisamente no encontro dos alunos com esse mesmo ato de ensaio. Trata-se de reencontrar em ambos os caminhos a naturalidade do pensamento - aqui entendido como um fluxo contínuo que oscila entre o atrito e a harmonia.

À luz do contexto pedagógico em que esta reflexão se apresenta, devolver esta naturalidade do pensamento, envolve modificar a relação utilitarista que os

alunos mantêm com o saber. Significa romper com um sistema positivo<sup>2</sup> pelo qual a escola se move.

Romper é um verbo que igualmente interliga a ramificação. Romper exige por vezes impulsionar uma tensão. As tensões surgem das minhas reflexões e do modo como as corporizo – são potências que, quando se materializam numa proposta de trabalho e esta é colocada em prática, mostram-se antagónicas face às problemáticas do sistema escolar sobre o qual igualmente fui refletindo.

Por problemáticas consideremos, no geral, a lógica positiva do espaço conceptual que é a escola – uma espécie de máquina contínua que possui a dificuldade em debater-se ou lidar com a hesitação. Trata-se de um sistema cujo modo de funcionamento confere às rotinas dos que nele circulam, uma hiperatividade, a qual, segundo Nietzsche através de Byung-Chul Han<sup>3</sup>, se transforma numa hiperpassividade “que leva o homem a seguir todo e qualquer impulso e estímulo sem ser capaz de lhe oferecer resistência” (Han, 2015, p. 40). Na perspetiva do mesmo autor, a mera atividade nada mais faz do que apenas prolongar o que já existe e, para que se contrarie essa atividade positiva, torna-se necessária a negatividade da interrupção. Torna-se necessário permitir ao sujeito ativo a negatividade do parar, do deter-se, do vacilar e do, portanto, questionar, de modo a que consiga “correr todo o espaço da contingência que se subtrai à mera atividade” (Idem, ibidem).

É na procura desse espaço subtrativo que o ato de ensaio se concentra. Mas para instaurar esse ato de ensaio tornou-se necessário gerar tensões que procurassem precisamente transmutar essas potências negativas. Potências que permitissem interromper a positividade da maquinaria escolar de modo a abrir

---

<sup>2</sup> Segundo Han (2015), refletindo através de Nietzsche, uma máquina é positiva, pois, não consegue parar ou interromper. De igual modo, o sistema positivo possui dificuldade em inserir a potência da negatividade - necessária para refletir, questionar e fazer renascer outros estados ou resultados. Significa que se nos permitirmos sempre continuos, sem vacilar ou arriscar por outros caminhos, permanecemos na ignorância.

<sup>3</sup> Revela-se necessário alertar o leitor que, apesar de a autora do presente relatório ter mantido o esforço em fazer citações e referências diretas durante toda a escrita do mesmo, nem sempre esse esforço se tornou possível, dada a impossibilidade em citar diretamente algumas das fontes bibliográficas aqui referidas.

oportunidade para devolver a aceitação e a naturalidade da hesitação, do vacilo, do erro e do debate aos alunos. Potências que procuram interromper a atividade mecânica e ininterrupta do sistema escolar.

Assim, o meu ato de ensaio pessoal radica não só na procura de uma proposta que corporizasse essas potências da negatividade como, também, quando esta última é colocada em prática – saber lidar com as ambições não correspondidas, com as tensões espelhadas e os resultados ambíguos que se inscreveram na minha estratégia de trabalho. Na extensão de todo o processo de estágio, o meu próprio ato - aceitar a preocupação, o conflito, a confusão da dispersão e a minha hesitação durante a experiência - foi devolver para mim própria a naturalidade e a necessidade da negatividade. Antes de procurar centrar-me em despoletar este processo na turma do décimo-primeiro ano à luz da disciplina de Oficina Gráfica, foi necessário, antes, despoletar este mesmo processo em mim. A dualidade retorna aqui – na procura simultânea de uma disponibilidade para a interrupção quer nos alunos, quer em mim, enquanto professora estagiária.

Dentro de uma perspetiva geral, o presente relatório organiza-se através de cinco capítulos, cujo primeiro é aquele que acabo de refletir: indicia um esclarecimento em relação à escrita e, ao meu posicionamento face a experiência de estágio pedagógico. O segundo procura demonstrar a chegada de uma professora estagiária, revelando as suas primeiras impressões decorrentes de um tom mais descritivo face ao local e respetivo ambiente – abrindo, em simultâneo, algumas reflexões que serão posteriormente aprofundadas. O terceiro capítulo procura seguir o rasto do anterior, no sentido em que não abandona o tom descritivo, observando que é através deste que se intensificam as reflexões. Contudo, acaba por se concentrar no aprofundamento das problemáticas, revelando a primeira fase de um ato de ensaio pessoal: a procura de uma proposta que corporize as preocupações levantadas. O capítulo a seguir, o IV (quarto), revela a fase mais densa da experiência de estágio e conseqüente exercício de escrita. Trata-se da segunda fase do ato pessoal, assente nas aulas que me foram concedidas para colocar a proposta em prática. Abre espaço para outras problemáticas, decorrentes da imprevisibilidade de reações por parte dos alunos, colocando em causa as minhas estratégias e posicionamento. Este confronto



dificultou não só a minha forma de estar como também desestabilizou a minha forma de pensar, reconhecendo, em simultâneo, que este mesmo confronto (gerador de estados de negatividade) foi o que ofereceu sentido a um ato de ensaio pessoal. Falar em confronto é falar sobre a complexidade de uma ambiguidade, resultado com o qual me vi diante durante e após as três aulas contínuas (segunda, terça e sexta-feira em blocos de noventa minutos) que me foram atribuídas. Por fim, em último, no quinto capítulo, apoiei-me no sentido de vestígio ou de reminiscência, com o intuito de sublinhar que mantive a consciência que a concretização total de um possível ato de ensaio se revela um pouco utópico, mas encontrando no sentido em que os alunos foram capazes de desenvolver a vitalidade da minha dedicação. O mesmo capítulo tenta reunir outras reflexões na procura de solidificar as poucas certezas com as quais me encontrei no fim deste ciclo.

## II UM GESTO DE INTERRUPÇÃO

### **disponibilidade(s)**

Do latim *spectator*, espectador é aquele que presencia (testemunha), aquele que observa atentamente (observador) ou o indivíduo que examina. Foi neste registo de espectador que me vi suspensa nas primeiras semanas de contacto num espaço conceptual que me é em simultâneo familiar e estranho – a escola.

A familiaridade reside ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória que transitei e que, se juntar à equação, os anos de ensino pré-escolar e de ensino superior, acaba por resultar na reflexão de que a escola acabou por ocupar um espaço central em quase toda a minha vida. A experiência em contexto de estágio pedagógico na escola secundária de Ermesinde veio abrir a brecha dessa familiaridade para com a escola – abriu um espaço de estranheza, porque se no passado, enquanto aluna, a minha relação com esta me parecia evidentemente clara, hoje, enquanto professora estagiária a certeza dessa relação desvaneceu-se. A certeza deu lugar à dúvida e a evidência deu lugar ao questionamento, não apenas em relação ao ser-se professora, mas sim também, inevitavelmente, ao ser-se estudante – tornou-se constante a reflexão crítica, agora um pouco distanciada, do que foi a minha relação como aluna com a instituição escolar e de como esta se influencia no presente processo de experiência de estágio e no consequente exercício de escrita reflexiva, sob a condição de professora estagiária.

Se, inconscientemente, a minha intenção era encontrar no ato de espectador um refúgio para lidar com esta estranheza, a verdade foi que o que acabei por obter resultou em questões subjacentes a esse ser-se espectador. Confrontei-me, através de Jacques Rancière (2012), com o que este denomina de *paradoxo do espectador* – o autor, contextualizando-se no espectro teatral, serve-se da figura do espectador para questionar a figura do aluno. Aborda em simultâneo a dimensão teatral e educacional, através de uma problematização sobre um jogo de

oposições sobre princípios como o olhar vs. agir, a passividade vs. atividade, etc., somando-se, ainda, uma reflexão em direção à emancipação intelectual<sup>4</sup>. Este paradoxo com o qual me vi diante, surgiu através de não pretender sucumbir a uma mera condição de espectador de estado passivo que se deixa deslumbrar pela aparência, correndo o risco de ignorar o processo de produção da realidade por ela encoberta (Rancière, 2012). Até porque, se existiria alguma certeza que me confortasse no início do processo de estágio era o de precisamente “desencobrir” as aparências com as quais me via rodeada naquela escola.

Ao seguir a leitura de Rancière, o autor expõe o que apelida de ‘acusadores’ quando estes afirmam que ser-se espectador seria um mal devido à teoria de que “olhar é o contrário de conhecer (...) e de agir” (idem, p. 8). Através desta ideia acusatória o autor encontra uma brecha para iniciar ou provocar o paradoxo através da lógica teatral – a partir de uma discussão aparentemente antagónica entre o ser-se ativo (ator) e o ser-se passivo (espectador). O paradoxo surge precisamente quando o autor recorre à emancipação intelectual: esta permite anular o antagonismo que aparentemente separa a passividade da atividade – despolariza-as.

Assim, emancipar, seguindo a lógica anterior e segundo o mesmo autor, não se reduz ao facto de se deixar de ser «espectador» para passar a ser «ator», não é deixar de ser passivo (perpetuar uma posição imóvel) para passar a ser ativo (exercer movimento do corpo sobre o espaço) – até porque continuaria a existir um antagonismo -, mas sim reconhecer o ativismo da passividade e a passividade do ser-se ativo, contando que ambas se implicam naquilo que Rancière designa por “aventura intelectual”.

Neste processo inicial de contacto com o local de estágio, tornou-se necessário reconhecer que a passividade da minha observação não se limitou, contudo, a um mero exercício do olhar despojado de qualquer atividade. Na verdade, e visando os

---

<sup>4</sup> Emancipação intelectual é uma reflexão presente numa outra obra do autor - *Mestre Ignorante* (2007) - à qual o autor igualmente recorre.

termos de Rancière, a minha presença e o meu olhar pertenciam a de um *voyeur*<sup>5</sup> ativo, com intenção de compreender, refletir e interpretar o que via, (Rancière,2012).

O paradoxo acentua-se com o jogo de mediação que a emancipação despoleta entre os dois polos (anteriormente referidos) aparentemente antagónicos: a) criar uma distância e permanecer à margem da ação, sobrevivendo sobre a passividade da observação ou, b) anular qualquer tipo de distância e passar a ser-se ativo (no seu sentido literal), de se deixar interagir total e fisicamente no e com o espaço. Apercebi-me que a minha condição de professora estagiária exigiu a mediação ou a despolarização entre esses mesmos dois polos: até que ponto me permitia permanecer à distância e refugiar-me na passividade do olhar, até ser interpelada pelo meio envolvente, fazendo com que me transmutasse para o campo da atividade - a ação relacional. Esta mediação não me pertencia inteiramente, pois trata-se de uma mediação influenciada pela ação de outrem, ou seja, a minha atividade/passividade era suscetível de ser interrompida ou acionada consoante a interação de uma ou mais pessoas.

Desde o início, caracterizar a minha postura face ao primeiro contacto com o local de estágio enquanto apenas espectador, pareceu-me um ato limitador, talvez pelo sentido da própria palavra que, à primeira impressão, remete-me para a imagem de alguém que está apenas de passagem, distante e a quem nada lhe passa, quando, na verdade, nunca me pretendi distante e muito menos ser alguém a quem o que lhe rodeava nada lhe dizia. A possível emancipação veio libertar essa aparente limitação. O facto de ter de lidar com a mediação (uma espécie de jogo) entre a passividade do observar e o ativismo do fazer - reconhecendo a atividade da primeira ação e, igualmente, a passividade da segunda - foi precisamente o esforço que precisei de manter para que o que me rodeasse dissesse-me algo. É através da mediação e despolarização destes (aparentes) antagonismos, que encontro uma possível ação emancipatória sobre a qual a minha condição de estagiária se possa ter mantido.

Esta mesma mediação foi necessária para me encurtar a distância, não no sentido físico, mas também não limitador ao sentido social/relacional, mas principalmente

---

<sup>5</sup> Voyeur de idioma francês significa "aquele que vê"

na distância do meu «embrutecimento<sup>6</sup>» perante o «teatro<sup>7</sup>» que se encenava diante de mim. Na base desta mediação pretendia atravessar o intervalo entre o que nada sabia e nada me passava até ao processo de desdobramento das várias camadas de realidade para passar a compreender algo; para conseguir abrir uma postura que me permitisse passar-me tudo, ou quase tudo.

Se me foi possível desenvolver uma ação emancipatória, devido à mediação e despolarização entre a atividade e a passividade, enquanto professora estagiária, compreendi, posteriormente, que esta minha condição ambígua (não era a professora, mas também não era aluna) permitia outro tipo de mediação na sala de aula. A descentralização da minha figura enquanto professora (obtive mais espaço para conhecer os alunos e embarcar com estes, em pé de igualdade, na resolução dos trabalhos) mas, em simultâneo, sem misturar em demasia as fronteiras institucionais que, de certo modo, conferia à minha presença um porto seguro caso os alunos necessitassem. Estas oportunidades para a mediação começam a abrir os primeiros indícios do que viria a ser uma das minhas maiores problematizações/preocupações: o facto de não encontrar este processo de emancipação ou alguma possível mediação de «papeis» nas salas de aula, respetivamente nos alunos.

A emancipação intelectual é passível de se relacionar, no meu entender, com o processo de nos «abrirmos à experiência» refletido por Jorge Larrosa (2002) no seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. De se ser e se manter recetivo à experiência, em vez de nos deixarmos (apenas) impassíveis face ao armazenamento de informação que outrem pretende em nós depositar. Estar recetivo à experiência é permitir-se tornar-se o sujeito da experiência, um aspeto sobre o qual Larrosa reflete quando propõe pensar a educação segundo o princípio da experiência/sentido. Abrir-se à experiência é aceitar (mais uma vez) a passividade, não no sentido de conformação, apatia ou acomodação, mas

---

<sup>6</sup> Embrutecimento é o que Jacques Rancière refere tanto na sua obra *O Mestre ignorante* (2007) como *Espectador Emancipado* (2012), o abismo ou distancia que se cria entre quem tudo sabe e quem nada sabe.

<sup>7</sup> Esta conceção de teatro, que segundo Rancière (2012) se trata de um “lugar onde uma ação é levada à sua consecução por corpos em movimento diante de corpos vivos por mobilizar” é passível de se transmutar para a escola, se considerarmos os corpos em movimento os dos professores e, corpos vivos ainda por mobilizar (plateia), que por sua vez são os corpos dos alunos.

reconhecer na passividade o ser-se recetível, ser-se disponível, deixar-se abrir e deixar-se atravessar, deixar-se correr riscos, etc.... o ativismo da passividade encontra-se no padecimento, na paciência e na atenção (Larrosa, 2002). Ser-se «espectador emancipado» poderá significar, igualmente, ser-se alguém que habita neste processo de se colocar à mercê de algo que ainda está por vir e que, portanto, ainda não se conhece. É colocar-se num espaço/tempo que lhe permita obter um “gesto de interrupção (...): parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar (...)” (idem, 2002, p. 24)

Foi à mercê deste sentido de experiência que me encontrei nas primeiras longas semanas de estágio pedagógico e, que, apesar dessa “deriva” ter-me colocado muitas vezes numa postura de estranheza, desconforto ou de confusão, torna-se importante sublinhar (agora um pouco distanciada desse período) que se mostrou necessário e importante para me poder envolver naquele «teatro», cuja narrativa me soava familiar, embora desconhecido as «personagens» e suas respectivas ações. Torna-se ainda mais importante revelar, um pouco em modo de confissão, que se procurei esse gesto de interrupção foi igualmente porque me vi disponibilizado um tempo (o período para me integrar) e um espaço (o local de estágio) para me desafiar no colocar-me à deriva: não estabelecer objetivos ou pré-objetivos, não pretender obter informação específica ou focar-me na análise de um certo acontecimento, mas sim, simplesmente suspender-me nas várias ações simultâneas que me rodeavam para as poder ver, ouvir e sentir de uma forma mais morosa.

A disponibilidade, quer seja a pessoal (permitir-me suspender numa interrupção, mediando e despolarizando a passividade e a atividade que tenho vindo a problematizar até aqui), quer seja a disponibilidade externa (a conceção de um espaço e tempo favorável à interrupção pessoal), não poderia limitá-la apenas à reflexão da minha experiência como professora estagiária. Tornou-se claro, ao longo do tempo, que esta mesma disponibilidade de que estava a usufruir, pouco existia nas salas de aula para com os alunos e professores cooperantes. Desta forma surge então as primeiras motivações que me levaram a «ensaiar» uma proposta que levasse em conta esta problemática, isto é, o desejo e a necessidade desta

disponibilidade para pensar o sentido e o lugar de um ato de ensaio, não só no contexto da minha proposta didática, como no âmbito da minha experiência de estágio.

### **Hiperatividade no espaço à procura do gesto interruptivo**

A disponibilidade de se deixar suspender, de aceitar a passividade e desafiar-se a colocar-se à mercê da «experiência» ganha contornos mais particulares se tivermos em conta o local em que encontrava inserida – Escola Secundária de Ermesinde. Foi notório, desde o primeiro momento em que entrei e estabeleci contacto com os professores cooperantes e respetivas turmas, a completa agitação que ali permanecia. É certo que parte desta agitação inicial se devia ao facto de a escola, nomeadamente o bloco pertencente às Artes, estar em fase final de obras de recuperação, mas ao longo do tempo revelou-se ser algo para além disso. A agitação de que falo intercede-se por via de outro motivo – o entusiasmo.

À medida que fui conquistando o meu espaço nas diferentes turmas pelas quais me apresentei nas primeiras semanas, era transversal a constante presença de um certo entusiasmo. Existia o entusiasmo por parte de todos os professores – as suas rotinas eram aceleradas, com agendas preenchidas com as mais variadas tarefas e, enquanto se ocupavam corporeamente de terminar uma ação, já se encontravam mentalmente a pensar noutras a seguir; mas o entusiasmo não se encontrava na quantidade de coisas que havia a fazer, encontrava-se na dedicação com que as faziam. Apesar de, por vezes, me terem confiado as suas lamentações sobre o excesso de trabalho – as preocupações estendiam-se muito além das paredes das salas de aula -, era reconhecível nas suas ações, uma espécie de gosto agridoce que colocavam não só em cumprir essas ações como ainda ao aceitarem outras inesperadas. Esta envolvência quase total por parte dos professores, apesar de possivelmente cansativa, não era vazia. Não se limitavam a cumprir pelo dever, não conseguiam não se relacionar de forma intensa com que o faziam. Esta quase onipotência gerava um quotidiano movido a uma grande velocidade, carregada

de excessos, o que por sua vez levava à ausência de oportunidade para o gesto de interrupção<sup>8</sup> em, enquanto professora-estagiária, procurava.

De igual modo, as aulas moviam-se à luz das mesmas características – seria difícil que os professores não transportassem consigo para as salas as energias que o alvoroço do quotidiano lhes proporcionava. A esta equação somam-se, inevitavelmente as energias dos alunos – igualmente agitados, entusiasmados, inquietos, intensos. Mas as energias por parte destes últimos não se ligava necessariamente às aulas, às matérias ou aos afazeres a cumprir...,mas sim a eles próprios e aos possíveis assuntos externos à sala de aula dos quais não se conseguiam (naturalmente) desligar – assuntos estes que Philippe Perrenoud (1995) afirma que são uma realidade ofuscada, que a grosso modo são tudo o que “fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos, falar de si”. (Perrenoud, 1995, p. 29)

Trata-se de um entusiasmo profundamente ligado à vida relacional intensa e diversificada que não escapa à escola mesmo que esta tenda a ignorá-la, fazendo com que, por sua vez, este entusiasmo surja na clandestinidade. Apesar da propensão escolar para a insciência face a esta realidade, a verdade é que é precisamente através dela que os alunos se movem -a prova surge quando Perrenoud (1995) afirma que os adultos quando recordam a sua escolaridade, não falam sobre a “gramática ou a geometria” mas sim da “afirmação de uma liderança no grupo ou da competição desportiva, aceitação pelos outros, as relações com o outro sexo, os momentos de angústia face à avaliação (...) às zaragatas e as punições eventuais” (idem, p.29).

No entanto, também me parece irreal afirmar que não existe preocupação com o trabalho escolar ou a aprendizagem por parte dos alunos – é importante admitir, muito brevemente e deixando esta reflexão para momentos posteriores, que se tal preocupação não existe, é, principalmente devido aos “mecanismos de controlo” que a instituição escolar aciona (idem,1995). A ligação do entusiasmo dos alunos

---

<sup>8</sup> Gesto de interrupção é um gesto que Jorge Larrosa (2002) sugere para indiciar o saber da experiência.



com escola surgia na curiosidade, na agitação do querer experimentar e no querer ver quando de alguma novidade se tratava. Esta ligação é sublinhada novamente por Perrenoud (1995), quando afirma que os alunos

*“quando descobrem uma atividade nova, (...) manifestam curiosidade. As primeiras edições, as primeiras pesquisas no dicionário (...) os primeiros exercícios (...) conseguem mobilizar mesmo os alunos habitualmente passivos, que, nesse momento, têm a impressão de descobrir e de aprender qualquer coisa.”*. (Perrenoud, 1995, p. 69)

Deparei-me com este entusiasmo quase arrebatador desde o primeiro dia, quando o meu primeiro contacto com uma das professoras cooperantes, Augusta Medeiros, sucedeu-se a meio de uma ação - a colocação de azulejos realizados pelos alunos e a respetiva professora no novo bloco de Artes. Conhecer o espaço pela primeira vez sucedeu-se nas várias deslocações que me vi obrigada a fazer - ora subir e descer escadas, ora entrar e sair do bloco, ora sair e entrar na sala de cerâmica(...), - em simultâneo com o cruzamento de outras conversas (não só com outros professores e até respetivos trabalhadores responsáveis pelas obras em questão), mas principalmente por alunos que pretendiam mostrar o que realizavam, tecendo não só comentários sobre a qualidade dos azulejos como ainda propunham discussão de como estes se deviam dispor (pela cor e pela textura) pelos novos corredores sóbrios carregados de cinzento ainda em fase de acabamento. O entusiasmo que tenho vindo a tecer, acabava por gerar efeitos perversos<sup>9</sup> - como a hiperatividade<sup>10</sup>. Tornou-se interessante entender como possui dificuldade tanto em acompanhar como interromper as ações simultâneas que pareciam correr contra o tempo. As ações que se sucediam dessa forma, ligavam-se aos objetivos e as ambições que se pretendiam realizados no menor tempo possível - uma noção de alta produção estava presente. A hiperatividade nasce

---

<sup>9</sup> Os efeitos perversos destinam-se a uma reflexão que será posteriormente desenvolvida, no quarto capítulo deste relatório.

<sup>10</sup> O conceito de hiperatividade não se mobiliza aqui no sentido clínico ou psicologizante, mas relaciona-se com a leitura de Han (2015), segundo o qual, e baseando-se em Nietzsche, a hiperatividade corresponde a uma “forma extremamente passiva da ação que já não permite qualquer atividade livre” (Han, 2015, p. 43).

através desta ambição de produzir o máximo no menor tempo possível (Han, 2015) gerando assim a dificuldade para a interrupção.

A sensação de estranheza que a condição de estagiária me gerava – ou até mesmo a mediação que tentava manter entre o ser-se passivo e o ser-se ativo – foi naturalmente várias vezes perturbada, inquietada, tingida ou afetada por esta agitação que – por mais que tente – as minhas palavras não carregam consigo. O entusiasmo perpetuava-se através de várias ações simultâneas, sugavam a minha atenção e rapidamente me envolviam. O entusiasmo começava nos corredores e prolongava-se até as salas de aulas através das conversas paralelas, mas simultaneamente cruzadas entre os alunos e professores.

O entusiasmo sentia-se nos bons dias que antecediavam a partilha de notícias, de músicas ou *trailers* de filmes que os alunos do décimo primeiro ano de oficina gráfica programavam ir ver ao fim-de-semana. A mesma excitação fazia-se igualmente presente no nono ano do curso profissional de pintura cerâmica, na ansiedade em abrir o forno e retirar os azulejos acabados de cozer de modo a visualizar os resultados ainda desconhecidos. A mesma sensação permanecia nas salas de aulas que (devido às condições físicas iniciais) acolhiam e conciliavam em simultâneo duas turmas, duas disciplinas, dois professores diferentes e ainda assim a minha presença. O entusiasmo destacava-se através do mundo paralelo que surgia em cada computador e pelo qual os alunos mergulhavam e que, sem pudor, o partilhavam perante toda a turma (por vezes partilhavam só comigo, fazendo com que diminuisse o desconhecido que a experiência de estágio me compelia a atravessar). À mesma emoção crescia, ainda mais, com as trocas de ‘piadas secas’ entre o professor cooperante e a sua direção de turma, provocando a partir daí longas conversas paralelas que faziam esquecer o teclado, o rato e o ecrã.

Confrontada com este desassossego, tornou-se necessário refletir como este ambiente se desvanecia quando chegava a hora de entrar na sala de aula e iniciar a realização dos trabalhos. O entusiasmo dava lugar à conformação e a agitação transformava-se num gesto automático ansioso para encontrarem o fim da concretização do trabalho proposto – entrava-se noutra sentença de hiperatividade. O desassossego anterior descrito não deixava de existir, sobrevivendo na

clandestinidade – num tempo paralelo. Mas, rapidamente, esse ambiente voltava a envolver a sala de aula sem qualquer constrangimento, precisamente quando os alunos consideravam como terminado e entregue o que lhes tinham sido pedidos – esta seria a razão do gesto ansioso referido anteriormente: inserirem de novo o entusiasmo que pelo menos por uma hora teria ficado suspenso. É justamente nesta transformação do entusiasmo e da agitação para acomodação e gesto automático ansioso, que encontro a dificuldade da potência para o gesto de interrupção. Mas inserir este gesto no contexto de sala de aula, seria abrir uma brecha no automatismo e na acomodação para se refletir no sentido de trabalho escolar de modo a que o entusiasmo permaneça e desse lugar a uma experiência de aprendizagem.

### Positivismo Escolar

A ausência de interrupção, de uma forma inicial, viria a tornar-se importante para a minha reflexão, contanto que o entusiasmo e a agitação ou as suas transmutações que aqui tentei descrever tendiam para uma armadilha: para o positivismo. Consideremos Han (2015) através de Nietzsche para suportar esta reflexão, quando este exemplifica através de um computador que este é capaz de assimilar, sem aversão, grandes quantidades de dados ao contrário do cérebro humano, mas por oposição é desprovido de alteridade. Trata-se de uma máquina positiva porque só possui a potência do fazer – apenas produz e não se permite interromper, debater ou vacilar. É no seguimento desta lógica que o mesmo autor reflete que se nos movêssemos apenas sobre a potência positiva, o “mundo ficaria entregue a uma hiperatividade fatídica” (Idem, 2015, p. 43). Complementa ainda que “se tivéssemos apenas a potência do pensar (...) a reflexão (*Nachdenken*) seria impossível, pois a potência positiva do pensar – o excesso de positividade – só admite a continuidade do pensamento”. (Idem, *ibidem*)

Foi precisamente através desta lógica que identifiquei aquele entusiasmo e aquela agitação por vezes subentendidos - a propensão para a instrumentalização da educação artística na escola onde me encontrei acolhida é um exemplo, nomeadamente a sujeição da escola, e em particular das turmas de artes visuais, à

“lógica de decoração” das festividades do carnaval. Apesar de esta questão não possuir o meu foco de atenção face ao contexto deste relatório, sirvo-me desta para exemplificar que a positividade da qual aqui falo assenta numa espécie de focalização quase ‘cega’ em certos objetivos tidos por ‘tradicionais’, não se permitindo reavaliar, repensar, etc.

A mesma lógica assenta na ação que a escola tende a perpetuar quando ignora certas particularidades para alcançar a qualquer custo os seus objetivos para dar continuidade à sua narrativa (produção). O foco máximo em cumprir o seu papel na sociedade – produzir as suas metas é conferir-lhe apenas a potência positiva do fazer – não permite abrir espaços para as potências negativas, necessárias à reflexão sobre os efeitos da sua produção. Quando surge indícios de resistência face a essa produção a escola por sua vez tende ‘atropelar’. Revejo esta associação na turma com a qual eu permaneci ao longo do ano letivo – o décimo primeiro ano do curso profissional de design gráfico<sup>11</sup>. Conhecer os alunos com os quais eu viria a trabalhar permitiu-me entender que não se tratavam de jovens com interesses pessoais no design gráfico – existindo até a falta de um hábito ou gosto em trabalhar de forma digital – mas sim, jovens cujos percursos escolares não se cumpriram de forma esperada pelo ensino regular.

O curso profissional de design gráfico nesta turma surge assim como uma estratégia gerada pela escola, para que estes jovens contribuam para a narrativa de modo a terminarem a escolaridade obrigatória e conferir à instituição a noção de dever (produção) cumprido. O positivismo é possível de encontrar-se aqui – a escola, de certo modo, não conseguiu prestar atenção aos interesses pessoais dos alunos, colocando-os numa turma cuja área de estudos não correspondia, de um modo geral, aos interesses pessoais dos alunos, numa lógica que mais parece estar ao serviço da ‘salvação’ dos percursos escolares do alunos considerados desviantes à escolaridade secundária ‘regular’. Atropelar as particularidades dos alunos para perpetuar a sua linha de produção, é precisamente “o esforço exagerado em

---

<sup>11</sup> Apesar de o curso ser designado como Curso Profissional de Design Gráfico na Escola Secundária de Ermesinde desde a sua abertura – há nove anos –, o mesmo por decisão da ANQUEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional) nos últimos dois anos ganhou a designação de “Desenho Gráfico”.

maximizar a produção que suprime a negatividade (estados de dúvida, vacilação, instabilidade, questionamento), já que esta retarda o processo de aceleração” (Han, 2015, p.42)

A mesma lógica, apesar de naturalizada, não escapa aos alunos: estes acabam por se autorrotular à margem dos restantes alunos integrados no ensino regular e absorvem o objetivo que o sistema escolar indiretamente lhes impõe através das «estratégias de sobrevivência» que Perrenoud (1995) enuncia – “os atores assim desenvolvem uma estratégia defensiva e minimalista: investir o menos possível nas atividades propriamente escolares, cultivando comportamentos conformistas” (idem, p. 35). A hiperatividade contextualizada neste parágrafo transforma-se numa hiperpassividade – precisamente o que Nietzsche, citado por Han (2015) critica – cultivando assim nos alunos a falta de capacidade para lidarem com as potências negativas. Não se permitem relacionar com o conflito, com o vacilo e com a incerteza, apenas procuram reproduzir o classificado como certo, para acelerar a sua passagem pela escola de forma mais pacífica possível.

Não deixa de ser curioso que estes jovens apenas espelhem as próprias estratégias positivistas da escola – afinal este curso profissional não deixa de ser uma estratégia para que estes alunos, que à luz da instituição são “problemáticos”, resistam e terminem a sua passagem pela instituição escolar. Estes mesmos alunos, são aqueles que

*“desprovidos de condições para enfrentar o poder da instituição e que revistos numa situação incontornável, acabam por colaborar com esta narrativa através da astúcia, da subserviência e do fingimento, pois nada mais são do que estratégias naturais e subjacentes ao ser humano que garantem a sobrevivência e sua tranquilidade”* (Idem, 1995, p.56)

– consequência esta que será passível de ser demonstrada e problematizada no capítulo a seguir.

Por narrativa escolar consideremos, metaforicamente, um guião que não abre espaço para o improvisado ou uma linha reta contínua que não se permite curvar, intercalar ou transformar-se numa linha tracejada. A narrativa escolar é a maior

potência positiva presente nas rotinas de alunos e professores que se perpetuam através de um "(...) espaço fechado e inteiramente subordinado à concretização, por parte de cada um dos seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode dar lugar a nenhum movimento imprevisto" (Vicent, Lahire e Thin, 1994, cit. in Canário, 1999, p.98).

A simulação da contribuição por parte dos alunos para a continuidade da narrativa escolar, corporiza-se segundo uma fachada ou aparência, a qual, na necessidade de as manter, desenvolve-se "saberes-fazer" como o assumir apenas riscos calculados (Perrenoud, 1995). É exatamente neste compromisso limitado aos riscos calculados que se anula a abertura e a disponibilidade à «experiência» sobre a qual Jorge Larrosa reflete, como igualmente se anula a «emancipação intelectual» de que Jacques Rancière fala. Abrir-se à experiência e permitir-se emancipar são, de certa forma, potências negativas que gostaria de considerar como um «ato de ensaio». Ambas significam abrir um espaço/tempo que permita gerar um gesto de interrupção ou suspensão, que por sua vez nos permita permanecer, de certo modo, vulneráveis – experimentar correr riscos e aceitar a estranheza e o desconforto que isso possa provocar. «Ensaio» poderia permitir a vastidão de todas as possibilidades, é permitir ingressar-se por trajetos dos quais ainda desconhecemos a sua chegada, aceitando os acasos e os enganos que daí possam vir a resultar.

A instituição escolar determina todo o guião (currículo) e os respetivos papéis (estatuto do aluno, etc.) a estes alunos e professores de modo a não se desviarem da narrativa que se pretende. São possíveis ferramentas que perpetuam a hiperatividade. A velocidade e a eficácia com que pretendem efetuar os seus «papeis» não permite abrir condições para o ato de ensaio - questiono-me se o interesse no ato de ensaiar não se proporciona por já se conhecer o final da «peça». Poderia considerar o final da peça o término da escolaridade obrigatória, mas parece-me pertinente, de forma muito breve, sugerir o quão redutível isso poderia ser se pensássemos que o final da peça poderia ser algo mais – a formação de um cidadão ou de um «ator» social que irá desempenhar outro papel numa peça ainda maior, a sociedade. A «narrativa» escolar não se concentra apenas na obtenção de saberes cognitivos, pauta-se, igualmente, como afirma Perrenoud (1995), por

formações de esquemas de ações e de interações favoráveis de se transporem para outras situações comparáveis após a escolaridade. Tal «narrativas» investe-se de um «habitus<sup>12</sup>» que é desenvolvido numa organização social e cultural que é a escola. No entanto, e como não pretenderei alongar essa reflexão, opto por focar o sentido da «peça» apenas na escolaridade obrigatória, pois não deixa de ser esse o espaço e o tempo que determinam as problemáticas com as quais me deparei com a turma ao longo do meu estágio pedagógico.

Atendendo à realidade que eu experienciei no meu processo de estágio, e não podendo estabelecer generalizações que aqui perderiam o interesse, a ausência de condições para que se propicie o «ato de ensaio», reduz os alunos ao significado limitado de «espectador». Falar em ser-se espectador, retomando um pouco os primeiros parágrafos deste capítulo, sempre possuiu um outro propósito subjacente: nunca pretendi que se limitasse apenas à minha reflexão enquanto professora estagiária, mas sim, também, transmutar essa mesma reflexão para os jovens com os quais me relacionei. A reflexão visa devolver a naturalidade ou reencontrar a necessidade dos estados de negatividade na relação com o saber, pois é a negatividade do parar, do deter-se e do vacilar que permite ao sujeito atravessar o que escapa à mera atividade (Han, 2015). Permitir-mo-nos explorar o desconhecido aceitando o conflito, a incerteza e a vulnerabilidade, é procurar interromper a máquina positiva que a escola reproduz. O ato de ensaio, tal como aqui o tenho vindo a expor, pressupõe devolver a naturalidade destes estados de negatividade, para por sua vez, devolver igualmente, um sentido mais significativo nas aprendizagens.

---

<sup>12</sup> Habitus, assim denominado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, trata-se de um processo de socialização que influencia ou determina as nossas categorias de juízo e de ação.

### III ATO(S) DE ENSAIO(S): PROVOCAR TENSÃO

#### Problematizar um espaço

Ensaiar, enquanto verbo transitivo direto, pode significar “fazer o mesmo movimento; executar as mesmas ações repetidas vezes”<sup>13</sup>, ou seja, acentua-se o sentido da repetição. É justamente neste sentido que a prática escolar assenta – na ação de adestrar – repetir a mesma e única ação até executá-la com eficácia. É a partir desta relação utilitarista que a escola estabelece com o verbo ensaio, que surge a primeira tensão<sup>14</sup>: o estabelecer outro tipo de relação que por sua vez confira outro sentido a «ensaio».

A insistência escolar na repetição gera nos alunos posturas maquinizadas, movidas por um automatismo totalmente dependentes do professor – características com as quais me deparei com o décimo primeiro ano do curso profissional de design gráfico, principalmente no âmbito de qual desenvolvi a minha proposta, Oficina Gráfica. A observação deste aspeto despoletou a intenção de o contrariar – surgindo assim, inconscientemente, a primeira tensão a provocar.

Às segundas, terças e sextas-feiras, ao deslocar-me pelo bloco A e, atravessando o eco das várias vozes que se faziam ouvir em simultâneo, desviando-me dos movimentos repentinos que rasgavam o espaço amplo do primeiro piso a uma velocidade frenética, direcionava-me em direção à sala destinada à de Oficina Gráfica, cuja entrada se situava discreta, debaixo das escadas que permitiam o acesso ao piso superior. A diferença de temperatura que se fazia sentir ao abrir a porta e a direcionar os primeiros três passos em relação à mesa do professor cooperante era rapidamente notada – sentia-se um ar mais quente – o que conferia

---

<sup>13</sup> Dicionário Online Português

<sup>14</sup> Por tensão considero uma frente de ação face a uma problemática ou preocupação que identifiquei na experiência de estágio, refletindo posteriormente na proposta e consequente exercício de escrita.



à sala um ambiente acolhedor. Sabia, igualmente, que iria encontrar o professor já sentado na sua mesa a tratar de questões burocráticas em relação à sua direção de turma, e ainda assim, fazia sempre questão de as interromper para me receber. A minha receção não era acolhida apenas pelo professor, mas também por um aluno que mantinha o hábito de chegar mais cedo à aula ou de passar os intervalos no interior da sala. Acolhia-me, sem exceção, até hoje, com uma novidade, uma piada ou a demonstração de algum objeto que ele trouxera consigo para a escola.

Sentava-me nas primeiras mesas do lado direito, ou, por outras vezes, ao lado do professor cooperante, até ecoarem as vozes entusiasmadas que me cumprimentavam e que, de seguida, partilhavam as várias experiências que se tinham sucedido fora e dentro da escola. Em poucos minutos, como era hábito, um aluno dirigia-se a mim enquanto abria o seu bloco de desenho pessoal, para me mostrar os seus esboços coloridos, sinuosos e um quê de abstratos – comentava comigo em simultâneo a qualidade dos lápis que usou para o efeito. A partir daquele momento, tornava-se rápido até os restantes alunos se juntarem a nós, partilhando igualmente outros interesses, formando assim um alvoroço. A rapidez com que surgia esse alvoroço deve-se igual e possivelmente, retomando as reflexões de Perrenoud (1995), a estratégias de sobrevivência – são espaços próprios que os alunos procuram para se libertarem da rotina repetitiva de absorção e aplicação de informação. Espaços igualmente abertos à «tagarelice». Espaços que Perrenoud considera vital na vida de um estudante, pois acredita que não lhes permitir esses espaços é negá-los como sujeitos complexos.

Recuperando o registo descritivo, esse motim sossegava, quando o professor pedia para se sentarem, de modo a prestarem atenção à apresentação das propostas/exercícios de aula. Todavia, notava que o alvoroço rapidamente se transformava, durante toda a aula, em comunicação clandestina - o alvoroço sucedia-se igualmente, mas mais contido, mais escondido e, de forma astuciosa.

A clandestinidade da comunicação ou das partilhas descontextualizadas face à sala de aula, não implicava que a realização do trabalho permanecesse suspenso ou pendente. Cumpriam com a realização dos exercícios que, por norma, seguiam dois tipos de método: ou pela cópia literal através de sobreposição de

*layers* nos programas de edição ou através de um exercício que se fazia acompanhar de um guião, um género de manual de instruções pelo qual deviam seguir passo-a-passo para obter o resultado final já previamente visualizado. A focalização quase total nestes métodos conferia aos alunos uma postura automática, quase mecânica. Limitavam-se a manipular o resultado já pré-concebido - cuja única preocupação do professor centrava-se no conhecimento técnico (que dominassem as respetivas ferramentas) e cuja única preocupação dos alunos limitava-se à realização do exercício no menor tempo possível, com a ânsia de o entregar para poderem investir os seus interesses no tempo restante. Esses interesses, de cariz pessoal, eram diversificados - desde a pesquisa sobre marcas de relógios, passando por pesquisas de marcas de carros, até aos jogos de CS (*Counter Strike*). Em comum existia a tendência para navegarem nas redes sociais, numa postura mais individual, como o Twitter, ou então, numa postura mais coletiva, a procura de trailers de filmes ou músicas no Youtube de modo a conseguirem partilhar entre eles as suas opiniões.

A ânsia que se presenciava diante dos trabalhos relacionava-se, possivelmente, com as cinco estratégias clássicas que Perrenoud (1995)<sup>15</sup> enuncia e, que são adotadas por alunos a quem o trabalho escolar não lhes interessa - uma delas prende-se precisamente com essa vontade de despachar a entrega, pois, "o essencial é acabar depressa para beneficiar de uns momentos de descanso (...)". (Idem, 1995, p.126). Estes processos são o resultado do exercício intensivo do ofício do aluno que o mesmo autor problematiza e que, segundo Perrenoud, gera efeitos perversos - a presença de uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho e com o outro que a escola mantém e reproduz no aluno. Trata-se da mesma relação utilitarista que a escola perpetua com o sentido de «ensaio» refletido no primeiro paragrafo deste capítulo.

O uso recorrente ao guião com o seu resultado pré-visualizado (apto a ser reproduzido) alimenta a postura automática presente durante as aulas que se seguiam aos momentos anteriormente descritos. Através deste cenário é difícil não

---

<sup>15</sup>A reflexão do autor em questão será retomada na IV parte, especificamente no "Ato de Ensaio Escolar".

regressar ao binómio hiperatividade/hiperpassividade que outrora refleti. A ânsia do professor em cumprir os módulos no seu tempo estipulado e a ânsia dos alunos em os resolver rapidamente, constrói posturas hiperativas sem espaço para vacilar, parar e refletir, debater-se com alguma questão. A corrente positiva que se instaura gera a hiperpassividade referida por Han através de Nietzsche (2015) e, decorrente deste efeito, abre-se na minha reflexão, condições que afastam o interesse dos alunos pelas aprendizagens. Estes, por sua vez “desinteressados por aprender, contentam-se apenas por executar manualmente as tarefas do ofício<sup>16</sup> enquanto a cabeça está ausente” (Perrenoud, 1995, p. 15). Esta ausência pode ser uma das causas para o facto de os alunos se verem sujeitos à mera manipulação de objetos que existem na sala de aula e a sua consequente postura mecânica, que, por sua vez, é ainda reforçada pelo facto de lhes ser facultado o guião com os pormenores dissecados aptos a serem repetidos. Deste modo, os alunos não necessitam da sua «cabeça», afinal o exercício para ser concretizado não exige nenhum investimento pessoal e conseqüentemente o desejo de saber, conhecer e realizar. Este fenómeno demonstra, igualmente, a focalização da escola pela resposta - consequência natural de uma “cultura de soluções” que se mostra profundamente enraizada no modelo racional escolar, através da qual prioriza-se as respostas em detrimento das perguntas (Crozier 1995, cit. in Canário 1999).

A necessidade de gerar condições naquela turma para o gesto de interrupção sugerido por Jorge Larrosa (2002) era precisamente inverter um pouco essa cultura que tende a elevar não só as soluções, mas sim, a solução - que quando estabelecida pela escola passa a ser considerada como a única válida. Esta mesma necessidade de interromper a rotina convulsa movida pela cultura da solução, surgiu igualmente para reconfigurar o sentido de «ensaio» e reconstruir outro tipo de relação entre a turma com este «ato». Este gesto procuraria passar da ação de adestrar (repetição da mesma ação até efetuar a resposta pretendida com eficácia) para ação de experienciar (permitir o processo de questionamento perante várias ações em busca de outras respostas possíveis). A ação de experienciar devolveria o inevitável encontro com os estados de negatividade, procurando abrir

---

<sup>16</sup> O autor refere-se ao ofício do aluno, focando-se nos deveres que socialmente lhe são imputados e construídos no âmbito da socialização escolar.

espaço no sistema positivo escolar para reencontrar a naturalidade do pensamento à qual fiz referência na introdução deste relatório.

As referências que reuni até aqui - o gesto de interrupção e o exercício de se ser disponível à experiência de Larrosa (2002) com a possível emancipação de Rancière (2014) - surgem como potências negativas de modo a apoiarem configuração para o ato de ensaio. Pretendem abrir uma brecha nesta lógica escolar hiperativa/passiva, assente em processos de repetição e transmissão, para realçar um processo de questionamento e de pesquisa. (Canário, 1999)

Deste modo, a relação da escola com o ensaio não se centraria tanto na repetição de uma única ação dependente da eficácia, mas sim na exploração consentida para a tentativa de várias ações - o ato de ensaio seria introduzir uma dimensão mais investigativa na procura de uma «cultura de problemas» em detrimento da «cultura de soluções» já refletida (Idem, 1999). A ação de interromper procura gerar condições ou oportunidades para a exploração - para o ato de ensaio que tenho vindo a problematizar até aqui - permitir tentar; permitir atravessar e investigar a vastidão de possibilidades, deixando-se envolver pelos riscos e conflitos que lhes são inerentes.

### **Design na qualidade de verbo**

Vilém Flusser (2010), quando reflete sobre palavra design, distingui-a entre substantivo e verbo: se enquanto no primeiro, design significa intenção, propósito, fim ou intento, no segundo significa conceber, esboçar ou arquitetar algo. Se é facto que observei que é precisamente no design enquanto substantivo que a escola se faz regeer no ensino do design - tudo o que se sucedia na sala de aula permanecia dependente de um propósito ou uma intenção técnica-, por outro lado, enquanto verbo, esta “alquimiza” o seu sentido, relacionando-se com o saber, mais uma vez, de forma utilitária.

Se atentarmos à palavra esboço no sentido figurado enquanto substantivo, tal palavra leva-nos, de volta, à palavra ensaio. Inserida num ciclo vicioso, a alquimia acontece quando este esboço-ensaio faz-nos regressar à relação doutrinadora que

a escola mantém com este último, já referido nos primeiros parágrafos do capítulo. Se esboçar, significa igualmente “delinear os primeiros traços de algo”<sup>17</sup>, tal ato exige, à partida, uma exploração ou experimentação inicial para nos situarmos e entendermos o que queremos traçar - este processo é anulado nas salas de aula quando o “algo” já está pré-definido e é entregue aos alunos. Se considerarmos os ‘primeiros traços’ como traços que procuram um caminho, o “algo”, ao permanecer já pré-definido e, conseqüentemente, com o caminho já percorrido, esses ‘primeiros traços’ deixam de existir, pois, os alunos já não necessitam de procurar caminho nenhum. Desta forma se anula o sentido de esboçar que o design na qualidade de verbo possui - e anula-se, possivelmente, não porque a escola o pretenda anular, mas porque não consegue libertar-se do sistema “industrializado” (Canário, 1999) pelo qual se rege.

Se atentarmos, por sua vez, à palavra conceber, esta significa “compreender o motivo de algo”. Ora, para se compreender é necessário deixar-se padecer, ter tempo para se predispor a analisar algo, é necessário, mais uma vez, o ato de tentar, o ato de relacionar-se com o que pretende compreender. O tempo para a predisposição e para a relação com algo é igualmente um tempo anulado quando a escola fornece o seu próprio esquema de análise - tendência que se revela devido ao carácter pré-programado e de uma relação pedagógica instrutiva que a escola mantém com o saber. (Idem, 1999).

A perda do design na qualidade de verbo mostrou-se presente na minha experiência de estágio, quando denotava que os alunos entravam num gesto mecânico fiel ao guião. Não usufruíam ou não conseguiam simplesmente parar para refletir acerca do que estariam a realizar e o porquê de o estarem a realizar. Esta ausência de interrupção inibia a possibilidade de se relacionarem com que o se apresentava diante deles. Este ato mecânico, igualmente automático, deve-se ao processo de naturalização dos processos de aprendizagem que ocorreu em contexto de sala de aula - um fenómeno intrínseco ao sistema escolar assente na relação instrutiva entre mestre-classe. Tal lógica de aprendizagem inscreve-se nesta cadeia propensa ao conformismo, a dificuldade de encontrar brechas para o ato de

---

<sup>17</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

ensaio. Se não conseguia encontrar algum espectro que possibilitasse o gesto de interrupção, como é que conseguiria associar a relação que eles mantêm com o saber (de forma utilitarista e instrutiva) com o ato de ensaio?

O ato de ensaio que procurava – que passa por investir numa relação com o saber mais pessoal ou singular, até à cultura de questionamento e à aventura na exploração abraçando os seus conflitos/riscos – embatia precisamente com esta lógica instrutiva indireta corporizada no guião. Reencontrar o ensino do design na qualidade de verbo permitia ou exigia este ato de ensaiar/experienciar. Esta qualidade encontrava-se esquecida ou desviada: o esboço – seguindo a reflexão do segundo parágrafo – era anulado quando estes, em primeiro lugar, não passavam pelo processo de experimentar e conhecer cada ferramenta do respetivo programa à deriva, por curiosidade, por experimentação. Imbuídos na relação de instrução que mantinham com o professor, carregavam apenas nas ferramentas que eram descritas no guião para obterem o efeito igualmente já pré-conhecido neste último. Em segundo lugar, não precisavam de traçar na busca de algo, pois, não existia nada para encontrar - o que poderia existir de modo a ser descoberto por cada aluno, já havia sido encontrado e dissecado mais uma vez pelo guião. O ato de ensaio situa-se no reverter dessa situação – colocar condições que os levassem a traçar algo ainda por descobrir. Situava-se na elevação do verbo em prol do substantivo, na crença que “sem o significado do verbo (processo), o do substantivo (produto final) permanece vazio” (Dewey, 2010, p.133).

Encontrar o caminho para a construção desta relação atravessaria igualmente uma revisão na relação pedagógica que poderia desenvolver com os alunos. Pensar no ato de ensaio como inscrição educativa – qualquer um pode-se instruir de si para si – iria abalar a racionalidade da instrução que a figura do professor habitualmente desenvolve com os seus alunos. A dificuldade que se avistava era a eventual dependência que os alunos iam depositar sobre mim.

Regressando à importância de reencontrar a qualidade de verbo, no ensino do design, o ato de ensaio significava, igualmente, uma expectativa em desvanecer os “desvios” já refletidos. A escola retira do design características convenientes para manter, mais uma vez, a sua narrativa homogeneizante. Estas características que a escola absorve e prioriza em detrimento de outras são intrínsecas ao compromisso

que o design mantém com a utilidade, com a eficácia, com a função e com a ordem. O importante a referir é que o design, apesar de se comprometer com estes objetivos, é atravessado, no meu entender, igualmente por um processo que integra um ato de ensaio, como demonstrarei posteriormente.

Ao seguir a leitura de Vilém Flusser (2010), é passível de se refletir estas mesmas características que a narrativa escolar prioriza, quando o autor faz uso de uma citação de Goethe “«Que o designer seja elegante, disponível e bom».”, analisando-a a seguir de forma mais detalhada:

*“Consideremos a hipótese de projetar um corta-papel. Admitamos que o designer é «elegante» e que o corta-papel é fácil de manusear mesmo sem dispormos de algum conhecimento em particular (isto é, «generoso»). Admitamos que o designer é «bom» e que o corta-papel é de tal forma eficaz, que corta sem dificuldades o papel (ou qualquer coisa que ofereça resistência). Um corta-papel pode, com efeito, até ser muito bom: pode não só cortar o papel como também os dedos quem utiliza. Talvez, então, seja necessário reformular ligeiramente o conselho de Goethe: «Que o homem seja nobre, generoso e bom, mas não demasiado bom.» (idem, 2010, p.24)*

Estas qualidades requeridas ao designer fá-lo surgir quase à semelhança de Deus, pois como o “deus eterno criou o mundo a partir do caos”, o designer veio criar a ordem, oferecendo forma às matérias. (idem,2010). O facto de se priorizar este compromisso subjacente ao design, cria uma espécie de sacralização da figura do designer que, por sua vez, transmutado nas salas de aula recai sobre os alunos. São estas mesmas qualidades, que absorvidas pela escola, evidenciam ou desviam o ensino do design para o substantivo - quer isto signifique a priorização da ideia do produto final ou a necessidade de um propósito/objetivo técnico.

Pensar o ensino de design enquanto verbo é reconhecer a necessidade de um espaço para um processo de experimentação. Reconhecer este processo engloba a aceitação da passagem inevitável pelo erro, pela tentativa, pelo sentido labiríntico que nos gera conflito, confusão, preocupação, etc. Estas características, que se pautam por incómodos, são os riscos pelos quais nos temos de deixar permitir passar. São estados de negatividade que são necessários voltar a

naturalizar<sup>18</sup> no ensino. Este processo de conflito, de se permitir correr riscos, surge, igualmente, no ato de ensaio – o facto de procurar colocar os alunos num movimento de si para si indicia uma relação com a aprendizagem que, em potência, se pode traduzir num gesto de resistência face ao sentido do conhecimento, neste caso, em design gráfico.

Afastar a minha a figura de professora enquanto mestre que deposita e define caminhos aos alunos, é colocá-los numa posição que (à partida) mostra-se receosa – reivindicarem a sua autonomia para construírem um caminho com uma meta ainda por descobrir, é alargar em grande dimensão a margem para a insegurança face ao erro, ao risco, ao conflito e à conseqüente sensação de sofrimento que isto implica. A dificuldade que se avistava em relação à possível dependência que os alunos poderiam desenvolver, em relação à minha proposta, resume-se ao facto de encurtar essa mesma margem. A racionalidade da relação de instrução que a escola desenvolve com os alunos diminui, à partida, a margem da insegurança, a tendência para erro e evita o sofrimento que as situações de conflito provocam.

É, no entanto, através desta força motriz, que coloca os alunos e professores numa zona de conforto geradora da hiperatividade, perpetuando a ausência de condições para o ato de ensaio, que reencontro no ensino do design a qualidade de verbo. Procurar por este ato e desejar este reencontro, não se liga a uma postura de rebeldia ou de contrariedade às rotinas escolares, mas sim, acalmar ou aclarar que estes processos, à partida penosos e que havemos de atravessar, são naturais. A necessidade desta clareza intensifica-se quando refletimos que nas escolas não há espaço para se considerar ‘natural’ a ausência de resposta por parte de um professor – existe a ideia de que um professor deve saber tudo, sem incertezas, dúvidas ou questionamentos. Enveredar por esta naturalidade é permitirmo-nos perder ou vaguear, no sentido em que como Rui Canário (1999) sugere: “vaguear numa cidade desconhecida e ‘perder-se’ nela é talvez a melhor estratégia para a conhecer”.

---

<sup>18</sup> Naturalizar, significa na minha procura, aceitar que os estados de negatividade, são estados subjacentes às aprendizagens, apaziguando o sentimento de culpa ou pudor que existe à volta desses mesmos estados.



O ato de ensaio consiste na naturalidade em aceitar o desconhecido e aceitar, principalmente, que para atravessar esse desconhecido seja necessário passar pelo sofrimento que a confusão, a incerteza e o erro proporcionam. Estabelecer uma «relação perigosa» com esse processo é tornar-se o «sujeito da experiência», um sujeito, segundo Larrosa (2002), «exposto», ou seja, alguém que se expõe “com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (idem, 2002, p. 25). É nesta situação de vulnerabilidade e de risco – estados de negatividade – que mantenho a crença de que quem exerce o design igualmente atravessa.

Considerando que, apesar de o design manter uma relação de compromisso com a ordem, com a função e com a utilidade, o mesmo não escapa ao processo que é, de certo modo, antônimo às características anteriores: atravessa igualmente o labirinto, a desordem e o conflito. A partir de Bruno Munari (2004), que afirma que a forma final dos objetos dos designers são o resultado lógico de um problema, observemos que, para alcançar esse resultado lógico, à partida, foi necessário experimentar as vastas possibilidades e combinações sobre os melhores materiais, técnicas, etc. Os testes de possibilidades não deixam de ser o processo labiríntico, conflituoso e desordenado que o design igualmente “sofre” antes de chegar ao resultado pelo qual se comprometeu: um resultado então eficaz (cumpre a sua funcionalidade), elegante (belo) e generoso (que não exija muito conhecimento para o seu uso). (Flusser, 2010).

Novamente com Munari (2004), é possível compreender que reencontrar o ensino do design na qualidade de verbo é atender às necessidades profissionais que a área exige e às quais a escola não consegue corresponder na sua totalidade. O ato de ensaio suporta esse reencontro: permitir-se envolver num possível estado conflituoso é relacionar-se com a aprendizagem através do saber da experiência que Larrosa (2002) reforça quando afirma que “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (Larrosa, 2002, p. 25). Trata-se de devolver aos gestos mecânicos e pré-programados as várias surpresas de um desconhecido, que vai sendo desvendado em cada tentativa. Esta devolução é na mesma medida uma aproximação do exercício profissional de um designer, constatando que este último “no momento

de iniciar o seu projeto, não sabe que forma terá a coisa a projetar, até que este comece a delinear-se pouco a pouco” (Munari, 2004).

A escola tende a atropelar esta etapa quando não abre espaço para que os alunos se permitam perder neste processo, devido ao facto de o caminho já se encontrar sinalizado e definido na sua íntegra. Os efeitos do modelo de instrução que guia o sistema escolar presenceiam-se mais uma vez: haver um caminho pré-concebido, derivado de uma cultura de respostas (Canário, 1999), sugere a segurança, a certeza e a firmeza que já problematizara anteriormente. Esta relação acaba por exigir ao aluno um perfil semelhante ao sujeito moderno que Larrosa (2002) aponta como “ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, cheios de vontade e hiperativos” (p.24). A consciência desta exigência é comprovada nas linhas que formulam o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória do ano de 2017, destacando-se a capacidade que é requerida no “pensar crítica e autonomamente, criativo, (...) com capacidade de comunicação” e, ainda, o apelo à curiosidade e inovação com o “querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações” (Martins, et al., 2017, p.11)

Exigir este perfil de aluno, priorizar o ensino do design enquanto substantivo e dialogar através de uma relação positivista<sup>19</sup> com os alunos, são direções lógicas que a escola segue para dar continuidade à sua narrativa, presa num modelo racional de instrução, não conseguindo abrir brechas para o ato de ensaio.

## **Ato de Ensaio Pessoal**

### **Corporizar tensões**

Procurar a negatividade da interrupção perante o sistema escolar positivo, de modo a construir condições geradoras de uma lógica de descoberta, e descentralizando o “processo de consumo e repetição de informação” (Canário, 1999, p.100), transformou-se numa inquietação constante no meu dia-a-dia enquanto professora estagiária. Esta mesma inquietação gerou os meus primeiros

---

<sup>19</sup> Com esta ‘relação positivista’ torna-se necessário regressar a Han (2015) com as reflexões de Nietzsche, já problematizadas anteriormente.

conflitos – desenvolver uma proposta que corporizasse as intenções até ao momento mencionadas.

Aqui, surge a necessidade de sublinhar um marco cronológico relevante: começa a surgir, ainda que não me tivesse consciencializado disso, a reflexão que, de forma geral, enceta este meu exercício de escrita – uma espécie de jogo que surge devido ao facto de pretender despoletar certas problematizações nos alunos, mas que em simultâneo essas pretensões se espelham contra mim. Deste modo, o ato de ensaio desdobra-se em duas direções: a intenção de proporcionar condições para desenvolver esse ato nos alunos e o meu próprio ato - que se corporizou precisamente nesta fase reflexiva e conflituosa. Contudo, para tentar alcançar esse ato, torna-se necessário abrir um espaço ou um tempo disponível a este último. Para esse efeito, a antecedência do exercício de interromper mostra-se essencial.

Ao relembrar o último subcapítulo (“Design na qualidade de verbo”), atento que a intenção para o ato de ensaio veio revelar problematizações que se alongaram para além do campo educacional. Inevitavelmente veio a criar tensões, umas antagónicas e outras, a meu ver, favoráveis, ao exercício do design, mas que a escola tendia a desviar ou a atropelar. Agora, no momento de corporizar uma proposta, apercebo-me de outras tensões que naturalmente surgiam, tornando-se necessário clarificar o desenvolvimento de uma rede de tensões e não-tensões decorrentes de um triângulo de forças composto pela minha proposta, a escola e o design.

Por tensões, surge a necessidade de situar a sua origem nos momentos em que questiono as problemáticas com possíveis antagonismos: o ato de ensaio procura contrariar a racionalidade da instrução mestre-aluno. O gesto de interrupção é a tentativa de contrariar o automatismo e a tendência para o gesto mecânico. São potências negativas que procuravam contrariar a positividade escolar. Apresentam-se quase sempre polos antagónicos que quando confrontados podem gerar tensão.

O primeiro momento do meu ato de ensaio assentou numa fase problemática devido à dificuldade em corresponder ou materializar as tensões

descritas subjacentes ao triângulo em questão - sabia o que pretendia e o que ambicionava, só não soube durante algum tempo encontrar-lhe o corpo.

Contudo, o corpo da proposta, quando surgiu, mantinha não só a rede de tensões que até aqui falara, como a alastrou. Descrever e refletir a proposta é reconhecer que é a partir dela que tudo nasce - as minhas reflexões face ao estágio e ao paradigma escolar e, conseqüentemente, ao design. É o elo que liga todas as tensões e no qual radica o meu exercício de escrita neste relatório. O meu ensaio é a minha proposta. É o ato de quem refletiu e se envolveu e resolveu arriscar. O meu ato de ensaio radicou nos vários conflitos que vivi na procura do corpo para estas problemáticas e que, sem contar, despoletou outros tantos conflitos nas fases seguintes.<sup>20</sup>

Apesar desta fase conflituosa, o meu ato de ensaio corporizou-se na (aparentemente)<sup>21</sup> simples procura de uma ou várias composições tipográficas. Esta composição fez emergir de imediato a primeira tensão: a diluição das fronteiras entre a letra (escrita) e a forma (desenho). Esta proposta não embateu ou não criou tensão apenas com o rompimento da visão academicista de que a letra apenas serve para formar palavras com intenções de ser lida. Intimava a que despissem a letra da sua função principal para assumir outra - agora ela poderia servir de forma, de mancha, de padrão...<sup>22</sup>

A procura de uma composição tipográfica alargava esse embate fazendo surgir uma segunda tensão: era necessário que colocassem em suspenso a tendência para o desenho figurativo ou representacional. A composição era apenas uma composição - não tinha de parecer ou assemelhar-se a algo. Não tinha de corresponder a nada a não ser o sentido estético do aluno, à sua experiência e à sua

---

<sup>20</sup> Serve como referência a este meu ato de ensaio o anexo nº4 - digitalizações de um caderno que acompanhou o processo de escrita deste relatório: um caminho marcado por riscos e contra riscos, rascunhos e apontamentos que demonstram não só o conflito que forma o meu ato de ensaio pessoal como comprova a naturalidade do nosso pensamento. Um pensamento que não é linear, direto e objetivo, mas sim labiríntico, instável e pautado por erros.

<sup>21</sup> Aparentemente significa que, apesar de se mostrar um exercício, propositadamente e tecnicamente simples, tal exercício implica ou guarda intenções face aos alunos que viriam a revelar-se complexas.

<sup>22</sup> A proposta consistia em 'desenhar' apenas com letras, criando composições livres, sem tender à representação do real; no entanto, voltarei a falar da proposta num momento mais à frente do relatório.

descoberta. A tensão vivia na oportunidade de contrariar o sentido estético que a escola prioriza, sendo este salientado através da representação visual.

A terceira residia na ausência de um guião – não defini passos para uma possível demonstração, observando que não existia uma solução única e correta prestes a ser reproduzida. Como poderia definir um mapa de instruções sobre algo que ainda viria a ser descoberto por cada aluno?! Não haveria outra saída senão investir na ação de experienciar.

Desenvolver este corpo foi reconhecer, até agora, as tensões que se mostravam antagónicas ao sistema escolar e ao design enquanto substantivo. A ausência de guião e de solução procurou formar a interrupção daquele gesto habitualmente reprodutor do manual passo a passo em direção a uma única verdade. A proposta em si procurou igualmente, construindo a quarta tensão, formar a interrupção do ensino do design focado no substantivo – não servia um propósito técnico. A necessidade de conhecimento tecnológico era mínima, tendo eu observado a falta de interesse e familiaridade dos alunos para com a manipulação dos programas digitais.

Mas se até aqui as tensões radicavam em simultâneo no antagonismo face ao sistema escolar e ao design enquanto substantivo, agora, a rede alastra-se abrindo a quinta tensão face ao exercício geral do design – que a forma tem de seguir a função. Corporizar a minha proposta na composição que fui referindo até aqui, também procurou anular esse resultado lógico – não tinham de se prender a uma funcionalidade ou utilidade. A composição não seria útil a não ser para eles mesmos. Só deles partiria o investimento pessoal necessário para conferir essa utilidade (mesmo que se fale de um sentido diferente de utilidade<sup>23</sup>). Esta tensão procurava igualmente ampliar a valorização de um hábito de questionamento face ao pré-concebido e, uma ‘postura’ disponível para a exploração, aceitando o seu conflito e a sua vulnerabilidade – pois eles seriam entregues a um caminho que só eles poderiam traçar.

Provocar esta tensão não se tratava apenas de “declarar guerra” ao carácter funcionalista do design – provavelmente surge como um efeito secundário da

---

<sup>23</sup> Referindo-me, por exemplo, a um valor simbólico: objetos aos quais não damos uso, mas dos quais em simultâneo não nos conseguimos ‘separar’.

verdadeira tensão que pretendia induzir- porque anular o compromisso para com a utilidade, para com a funcionalidade e para com o propósito, seria retirar a validade do design e, conseqüentemente, a razão do seu ensino. Retirar - ou libertar- o design do seu compromisso para com a ordem e a eficácia, seria modificar o guião pelo qual a escola se rege para o ensino desta área, a qual conseqüentemente não abre espaço para o improvisado.

Diluindo a ligação do design com a função, a ideia seria abrir uma brecha na relação utilitarista que a escola tende a manter com o sentido do saber, para reconfigurá-lo e relacioná-lo com o ato de ensaio - um saber que se pode pautar pelo autoconhecimento, num movimento pessoal que aceita colocar-se à deriva para descobrir o que pretende.

Foi a procura por este ato de ensaio com os alunos que despoletou o meu ato pessoal: se, inicialmente, mergulhei e permaneci à deriva ou à mercê do que me rodeava, foi para identificar e me permitir padecer pelas problemáticas envolvidas. Dar azo a esse processo implicou aceitar o estado vulnerável em que muitas vezes me encontrei -naveguei maioritariamente por fases conflituosas na ânsia de conseguir corporizar as tensões numa proposta. Deste modo, o presente capítulo demonstra a fase embrionária do meu ato de ensaio que enceta este exercício de escrita - a minha própria proposta - germinando (in)tenções que vieram a despoletar efeitos - paradoxos e ambigüidades - quando esta foi colocada em prática.

## IV CONTRACENAR COM A IMPREVISIBILIDADE: AMBIGUIDADES

### **Bastidores: segurança retroativa**

Despedir-me, por momentos, da sombra do espectador para agora me expôr à luz dos olhares simultâneos e expectantes da sala de aula, implicou sacrificar o privilégio de me guiar por um caminho fluido do qual desconheceria a sua chegada. Este sacrifício não se sucedeu de forma obrigatória, pelo peso de um papel que a instituição me colocava, pois eu sempre possuí uma liberdade de escolha. O sacrifício era inerente à construção de uma margem de segurança pessoal – uma margem que me obriga a admitir e a atribuir a sua necessidade face a uma sensação de receio que uma «primeira vez» naturalmente induz. Julgo, agora distanciada, se esse receio também terá encontrado a sua razão no estereótipo de que um professor deva controlar tudo, saber e antever tudo. Entendo igualmente que a outra razão para essa proteção alinhava-se com o meu pudor face aos estados de negatividade – afinal de contas não deixava e, nem deixo de ser, igualmente, um fruto do sistema positivo que tenho vindo a tentar questionar.

Não admitia em mim a hipótese, nesta primeira vez, de me permitir vacilar, errar, confundir-me ou simplesmente não saber a resposta, perante jovens que saberia que esperavam de mim tudo menos esses estados de negatividade. Encontrava aqui a nova tensão e a continuidade do meu ato de ensaio, tentar contrariar o pudor face a esses estados. Se na primeira fase da minha experiência – permanecer-me disponível às problemáticas que me rodeavam e, permitir-me fluir sob possíveis conflitos na procura por uma proposta – foi possível construir o meu ato de ensaio, agora, colocada em prática, a continuidade desse ato pessoal tende a ceder. Sentia a tendência para a ‘fraqueza’, um ato que se começava a desvanecer devido à permutação do arriscar e aceitar a naturalidade da hesitação por uma segurança e firmeza. Neste preciso momento, reflito como é que poderia pretender

devolver a naturalidade da negatividade na relação que os alunos mantinham com a aprendizagem, quando eu, enquanto professora, não me permitia a esse mesmo efeito?

Denotei as consequências dos doze anos de escolaridade que me moldaram: apesar de, teoricamente, me consciencializar da falta do reconhecimento pela necessidade da negatividade, quando chegou o momento de me expor, essa consciência foi reprimida pelo pudor do receio. Tornou-se difícil permanecer num fluxo, aberto ao risco e disponível para uma descoberta que significasse, em conjunto com a turma, expor os meus questionamentos e os meus conflitos.

Assim que me encontrei, automaticamente, a preparar e a estudar ao pormenor o planeamento da aula, apercebi-me que esta necessidade não derivava apenas da herança escolar anteriormente refletida. Derivava, igualmente, pela mesma razão que despoleta uma espécie de um trabalho de «bastidores» no quotidiano de alguns professores: a preocupação para que os alunos compreendam o motivo das propostas. A necessidade desta compreensão surgia não só pela noção de que a minha proposta procurava interromper as problemáticas referidas no capítulo anterior (consequentemente o tipo de exercícios aos quais se encontravam habituados). Surgia, principalmente, por um entendimento genuíno face às minhas motivações – pois não me limitei simplesmente a escolher um módulo e tecer um exercício pré-existente nem, muito menos, procurava interromper o hábito de trabalho mecânico apenas pela literal contrariedade.

É certo que não transmutei por completo essas motivações – seria transmutar todo este relatório – mas tentei despoletar indiretamente uma inquietação, uma descoberta ou uma reflexão. Significou, em modo de introdução, construir uma pequena demonstração de trabalhos e respetivos autores da Arte Conceptual – não porque me interessavam os seus aspetos técnicos, mas sim porque reuniam redes de inquietação face à história da arte até ali veiculada. A primeira aula seguiu o registo de uma observação e de um diálogo que não premeditava uma conclusão específica – apenas procurou o ócio de quem



observaria e tentaria compreender algo com o qual se apresentava diante pela primeira vez.

Se este ócio poderia reencontrar-se com o ato de ensaio - no sentido em que desenvolver um diálogo livre significaria abrir um espaço de risco que não é premeditado e controlado - esse reencontro desvanece à medida que este esconde o trabalho de bastidor que assegurava o meu papel de professora. O momento de ócio desenvolvido não deixava de ser guiado por imagens pré-selecionadas de modo a introduzir autores pós-conceptuais como Christopher Wool e Mel Bochner<sup>24</sup> - autores que se evidenciavam como possíveis referências por atuarem artisticamente através da letra.

### **Expectativas de um (e o) primeiro impacto**

Desde o começo, que se evidenciou como intrínseca a necessidade de revelar aos alunos algumas das minhas reflexões pessoais, embora de uma forma *naïf*, face ao exercício que lhes propunha. O sentimento de justificação não carregava apenas a ambição de uma compreensão por parte dos alunos perante a minha proposta, mas, principalmente, suportava a esperança de um possível indício para o ato de ensaio.

Torna-se necessário abrir uns parenteses e clarificar que, ao longo de toda a experiência, evidenciou-se presente a esperança por indícios ou vestígios de um reencontro dos alunos com o ato de ensaio, significando que nunca se manteve, em algum momento, expectativas de que o reencontro se concretizasse na sua plenitude. Ou seja, se preferir ser mais direta e honesta, as expectativas rondavam apenas a tentativa de. Questiono-me, ainda, se se tratava de pessimismo ou realismo, dado que, não ambicionava conseguir direcionar os alunos a encarar um possível ato de ensaio ou que nele viessem a habitar.

---

<sup>24</sup> Christopher Wool é um artista americano de 64 anos que incorpora no seu percurso artístico questões relacionadas com ideias pós-conceptuais. Mel Bochner é igualmente um artista americano, com 79 anos, que trabalhou essencialmente a arte conceptual através da instalação.

Possuir a expectativa de que alcançaria a plenitude da minha procura, seria assumir um dever de salvação perante as problemáticas existentes. Um dever, principalmente, ingénuo, dada à consciência da complexidade das problemáticas que tenho vindo a expor (estados de negatividade, tensões na relação com o saber, a abertura ao risco e à vulnerabilidade, etc.). Tornava-se utópico confiar uma solução a uma proposta perante questões que certamente, gerariam perplexidades no processo de trabalho dos alunos. A expectativa ou a tentativa perseguia primeiramente outra direção – desestabilizar, desviar, inquietar, abrir indícios para uma possível solução e nunca a solução em si.

Assim, fechando os parenteses, embarquei nas aulas com a esperança de que através das tensões que a proposta poderia provocar, ela poderia ser o prenúncio para uma reconciliação dos alunos com um ato de ensaio. Dessas principais tensões distinguia-se a ausência do guião – não existia uma solução ou uma resposta, sendo que a fase final do trabalho sugeria-se instável, imprevisível e em vias de ser descoberta – despoletando, desde início, uma estranheza nos gestos automáticos e nas mãos dos alunos. A sensação de estranheza tinha-se instaurado. Denotava a posição de desconforto dos alunos e era precisamente esse desconforto que eu procurava. Existiram ao longo das aulas várias quebras, interrupções. Os alunos debatiam-se em pensamento quando se mostravam completamente imóveis a fixar o ecrã do computador. As mesmas interrupções, por vezes, descomprimam-se em direção a mim – disparavam imensas perguntas, incertezas, dúvidas e principalmente dirigiam-me um olhar de interrogação. Não sabiam como começar.<sup>25</sup> Enfrentavam o desconforto do começo, o caos do que nada ainda estava feito e do tudo que poderiam fazer. O mesmo tudo vivia na vastidão de possibilidades e abria uma das consequências do ato de ensaio: a constante tomada de decisão. Decidir era um verbo que ainda não tinha chegado aos hábitos de trabalho daqueles alunos, pois o que havia para decidir já tinha sido decidido pela escola ou pelo professor. Decidir era igualmente um verbo consequente de uma exploração, de um ato que se arrisca e enfrenta a dificuldade

---

<sup>25</sup> Com este início não pretendi ‘abandoná-los’, sempre esteve subjacente uma base de dados com vários exemplos que apoiasse as inseguranças dos alunos, bem como, o meu constante acompanhamento e pequenas conversas sobre as preferências de cada aluno.

de escolha, um ato que se entrega a um labirinto e padece da naturalidade do seu conflito. Decidir tornava-se inerente ao ato de ensaio.

Avistava um possível indício para o reencontro com o ato de ensaio através do que a inserção do último verbo mencionado poderia despoletar: o surgimento de um desconforto subjacente ao “percurso do caos ao cosmos. Um acúmulo de ideias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados” (Salles, 1998, p.33) revelando que o processo artístico por vezes pode significar “a destruição do ideal de começo e de fim absoluto” (Idem, ibidem). Este desconforto inicial antevia um desconforto maior - o reencontro com a naturalidade do pensamento e, conseqüentemente, de um processo artístico. Ou seja, a aceitação de que se trata de um fluxo que oscila entre a convergência e a divergência. No entanto, não significava que se concretizasse a compreensão pela necessidade desse fluxo que na maioria das vezes assenta em estados de negatividade como a hesitação, a dúvida e a confusão. Não significava que os alunos compreendessem a naturalidade de um ato, o qual, na linha do que Salles aponta, seria um “movimento, onde reinam conflitos e apaziguamentos. Um jogo permanente de estabilidade e instabilidade, altamente tensivo” (Idem, 1998, p.28).

Ainda dentro desta minha estratégia pedagógica, revelou-se que os alunos se encontravam relutantes em começar, alongando-se a todo o processo uma espécie de paralisação que invadiu as mãos e os conseqüentes gestos mecânicos - não arriscavam, não se permitiam entregar ao saber da experiência e, não conseguiam naturalizar o estado de confusão e de dispersão em que várias vezes se encontravam. Aceitar a naturalidade desses estados de negatividade encontrava-se longe. Possuíam dificuldade para dar um passo sem primeiramente me questionarem: alguns desabafavam que se encontravam perdidos, outros a cada ação que delineassem solicitavam a minha opinião, na ânsia de saberem se se encontravam perto dos meus objetivos. O sentido de travessia e de perigo e que outrora refleti apoiada em Larrosa (2002), perdia-se. Nesse sentido, observava que o possível ato de ensaio igualmente se desvanecia e, com ele, desvanecia igualmente a razão dos estados de negatividade: arriscar era compreender que um processo artístico se trata de uma “trama complexa de propósitos e buscas: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros. (...)” (Salles,

1998, p.36) seguindo um movimento assente na “confluência de ações da tendência e do acaso” (Idem, p.33). A tendência seria a procura, a exploração e a seleção de elementos mais ou menos programada. Para o acaso surgir, tornava-se necessário arriscar e permitir ser-se vulnerável ao erro, de modo a compreender que o imprevisto abre vários caminhos na concretização do trabalho. Significava compreender que o erro e o desvio, a hesitação e a dúvida são inerentes ao processo - significava devolver a sua naturalidade no ato de aprendizagem.

## **Ambiguidades**

### **ato de ensaio refratado pela narrativa escolar**

O desvanecimento do reencontro com um possível ato de ensaio não era total, a desestabilização e a inquietação que este último ato poderia despoletar encontravam-se instaurados. É certo que não consegui construir um encontro com esse ato na sua totalidade - a totalidade era utópica - mas despoletar a interrupção gerada pelo desconforto e estranheza mostrava-se suficiente.

Apesar de as tensões geradas na proposta transportarem consigo a potencialidade para instigar o reencontro em questão, não era esperado que este fosse efetivado na sua íntegra. No entanto, na prática, a realidade mesmo assim conseguiu trespassar a minha previsão. Os efeitos que esperava despoletar nos alunos, acabaram por espelhar outros que se alongaram para mim com questões ambíguas e contraditórias. Este resultado surgia pela ambição de despoletar o ato de ensaio - que tanto contrariava a relação de instrução e o sentido de firmeza que o saber escolar mantinha - num cenário complexo e compacto no qual a narrativa escolar se inscreve. Sucedeu-se a absorção do ato pela narrativa - amortecendo a minha tentativa de reencontro, transformando e despoletando efeitos perversos que impulsionaram tensões subjacentes à minha condição de professora (estagiária).

Os efeitos perversos concentravam-se, abstrusos, nas palavras que mais ecoaram nas três aulas que me foram concedidas: “professora, isto é muito difícil porque só puxa pela imaginação.” Estas palavras originaram, principalmente, tensões e ambiguidades que me colocaram a mim, enquanto professora estagiária, num conflito pessoal- uma fase que exigia voltar a refletir-me no meu ato de ensaio.

## Bloqueio

### Ambiguidade número um

A paralisação frente ao desconforto do começo, anteriormente descrito, originou o primeiro efeito - o bloqueio. Questionavam várias vezes o que era pretendido fazer, mesmo com o apoio de uma construção de uma base de dados que reunia referências de trabalhos que atuavam no mesmo campo - uma conta no Pinterest onde não só poderiam visualizar e selecionar os trabalhos que lhes interessassem, como poderiam explorar, se pretendessem, por eles próprios outros trabalhos para além daqueles que eu havia reunido. Tornou-se necessário investigar, juntamente com eles, essa base de dados na procura de elementos que prendessem a sua atenção, demonstrando que poderiam partir desses elementos para possíveis caminhos no contexto de seus trabalhos.

O bloqueio gerado demonstrava o longo caminho que subsistia para alcançar uma relação de naturalidade com os estados de negatividade. Emergia à tona a relação de pudor para com esses estados - sentiam-se perdidos e não toleravam sentirem-se dessa forma. A inflexibilidade nascia da relação casta que os alunos mantinham com o erro e com a incerteza, derivada de uma narrativa escolar carregada de excessos: excesso de informação, opinião, velocidade e trabalho que origina uma espécie de onipotência (Larrosa, 2002), dificultando abrir uma dimensão que naturalize e aceite os estados de negatividade. Tais estados são atropelados e considerados como «perda de tempo» pois cada minuto é cronometrado para gerar a máxima produção possível, «alquimizando» os saberes comuns (experiência<sup>26</sup>) dos alunos em saberes preciosos (currículo). Para gerar essa alquimia necessita-se de meios de tradução, meios que usam o professor como veículo instrutivo sobre um caminho pré-definido, firme e estático (Popkewitz, 2011).

A rigidez perante o verbo arriscar sentia-se na dificuldade por parte dos alunos em arrancar, devido a um desejo em iniciar com a ação certa, definida e inquestionável - o que conferiria uma sensação de concretização. A dificuldade

---

<sup>26</sup> Por experiência consideremos as aprendizagens dos alunos externas ao currículo e à escola.

situava-se, igualmente, na consciencialização de que cada passo dado poderia ser repensado, alterado, eliminado. Debatiam-se com o «caos» que se poderia tornar um «cosmos», rejeitando a sensação de instabilidade e de constante mutação do trabalho. Debatiam-se devido à inexistência de uma meta técnica a alcançar ou de um resultado pré-existente, surgindo posteriormente a intolerância à dispersão de possibilidades – se não havia um resultado a pré-reproduzir, não sabiam, então, a que resultado deviam chegar. Tornou-se difícil explicar que a própria professora (estagiária) desconhecia o resultado a alcançar, pois esse resultado ainda não existia - ainda viria a ser construído, descoberto por cada um.

O bloqueio significava uma reação carenciada de um guião pronto a pré-reproduzir. Encontraram-se impossibilitados de gerar o gesto mecânico e automático habitual, acompanhados pela sensação de incómodo devido à constante interrupção – já não se sucediam os gestos certos e rápidos no meio digital, sucedia-se a imobilidade e a reticência no rato ao debaterem-se frente ao computador. A desestabilização estava instaurada, mas a tentativa de devolver a naturalidade desses estados de negatividade subjacentes ao ato de aprendizagem encontrava-se ainda muito distante.

O bloqueio mostrou-se transversal nos primeiros momentos, evoluindo posteriormente em distintas direções e despoletando outras tensões - ambiguidades. Após a inflexibilidade face à dispersão do «caos», o processo subverteu-se principalmente em dois efeitos: aquele a que os alunos se limitavam a reproduzir o que viam na base de dados e aquele através do qual os alunos rejeitavam servir-se da base de dados por se pretenderem afastados de qualquer tipo de influência, ou seja, tinham de conseguir produzir algo inteiramente deles, apenas da sua «imaginação», como alguns proclamavam.

### **Gesto criativo – imaginação sui generis**

#### **Ambiguidade número dois**

O gesto criativo que opera através do vazio e proclama originalidade, é um gesto que a narrativa escolar por vezes incute. Quando a narrativa escolar não apela a este gesto, apela atenção aos grandes mestres assim definidos pela história. São os exemplos a seguir pelos quais os alunos se devem inspirar para aperfeiçoarem a

sua técnica, corroborando inconscientemente, em simultâneo, a ideia de que nunca serão capazes de alcançar a mestria dos ícones que lhes são apresentados. Trata-se de uma noção de genialidade que penetra as paredes de sala de aula e conseqüentemente o aluno – os mestres são os génios a seguir. São os génios que concretizaram obras extraordinárias e que eternizaram a história, talentos natos que aguçam a autoestima dos alunos ao apelar o mesmo nível de superioridade. São génios que criaram, aparentemente, do nada, por um talento divino, assim nos infere indiretamente o currículo de história da cultura e das artes.<sup>27</sup> Esta noção de criatividade a partir do vazio talvez nasça devido à exaltação apenas dos momentos de glória dos mestres, não perdendo a escola muito tempo em examinar o trabalho, o estudo e os possíveis estados de negatividade pelos quais os mesmos possam ter passado - para todos os efeitos existe um currículo extenso e cronometrado por mestres e obras sobre os quais importa antes estudar a sua técnica. Tal visão dominante deve-se a uma narrativa escolar que comprime em dois anos cerca de onze séculos de história da técnica artística. Quando não é requerido este gesto inventivo do aluno, é requerida a reprodução destes gestos sacralizados dos grandes mestres/artistas, na medida em que consigam estudar para alcançar a maior proximidade possível a essa grandeza. Tal exigência insere-se na tendência de a escola divinizar o “Autor como uma autoridade e um sábio” (Ramos do ó, 2007, p.111) decorrente de uma lógica que funciona “a partir de ideias claras e distintas sobre o que é certo e errado” (Idem, p.110)

Se o gesto escolar inventivo é alimentado pela mestria da história da cultura e da arte, este é ainda, por vezes, glorificado pelo gesto espontâneo infantil que outrora se possuiu, mas que agora se perdeu. A espécie de genialidade divina nas áreas artísticas não surge apenas no ensino secundário, mas acompanha o aluno desde que este nasce. A psicologia do desenvolvimento veio despoletar a reflexão do gesto espontâneo e original que a criança costuma possuir nos seus primeiros traços, fazendo com que essa mesma reflexão seja transmutada aos jovens que

---

<sup>27</sup> O programa de história e cultura das artes já se constituiu num objeto de estudo durante o primeiro ano do mestrado que integra a presente experiência de estágio e relatório, pela autora.

ingressam nas áreas artísticas, considerando-se que esse gesto se perde ao longo do crescimento e que por isso precisa de ser resgatado. Da mesma reflexão serve-se uma certa perspectiva da pedagogia para reencontrar nestas áreas espaços de salvação para a irrequietação, desatenção, descompressão, etc.

O gesto *naïf* da infância, aparentemente livre de influências e fiel à autoexpressão, é exigido aos alunos: têm de se esforçar para serem originais, inventivos e espontâneos, recorrendo a uma espécie de pureza na imaginação. Este esforço divino prevalece como inevitável nos alunos que pretendem investir e progredir na área.

A frase que ecoou mais este fenómeno ressurgiu quando tentei auxiliar um bloqueio, através da visualização da base de dados, quando prontamente a aluna fez questão de delimitar a sua posição “não quero ser influenciada stôra. Não quero ver nada porque senão deixa de ser algo meu. Quero que saia apenas da minha cabeça, tenho de puxar pela imaginação”. Naquele momento, não fui capaz de contradizer. As palavras proferidas contrariavam as minhas motivações e a minha tentativa do reencontro com o ato de ensaio, dado que encontrar esse ato significava devolver a naturalidade de um processo que “não ocorre a partir do nada, mas pressupõe a realidade do conhecimento, que a liberdade do artista apenas transfigura e formaliza.” (Salles, 1998, p.95). Quer isto dizer que se trata de um processo que se serve igualmente de uma “seleção de determinados elementos que são recombinações, correlacionados, associados e, assim, transformados”. (Idem, *ibidem*).

Não contrariei a aluna pela mesma consciência que me acompanha ao longo de todo o relatório – uma consciência que constrói uma posição face ao ato de aprendizagem que deve permanecer aberta a outras questões, com possibilidades de mudança, ciente de que, assim, não possuí autoridade nem pretendi ceder à vontade de substituir as crenças de alguém pelas minhas. A base de dados criada para uma possível exploração transmutava a minha ambição e a ferramenta, a meu ver necessária, para que se subentendesse que este gesto criativo que opera a partir do vazio não existe, mas sim, que existe um gesto que percebe, retém e transforma, tornando-se, portanto, num elemento fundamental para a lógica de



reflexão que aqui apresento. Indiciar um ato de ensaio no processo artístico passaria pelo objetivo de dissolver a sacralização que inibe a autoestima dos alunos, reforçando, antes, que “o artista é um captador de detritos da experiência, de retalhos da realidade”. (Idem, 1998, p.97)

Não consigo deixar de propor um paralelismo com a problematização da figura do autor que é realizada por Barthes (1970) e que se interliga com esta ideia de genialidade ou originalidade. Despoletar o ato de ensaio nos alunos não se limitava apenas a devolver a naturalidade dos estados de negatividade, mas desvanecer o peso que lhes cai sobre os ombros quando lhes é exigida a originalidade ou o desenvolvimento da imaginação. Esta exigência, embora me arrisque a estabelecer uma comparação impulsiva, relaciona de certa forma a imagem de excelência de um aluno com a figura de um autor – se refletirmos que esta figura, dentro da narrativa escolar, surge igualmente como o mestre dotado de talento. Um excelente aluno é aquele que detém potencial para ser um autor: criativo, original, empreendedor, reflexivo e crítico. Mas, é precisamente em Roland Barthes que me sustento na ideia de que tais capacidades divinas não existem e que deviam ser questionadas na narrativa escolar. Tal é-me permitido quando Barthes, dentro do campo da escrita e da leitura, reflete que um texto não é “feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único” como se uma “«mensagem» do Autor-Deus” se tratasse, mas sim de um “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldadas dos mil focos de cultura.” (Barthes, 1970, p.3). Assim, tal como Cecilia Salles (1998) afirma que um artista é um captador de detritos de experiência, em Barthes (1970), o autor é um captador de detritos de palavras e ideias. É nesta comparação que situo a naturalidade e a libertação do aluno no seu processo de trabalho, ressaltando que “o seu único poder é o de misturar as escritas (as ideias)<sup>28</sup> (Idem, ibidem).

A Imaginação é uma palavra-chave que desencadeia esta minha reflexão. A imaginação *per se* é possível de não existir, mas antes, ser uma base de retalhos de

---

<sup>28</sup> O que se encontra entre parenteses não faz parte da citação, é uma anotação feita por mim.

realidade -lembranças - que são modificados e transformados ao longo do tempo. A última autora referenciada sustenta esta ideia quando relembra que Borges (1984) acreditava que a invenção é um trabalho da memória, que a imaginação seria o ato criador da memória. A autora continua a sua reflexão quando refere que *"lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje as experiências do passado. A memória é ação. A imaginação não opera, portanto, sobre o vazio, mas com a sustentação da memória"*. (Borges, 1984, cit. in Salles, 1998, p.100)

A relação entre memória e imaginação aborta a noção de genialidade, que adultera a criação como algo divino, espontâneo e *sui generis*. Uma relação que contraria o gesto divino que a narrativa escolar tende a absorver, principalmente quando Salles continua a reforçar o sentido dessa relação, através de outros de autores, como Kurosawa (1990), o qual expõe a possibilidade de o poder da memória ser responsável na igual medida pelo desenvolvimento da imaginação e Mário Quintana (1986), quando crê que imaginação se trata de uma memória enlouquecida. (idem, ibidem)

É a partir deste efeito que nascem algumas ambiguidades, as mesmas que até hoje me inquietam e que receio que me inquietarão durante mais algum tempo. Em primeiro lugar debato-me ainda com aquele momento de defesa por parte da aluna em relação à imaginação. Se por um lado me obriga a refletir que o quotidiano de um professor vive na tomada de decisão rápida, crucial para que o aluno se enquadre ou desvie em direção à proposta (neste caso, desviou), fazendo adotar um «improvisado» por vezes difícil de lidar; por outro, instiga-me ao questionamento em relação até que ponto é que eu – uma professora- deva interferir no trabalho e na crença de um aluno. Poderia ter optado por partilhar o meu ponto de vista, em relação à aluna, o que significava, neste caso, problematizar a relação íntima que une a imaginação e a memória, mas desse modo, não poderia inconscientemente impingir-lhe a minha reflexão como a correta? Isso não seria concretizar a mesma atitude que a escola perpetua? Direcionar os alunos ao que eu ou a escola considera como correto? Esta ambiguidade estende-se a reflexões mais críticas, à (im)possível neutralidade de um professor. A tensão que se espelhava sobre mim

aqui é a necessidade de coabitar ou de me reajustar à crença daquela aluna. No entanto, as ambiguidades não cessavam por aqui, pelo contrário, alastravam-se no momento em que surgia o terceiro efeito perverso – a tendência para a reprodução, a qual os alunos não conseguiam suspender.

## **Gesto reprodutivo – a cópia**

### **Ambiguidade número três**

Em oposição à ambiguidade anterior, deparei-me com alunos que apenas se limitavam a reproduzir as referências reunidas pela base de dados, anulando igualmente o reencontro com o ato de ensaio, no sentido de se entregarem a um processo que significasse “selecionar, apreender e metamorfosear.” (Salles, 1998). Tratava-se de um gesto reprodutivo movido pelo medo de errar, de arriscar e de aceitar com naturalidade a hesitação ou a confusão, um gesto que tendia a copiar para manter a sua margem de segurança, a sua certeza e a sensação de concretização. De novo, o ato de ensaio encontrava-se longe: optavam, aparentemente, pela estabilidade, pela confiança e pelo que, possivelmente, seria mais facilitador à sobrevivência escolar em detrimento de uma aprendizagem mais “fiel” à natureza de um pensamento. Uma aprendizagem que se inicia a partir de um caos, que arrisca e abre vários caminhos na construção de um cosmos; que adentra num processo labiríntico e permite o fluxo entre o conflito (problemas) e a harmonia (soluções), envolvendo a naturalização dos estados de negatividade que lhes são inerentes. O gesto reprodutivo avançava para o desvio do ato de ensaio, pervertendo a base de dados como algo que poderia ser apropriado e metamorfoseado, na lógica de que o “artista se apropria da realidade externa e, em gestos transformadores, constrói novas formas” (Idem, p.95 ), para algo mera e novamente mecânico.

Este gesto que inicialmente me gerou incómodo, agora distanciada, avizinha o impulsionar de outra ambiguidade ou outra tensão. É a partir da base de dados, entendida aqui como o eixo de charneira, tendendo para a aproximação ou o afastamento do ato de ensaio – como problematizado anteriormente –, que diferencio o gesto inventivo sacralizado, o gesto reprodutor e o gesto apropriador e

transformador. No entanto, a ambiguidade angustia-me quando questiono se exigir esse gesto apropriador e transformador é igualmente exigir uma espécie de postura face ao processo artístico, tal como se exige indiretamente à genialidade da imaginação e à fidelidade da reprodução.

O incómodo que associei ao gesto reprodutor transporta consigo outra ambiguidade ou tensão: por que razão consideramos a cópia dos trabalhos, neste caso, da base de dados que reuni, como algo depreciativo, quando em oposição, já não consideramos dessa igual forma, a cópia de uma obra de Picasso? O mesmo se transmuta para a escola, a qual eleva a reprodução fiel dos alunos de obras dos grandes mestres pela história da arte instituída, mas repudia a reprodução fiel dos mesmos alunos de obras que não constam da biblioteca escolar. Seria o meu incómodo outro fruto do meu molde pela narrativa escolar pela qual me vi naturalmente submetida em quase toda a minha vida? No entanto, abrindo um parêntese, surge a curiosidade em refletir e distinguir o peso que as palavras cópia e reprodução transportam consigo dentro da narrativa escolar, considerando que a mesma revela conotações diferentes entre ambas. É, segundo os doze anos escolares que atravessei, consideravelmente notório que a palavra cópia integra uma dimensão depreciativa, ligando-se à noção de imitação ou até de plágio – uma ação a ser punida quando esta é desenvolvida fora da conjetura do trabalho escolar, ou seja, quando esta de igual modo reproduz, mas não aquilo que a escola pretende. No sentido contrário, se a escola permitir ou até priorizar a cópia de algo que por ela já tenha sido selecionado – regressemos às obras dos mestres – esta denomina-a como reprodução, uma dimensão apreciativa que corrobora uma noção de adestramento, preparação e renovação. Deste modo, a cópia sugere a ideia de repetição profana se ela existir clandestinamente na narrativa escolar, enquanto a reprodução já surge como uma repetição sábia, quando esta é permitida e supervisionada pela mesma narrativa.

O gesto de apropriação e transformação referidas atrás, alonga a minha ambiguidade a outras tensões. Debato-me comigo mesma quando me consciencializo de uma possível contradição: se por um lado, rejeito o gesto inventivo com a sua dimensão de genialidade divina, por outro, contradizo-me, quando procuro por esse gesto de apropriação e transformação – mesmo que este

apele a uma dimensão de “genialidade diferente”. Não se trata de uma genialidade que alimenta a criação de algo a partir do vazio, mas sim, uma possível genialidade que apela e exige a capacidade de o aluno conseguir apropriar e, principalmente, transformar. Desenvolver o ato de ensaio não se centra na exigência deste gesto, mas sim em devolver a naturalidade e o apaziguamento com estados de negatividade. Em relação a este gesto, este surge como possível consequência - um gesto que procurava não só porque se insere nas minhas crenças artísticas, mas por envolver, mais facilmente, o encontro com esses estados, de modo a que, posteriormente, conseguisse abrir o indício para o ato de ensaio.

No entanto, desenvolver as condições para que o ato de ensaio se movimentasse, acabou por gerar, em parte, esse gesto que agora me devolve uma angústia em forma de ambiguidade. Um gesto que, inconscientemente, tem vindo a ser procurado - mesmo que nunca assente num tom autoritário, este gesto pressupõe capacidades. São estas capacidades que desenvolvem a ambiguidade: aclamá-las não é de igual forma exigir uma genialidade? Isto, se considerarmos genialidade toda a reivindicação por uma série de posturas, aptidões ou capacidades. Questiono se eleger a mediação dos dois extremos - o gesto reprodutivo e o gesto inventivo sacralizado - seja o nascer de uma nova genialidade, mascarada pelo ato de ensaio.

## **Dependência de uma relação de instrução**

### **Ambiguidade número quatro**

As ambiguidades com que me tenho deparado configuram o conflito subjacente ao meu ato de ensaio. Este ato pessoal foi sendo recuperado ao longo do estágio: era necessário disponibilizar-me a estas ambiguidades, questionando-as mesmo que para o efeito significasse entregar-me a uma angústia. No entanto, permanece em falta a ambiguidade maior, a tensão mais crítica que a narrativa escolar refratou quando coloquei em prática a tentativa de reencontro dos alunos com o ato de ensaio: a relação pedagógica com a instrução. A ambiguidade que unia e acompanhava todas as anteriores, culminando numa constante

reverberação em relação ao meu papel enquanto professora estagiária, vivia na preocupação dos alunos em corresponder às minhas expectativas.

Procurar tensionar estados de negatividade na relação dos alunos com um saber escolar que se apresenta como maioritariamente positivo<sup>29</sup>, significava colocar um problema pelo qual se deveriam apaziguar e naturalizar as possíveis sensações de desconforto. Significava demonstrar que existe um desprazer num processo de trabalho que lhe é inerente. Um desprazer que é natural, mas que a escola tende a evitar ou absorvê-lo – a escola não possui tempo para os desprazeres. Procurava demonstrar a naturalidade de um processo artístico, principalmente na área do design que atravessa, na maioria das vezes, um percurso marcado por “problemas infinitos, conflitos sem fim, provas, enigmas, preocupações e mesmo desesperos...” (Salles, 1998, p.82). No entanto, impulsionar este percurso na sala de aula do décimo primeiro ano de design gráfico implicou desvanecer a minha figura de professora como recetáculo de respostas e soluções e como o guião que direciona cada passo e exige um único resultado final. Tornava-se necessário eliminar o abismo que automaticamente se subjuga entre o aluno e o professor – entre aquele que nada sabe e aquele que sabe tudo. Revelou-se extremamente importante a procura de uma construção de uma relação de igualdade para com os alunos, demonstrando, mesmo nas vezes que solicitavam o meu apoio, que me encontrava naquele momento a embarcar numa exploração que, junta e igualmente como eles, eu desconheceria os efeitos, os caminhos e principalmente o resultado. Considerei, no interior das minhas poses, a ação mais relevante que poderia ter seguido.

A implicação desta construção exigiu o abandono de uma comunicação coletiva (mestre-classe), substituindo-a por momentos singulares em cada lugar, sentada ao lado do aluno em questão para muitas vezes encarnar o seu desbloqueio. Não pretendia ser a chave para o desbloqueio, quando o que procurava era instaurar estados de negatividade naqueles gestos outrora mecânicos e automáticos, mas eram desvios que inconscientemente atendia por não conseguir relativizar os pedidos de aflição que se faziam ecoar. Pretendia antes

---

<sup>29</sup> Como positivo revejo o seu sentido na nota de rodapé número dois no capítulo I.

permanecer na sombra, deixando em aberto espaços próprios dos alunos, espaços que potencializassem o percurso de um caminho mais liberto – pretendia-os, ingenuamente, sozinhos. Não no sentido solitário ou desamparado, mas no sentido de um investimento pessoal. Um sentido que pretendia que conferisse ao caminho do aluno preocupações e motivações que a só eles lhes devessem respeito – sem o objetivo técnico-curricular, sem a ânsia do professor por um resultado já pré-existente. Este apelo ao estar-se sozinho procurava, acima de tudo, afastar a mecanização ou o simples franco-fazer que John Dewey (2010) aponta, quando se é “possível ser eficiente na ação e não ter uma experiência consciente” (Dewey, 2010, p.114). Encontrava nesta construção uma potência para desvanecer o automatismo da eficiência, para elevar precisamente o sentido da experiência que o último autor referencia. Soltar as rédeas institucionais que definem o caminho de trabalho, para as rédeas passarem a ser tomadas pelos alunos, seria eliminar a possível razão que prendesse estes últimos a obedecer apenas à sua motivação pessoal – encarando esta motivação como motor para a concretização de uma experiência.

Contudo, sublinha-se a insistência em naturalizar os estados de negatividade, pois estes seriam inerentes na procura dessa experiência. O padecimento e o perigo subjacentes à travessia, e que Larrosa (2002) associa à disponibilidade de se expor à experiência, voltam a ser destacados quando Dewey nos adverte para uma dimensão de sujeição e sofrimento quando a incorporamos:

*“É que ‘incorporar’, em qualquer experiência vital, é mais do que pôr algo no alto da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma construção que pode ser dolorosa.”* (Dewey, 2010, p. 118)

Contudo, a naturalização do incómodo surge pelo facto de este se mostrar inerente à experiência – ao ato de ensaio – com a consciência que

*“a própria luta e o conflito podem ser desfrutados, apesar de serem dolorosos, quando vivenciados como um meio para desenvolver uma experiência; fazem parte dela por levarem-na adiante, e não apenas por estarem presentes”.* (Idem, ibidem)

Trata-se de um ciclo que procurava compreender que o nosso pensamento e, conseqüentemente, o processo de trabalho, são um fluxo que oscila entre o conflito e o apaziguamento, de modo a que se abraçasse os estados de negatividade que se revelam como inevitáveis. Por fim, que este ciclo, como motor de um ato de ensaio, impulsionasse este último: arriscar, investir, explorar, questionar, interromper, padecer e construir com a consciência da possibilidade de um começo caótico a vários resultados passíveis de constante mutação. E que este ato se mostrasse necessário apenas quando favorecesse a motivação pessoal.

No entanto, esta compreensão permanecia longínqua, os gestos nos ratos dos computadores eram muito receosos, imóveis ou apressados e solicitavam a constante validação da minha parte. Apesar de encontrar várias vezes consciente do quão ingénuo seria conseguir instaurar aquele ciclo referente ao ato de ensaio, permaneceu, contudo, a gratificação de ter demonstrado e embarcado juntamente com os alunos pelo indício do que poderia vir a ser esse ato. Expus-me sem pudor, frente aos seus computadores, o meu gesto e a minha ação sobre o rato não se mostravam certas, definidas e carregadas de certezas. Seguiu um labirinto de vários caminhos, copiando e colando o mesmo resultado para metamorfosear cada um deles através de experimentações sobre efeitos disponibilizados pelo meio digital que igualmente desconhecia. Quando um resultado prendia a nossa percepção a surpresa era de igual intensidade para ambos – para mim e para o aluno.<sup>30</sup>

Quando esta minha exposição acontecia não poderia deixar de observar que a partir dali avançavam um pouco sem medo, já não se encontravam tão presos e já não se intimidavam tanto com o vazio (cosmos) que uma folha branca por vezes pode despoletar, como com as tremendas possibilidades e referências (caos) que a base de dados fornecia.<sup>31</sup> Tornava-se necessário fazer, arriscar, possibilitar aceitando que essa ação não seria definitiva, mas sim naturalmente modificada ou eliminada. Tornava-se, antes disso, necessário interromper, parar e refletir mais

---

<sup>30</sup> A sensação de surpresa não se traduzia em palavras, mas em reações ou expressões faciais. No entanto, destaco uma aluna que chegou a proferir “wow” quando juntamente com ela fui explorando a junção de várias ferramentas resultando em efeitos desconhecidos.

<sup>31</sup> À medida que as aulas se seguiam a base de dados crescia gradualmente, devido à soma da recolha de imagens feita por cada aluno. Esta base de dados pode ser consultada em <https://www.pinterest.pt/designgrafico20182019/boards/>.



devagar para se padecer pela exploração. Surgia uma maior fluidez com o verbo decidir e uma maior naturalidade perante um ato que oscila entre gestos construtores, mas também e, principalmente, destruidores, como nos elucida Cecilia Salles (1998): “constrói-se à custa de destruições”, citando, posteriormente, Paul Klee (1990) “Diante de cada obra, lembre-se de que talvez outra, mais importante ainda, tenha tido que ser abandonada”. (Klee, 1990, cit. in Salles, 1998, p.27)<sup>32</sup>

Foram indícios de um ato que gratificaram o meu ato pessoal. Umaz luzes que pestanejavam e ofereciam todo o sentido as reflexões que envolvem este exercício de escrita e não só. No entanto, importa regressar ao constante pedido de validação e opinião que se faziam ouvir a cada cinco minutos nas três aulas que me foram concedidas<sup>33</sup>. Resgastes que ecoavam carenciados de uma prática de instrução que eu tentava desvanecer. Apesar de várias vezes ter proferido a afirmação “não sei” face a uma legitimação que me era requerida, provocando um certo atordoamento nos alunos, estes permaneciam incansavelmente à espera da minha aceitação – como se de um gesto de consagração se tratasse. Esta dependência cumpria o obstáculo que no capítulo anterior tinha conjeturado como aquele com o qual foi mais difícil de conviver – a instrução escolar. Em simultâneo, esta dependência gerou a maior ambiguidade, obrigando-me a repensar todas as minhas motivações, crenças e procuras.

O dilema que aqui se colocou veio abalar as poucas certezas que poderia possuir. Um dilema que dividia uma professora cujo interesse servia-se de potências e tensões para procurar despoletar um ato de apaziguamento para com os estados de negatividade subjacentes a um compromisso mais pessoal do aluno – na crença de um bem maior para com este – e, uma professora que, afinal inconscientemente, possa ter desamparado os seus alunos, entregues a um desconforto com o qual os alunos não estariam preparados para lidar. Uma professora que, na verdade, possa ter abandonado as suas presumíveis responsabilidades, dado que a validação que

---

<sup>32</sup> A propósito, ver anexo nº 3, no qual se apresentam os trabalhos desenvolvidos pela turma o 11º ano de design gráfico, à luz da minha proposta.

<sup>33</sup> As aulas foram contínuas, começando numa segunda-feira, atravessando o dia a seguir a uma terça e terminando na sexta-feira da mesma semana em blocos de noventa minutos.

lhe era constantemente requisitada poderia ser tudo e apenas aquilo que os alunos esperariam dela. Apesar de a intenção se manter genuína, as práticas são passíveis de se revelarem brutas no desvanecimento de uma dependência entre aluno e professor que é profundamente discutível. A ingenuidade da procura por esse desvanecimento proclamava outra tensão: procurar que o aluno se encontrasse sozinho e questionar a veracidade de uma possível libertação. Até que ponto se encontrariam realmente sozinhos? Cedidos a um investimento pessoal ao qual, eu acreditava que se poderiam entregar? A constante súplica de validação repercutia a procura do aluno em construir algo correspondente aos meus objetivos. Assim, nunca permaneceram sozinhos, mas, possivelmente, até mais dependentes do que nunca: na ânsia de um mistério que não desvendava, mas eles procuravam desvendar (quando nunca existiu mistério nenhum).

## **Ato de Ensaio Escolar?**

### **Coabitar com as ambiguidades**

Abrir um espaço na narrativa escolar para indiciar um possível ato de ensaio carregava o desejo de devolver uma maior naturalidade ao ato de aprendizagem. A naturalidade envolvia o apaziguamento com estados de negatividade que são inevitáveis, devolvendo, na minha crença, o fluxo que molda o nosso pensamento e o nosso processo de trabalho. Tratava-se de conduzir a relação dos alunos com o saber a algo mais genuíno, mais fiel aos interesses pessoais, conferindo um sentido maior à sua «experiência». No entanto, se as ambiguidades e tensões que tenho vindo a refletir surgiram refratadas contra mim, deveu-se ao facto de, como expectável, surgir um caminho que se mostrava longínquo até a essa rede de naturalidade. É certo que houve indícios e a minha procura não se revelou indiferente naquela turma, mas a tendência para as estratégias de sobrevivência, anteriormente referidas de Perrenoud, permaneciam. A observação deste facto comprovava a distância que ainda havia de percorrer em direção ao ato de ensaio, pois, a grosso modo, tratava-se de um ato que pretendia anular a necessidade de sobrevivência. Devolver a naturalidade poderia significar a retração do «sobre» na «vivência» - uma subtração que retorna ao sentido da palavra experiência,

interligando sinónimos como bagagem (incorporação de experiências anteriores), de saber (compreensão, cultivo, consciência, envolvimento ou sentimento), de gozo (prazer, satisfação), até a investimento, tentativa, processo e, por fim, ensaio.<sup>34</sup>

A tendência para essas estratégias demonstrava que a subtração não tinha sido concretizada na sua totalidade. Em simultâneo com as estratégias que referi no capítulo II, ainda observava pelo menos mais quatro elucidadas por Perrenoud, desde a: a) “beber o cálice da amargura” que executa docilmente o que é pedido, investindo o mínimo de si; b) “depressa! Ou como rapidamente se ver livre da tarefa”, que insiste no despachar o mais rapidamente possível, sobretudo quando me perguntavam várias vezes se já poderiam entregar, mesmo se o que estavam dispostos a entregar pouco lhes significasse; c) “despacha-te lentamente” que reivindica uma postura de quem pretende ganhar tempo sem fazer grandes esforços, fingindo o seu interesse; e d) “não percebo nada disto” a qual se refere ao aluno que se considera como um incompetente ou que não detém capacidade de realizar um trabalho, justificando desta forma os longos períodos de inatividade. (Perrenoud, 1995, p.126). Estas estratégias não eram gerais, mostraram-se diferenciadas e isoladas consoante o aluno. No entanto a existência destas repercutiu uma reflexão crítica sobre a procura pelo ato de ensaio, procurando compreender os efeitos contrários que se despoletaram em vez de os efeitos que o ato procurava integrar.

Sempre se manteve presente a consciência de possíveis efeitos contrários, dos quais apenas desconheceria a sua forma e como poderiam despoletar-se. Tratava-se da mesma consciência que compreendia no ato de ensaio, a colocação dos alunos frente a questões ou a “escolhas muito mais abertas, mas também mais complexas e para alguns mais perturbadoras”. (Idem, 1995, p.130). O ato de ensaio, apesar de defender um maior espaço de respiração na aprendizagem, podia disparar efeitos ambíguos: se por um lado procurava tranquilizar e naturalizar os estados de negatividade devido a uma relação possivelmente mais genuína do saber com o aluno, por outro, exigiria, de facto, um esforço e uma dedicação maior em jovens que moldados pela narrativa escolar encontravam-se habituados a

---

<sup>34</sup> Dicionário inFormal (2006-2019).

investir o menos de si, mas a retirar o máximo proveito possível – um proveito utilitarista, sob forma de uma avaliação quantitativa. Tal molde deriva de uma lógica escolar que Rui Canário (1999) considera ser semelhante à produção industrial, isto é, uma “compartimentação estandardizada dos tempos, dos espaços, das formas de agrupamento de alunos e dos saberes” complementando-a, ainda, ao citar Roberto Carneiro (1994):

“As escolas são encaradas como grandes fábricas de ensino e reproduzem, em medida muito considerável, o modelo das linhas de montagem em que a matéria prima vai sofrendo transformações, incorporando doses sucessivas de valor acrescentado”. (Carneiro, 1994, cit. in Canário, 1999, p.101)

Deste modo, a mesma lógica acaba por construir um sistema pedagógico assente na

“falta permanente de tempo e de flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões (...), nas dificuldades em negociar com os alunos, tendo em conta as limitações e o pouco grau de liberdade dos professores, no peso das rotinas, das tarefas fechadas em oposição às pesquisas, às situações abertas (...) e, na omnipresença da coação e do controlo”. (Perrenoud, 1995, p.16)

Em contraste face a este sistema, o ato de ensaio procurava igualmente reencontrar na sala de aula a origem epistemológica do que a integra – a escola. Tal origem remonta ao sentido de *skhole* na Grécia Antiga, significando em simultâneo, discussão, lazer, tempo livre, estudo ou ócio, construindo um cenário de possibilidade a uma mera conversa interessante e conseqüentemente educativa. Destinava-se, na altura, a uma atividade liberal ou de “ocupação voluntária, de quem, por ser livre, não é obrigado a”<sup>35</sup>. Significados que hoje pouco dizem à narrativa escolar- obrigatória, controladora, estandardizada, seletiva e autoritária. É no contraste destes significados que se originam os efeitos perversos – são o resultado de tentar incorporar a ociosidade na densidão utilitarista e positiva da narrativa escolar. Uma densidão que abafa a comunicação dos alunos, pois, exalta aquele que “revela e referencia o dogma” (Perrenoud, 1995).

---

<sup>35</sup> Dicionário Etimológico (2008-2019)

*“Na conversa de café, cada um pode dizer o que quiser, expondo-se à crítica, mas entre iguais. Na escola, dá-se o inverso: existe uma autoridade que detém o conhecimento e julga, de maneira soberana, a forma e o conteúdo das opiniões de todos”* (Idem, 1995, p.182)

Procurava a ociosidade, igualmente presente numa «conversa de café», através de potências reunidas que dissolvessem a autoridade (a minha figura enquanto professora ou sujeito que instiga a instrução), e afastasse a tendência para catalogar as opiniões dos alunos (a razão por não ter contrariado a noção de criatividade divina ou o apelo à imaginação sui generis que a aluna referenciou, anteriormente problematizado neste relatório). No entanto, estas procuras subjacentes ao ato de ensaio formam o espelho que se refratou pelo sistema escolar. Grande parte desse resultado deveu-se, tal como Philippe Perrenoud atenta, ao desenvolvimento de um “estatuto dos alunos (...) menos definido e mais exigente” (idem, 1995, p.130) pois, agora não se poderiam “contentar apenas em fazer o seu trabalho” no seu sentido mecânico. Apesar de o ato de ensaio possuir intenções possivelmente benéficas, o mesmo é passível de espelhar a construção de um outro ofício de aluno e conseqüentemente outras estratégias, como alerta o mesmo autor. Trata-se de um ato que ao fim e ao cabo, é igualmente ambíguo, devido ao facto de procurar indícios que igualmente exige uma certa disponibilidade do aluno. Uma disponibilidade que pode não ser correspondida devido ao desencorajamento que a ambição pela dimensão da auto - autointerrogação, do autoquestionamento, de autorreflexão, etc. - pode provocar.

A rede de tensões que envolveu o meu ato pessoal tende a alastrar à medida que vou refletindo. O ato que ao longo deste relatório fui procurando problematizar, integra várias frentes de ação ou possíveis conseqüências que em parte podem sofrer de incoerência ou contradição. A incoerência assombra-me principalmente quando me sirvo do verbo naturalizar. A ambição passa por revelar a inerência ou a inevitabilidade dos estados de negatividade ou de desconforto que uma aprendizagem pode conter, procurando naturalizar e servir-se dessa dimensão de risco e conflito para um certo prazer que surge em simultâneo. No entanto, criar condições para esse ato tem tudo menos a naturalidade que privilegio: não é um encontro que surge a partir do aluno, é um encontro que eu forço para com o aluno.

É certo que este ato continua a simbolizar o maior dos meus esforços e o melhor das minhas crenças, mas tenho a obrigação de discernir que se tratou de uma premeditação que desenrolou uma série de gestos e pensamentos nos alunos que foram igualmente despoletados por mim.<sup>36</sup> Não eram gestos e pensamentos inerentes a eles, mas sim a mim – este ato de ensaio não conseguiu deixar de ser igualmente uma solicitação de uma professora, dentro de uma sala de aula sobre a qual possuía, ainda, uma noção de controlo (prazo) para entregarem qualquer coisa. Deste modo, questiono-me se este ato de ensaio, absorvido pelo espaço, tempo e narrativa onde se inseria, não teve antes resultado num ato também ele diretivo, um ato de ensaio escolar – escolar no sentido em que determina e configura a continuidade das problemáticas com as quais me debati ao longo do relatório.

A exemplificar esta tensão com a qual me debato sirvo-me da reflexão de Efland (2017) em relação ao seu texto *the school art style*. Na mesma medida em que o autor afirma que arte escolar não é o mesmo que a «arte infantil», paraleliza-se o ato de ensaio. O ato de ensaio provavelmente deixa de ser um ato de ensaio ou transfigura-se num ato escolar por ser supervisionado e corresponder a um pedido exterior ao aluno. De igual modo, seguindo o autor, a arte escolar não é o mesmo que «arte infantil», por não ser espontânea e despoletada pela satisfação própria da criança. É nesta ambiguidade-tensão maior que se intensifica o meu ato de ensaio. É uma reflexão angustiante que temo que me acompanhe por bastante tempo – exige que eu própria naturalize e me apazigue com esta angústia, encontrando nela o motor para reflexões maiores ou posteriores.

---

<sup>36</sup>Serve como referência a esta série de gestos e pensamentos os anexos nº 1 e nº 2, nos quais se apresenta o planeamento e a contextualização da proposta.

## V VESTÍGIOS DE UM ATO: CONSIDERAÇÕES

*Vestigium*, proveniente do latim, relaciona-se no sentido lato à planta do pé ou à pegada, mas é no seu sentido de marca que ponderei concentrar-me. De grosso modo, concentro-me naquilo que fica ou sobra de uma passagem, a sua possível reminiscência.

É na reminiscência<sup>37</sup> que possa ter provocado nos meus alunos, que encontro a compensação de uma entrega a um fluxo pautado maioritariamente por conflitos – meu ato de ensaio pessoal. Esta reminiscência, no entanto, é até agora, a reflexão mais difícil que poderei desenvolver aqui. Trata-se de refletir sobre o sentido que os meus alunos acabaram por produzir em relação a toda a experiência de aprendizagem que procurei despoletar. No entanto a procura pela resposta face a esta questão será sempre duvidosa e pouco credível na minha consciência, dado que “existe uma dissociação entre aquilo que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende” (Perrenoud, 1995, p.47). Contudo, a resposta já tem vindo a ser construída ao longo do último capítulo, restando agora assimilá-la e sublinhá-la.

Regressar às aulas em que me encontrei sob a expectativa daqueles onze estudantes, significa voltar à redefinição do ser-se professor como o instrutor, para procurar ser-se orientador. Significa, então, dissolver a reprodução de conhecimento de alguém que “sabe muito”, para alguém que, à partida, “não sabe nada” (construindo por consequência uma relação binária<sup>38</sup> entre o saber e o aluno), para, procurar, antes, ser um farol que se acende quando o nevoeiro é denso de mais. É procurar ser a margem de segurança que orienta ou guia quando e se o aluno necessitar ou desejar. Mas adotar essa direção implica exigir um maior

---

<sup>37</sup> Lembrança vaga ou algo do qual se guardou uma memória inconscientemente.

<sup>38</sup> Como constata Bernard Charlot (2002) no seu texto *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*, quando este diz que para os alunos ou se sabe ou não se sabe, ou seja, não existe nada entre o saber e o não saber.

investimento por parte dos alunos, um investimento que, como já problematizado, pode não interessar aos alunos por várias razões – quer pelo hábito escolar de se assumirem como recetáculos prontos a reproduzir, quer pelo trabalho, dedicação e possível sofrimento (abrindo a questão sobre a relação de pudor que deprecia este sofrimento) que poderão atravessar, etc.

Um dos elementos mais significativos desta possível reminiscência poderá ter sido construída a partir desta redefinição que procurei no meu papel enquanto professora (estagiária), construída a partir do incómodo que nitidamente sentiram devido à ausência do objeto a reproduzir e à instrução a seguir. Construída, igualmente, pelos conflitos e hesitações adjacentes que procurava reencontrar, mas, principalmente, pelo que poderia vir após esse reencontro – a naturalidade e a pacificação que pretendia que desenvolvessem perante os estados de negatividade que, teoricamente, fundamentaram a reflexão sobre a minha experiência de estágio. O ciclo aqui descrito, na prática, interligou-se de uma forma natural: redefinir o meu papel significou colocar-me lado a lado com o aluno, embarcando com ele (quando necessitaram) na mesma exploração, demonstrando que percorria igualmente um desconhecido e confrontar-me-ia com erros, com hesitações e com bastantes tentativas que por vezes, levar-me-iam, juntamente com o aluno, às mesmas descobertas. Sucedeu-se nesta ação a demonstração de uma naturalidade para com esses desvios e a sua relativa necessidade. É precisamente neste ciclo que considero o motivo maior de um possível vestígio do ato de ensaio e do sentido que os alunos possam ter atribuído ao processo de trabalho desenvolvido nas aulas.

Bernard Charlot (2008) sugere que uma aprendizagem nasce do questionamento – é uma viagem intelectual. É no seguimento nas palavras deste autor que revejo a esperança sobre um vestígio maior nos alunos. A crença numa reminiscência que lhes revele que “o mais importante é que saibam de onde vêm, porque andam e, ainda, que cheguem a algum lugar que valha a pena ter feito a viagem”. (Idem, 2008, p.25).

Contudo, esta minha reflexão sempre possuirá pontos de interrogação, devido à impossibilidade de me transmutar para a «dimensão interior» dos alunos, de modo



a confirmar que sentido possam ter construído. São pontos de interrogação igualmente inerentes a uma professora que, essencialmente, “não busca resultados, mas provoca efeitos, os quais são sempre imprevisíveis e inesperados”. (Larrosa, 2018, p.13)

Procurar pelo ato de ensaio e conseqüentemente problematizar o meu papel de professora – em relação às práticas de instrução que, de um modo ou de outro, configuram a racionalidade da escola – não significa substituir ou deteriorar as práticas escolares existentes em prol das minhas crenças. Se assim fosse, significaria retirar a presente narrativa escolar para implementar outra, de modo a cair igualmente numa doutrina com outros possíveis dogmas. Se assim fosse, estaria, também, não só a ignorar as vantagens que de certo modo a narrativa escolar pode possuir, como os alunos que de facto se identificam e prosperam com esta última. Significa, antes, produzir oportunidades de rutura ou de interrupção para que se propicie uma reflexão crítica sobre hábitos que por se mostrarem naturalizados (no sentido de instituídos) nos impede de ver mais além. Significa, na prática, disponibilizar vários «atos», várias relações e direções de aprendizagem de modo a abrir um leque de escolha para o aluno. Não significa abolir as práticas escolares a partir do exterior, mas sim criar espaços para outras práticas a partir do seu interior. É certo que esta procura pauta-se, para já, por uma certa idealização, pois a complexidade de aprendizagem, e o sentido de ofício do professor, varia de acordo com os contextos sociais, culturais, políticos e económicos que influenciam o espaço de escola. Nesta medida, o ato de ensaio não é indiferente a todas estas forças que continuamente regulam o campo dos poderes que regularizam a escola e os modos de relação com o ensino-aprendizagem.

Face a esta última ponderação, o ato de ensaio não deixou de ser igualmente um vestígio ou uma reminiscência da necessidade em abrir espaços de resistência. Espaços que possibilitem reflexões, que problematizem o presente, de modo a assegurar oportunidades de mudança em prol de benefícios face aos que integram a narrativa escolar. É uma reminiscência que elucida a necessidade de flashes de negatividade, para abalar a passividade contínua, conseqüente da positividade que Han (2015), através de Nietzsche, alerta, e sobre a qual eu fui refletindo ao longo do relatório.

Dentro de uma outra perspectiva, trata-se, igualmente, de germinar gestos contemporâneos – tentar compreender o escuro da luz, apropriando-me aqui das palavras de Agamben (2009). No seguimento deste último autor, ser contemporâneo é alguém que se mantém com “o olhar fixo no seu tempo” (Agamben, 2009, p.62), não se deixando cegar pelas luzes, ou seja, não se deixando deslumbrar com as benesses. Este gesto reivindica-se ainda com mais importância quando nos encontramos contextualizados num dispositivo (como a escola), o qual, segundo o mesmo autor, trata-se de algo que detém a capacidade “de capturar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (Idem, p.40). Assim, o ato de ensaio procurou ser a reminiscência deste gesto contemporâneo. Recorro à reminiscência devido à consciencialização de que a consumação deste ato se encontra, de momento, utópica face às forças maiores (do dispositivo) que, instintivamente, é capaz de o absorver, e pervertendo naturalmente os seus efeitos. O motor das respectivas forças deste dispositivo encontra-se no currículo. O currículo é a ferramenta que opera a narrativa escolar, não permitindo espaço para gestos contemporâneos, cujos ensaios considero fundamentais nos processos de formação e de conhecimento.

O currículo encontra-se avesso à contemporaneidade sobre vários primas. Em primeiro lugar, como já referido, não opera apenas e desenvolve um capitalismo cognitivo, cujo poder se alastra à governação do aluno, controlando ou moldando as suas opiniões e discursos. Em segundo lugar, serve-se apenas de matérias passadas, numa veia historicista (talvez distorcida, mas esta questão abriria aqui outra discussão), não se aventurando em debates sobre temas atuais ou presentes. De igual modo, os temas que tradicionalmente operam a gramática escolar não estimulam a reflexão crítica sobre essas mesmas matérias, apenas despoletam a reprodução destes sob a perspectiva escolar. Em terceiro lugar, é uma ferramenta minada pela lógica da produção, subjacente a uma sociedade que movimenta as instituições ao sabor do lucro: procuram formações que a curto ou a longo prazo produzam ganhos ou benefícios práticos para a sociedade. (Ordine, 2017)

Este ciclo utilitarista promove o tempo como o ingrediente mais precioso para a sua operatividade, fazendo com que se ignore ou se despreze tudo o que

não é propício à produção de rendimentos práticos, considerando-os como «perda de tempo». Por sua vez, em contraste, o ato de ensaio ou o gesto contemporâneo, engloba uma exploração que não “necessita de metas, mas de tempo a ser perdido” (Careri, 2017, p.107). Conhecermos genuinamente uma cidade implica uma deambulação (às vezes arriscada) face ao desconhecido, abrindo-se “aos acidentes de percurso, às mudanças de rumo, à possibilidade de tropeçar e errar o caminho, deliberadamente”, (idem, 2017, p.104) e reconhecendo, tal como Careri refere, que nenhum “mapa, nenhum desenho, nenhum plástico poderá jamais competir com uma caminhada dentro da própria cidade” (Idem, p.99). No entanto, para que a deambulação e a reflexão se concretizem a dimensão do tempo surge como condição intrínseca. É na relação com o tempo que encontro o abismo entre o currículo e a contemporaneidade. É na relação com o tempo (somando-se ainda o império de uma pedagogia de base instrutiva) que se situa o obstáculo maior entre a narrativa escolar presente e o ato de ensaio.

## REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2009). *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Barthes, R. (1970). A morte do autor. Em *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R., & da Nóvoa, A. S. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Careri, F. (2017). Artes Cívicas. Em *Caminhar e Parar* (pp. 95-122). Barcelona: GG.
- Charlot, B. (jul./dez de 2002). Perspectiva. *A relação com a escola e o saber nos bairros populares*, pp. 17-34.
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 17-31.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. SP: Martins Fontes.
- Efland, A. (Fevereiro de 2017). The school art style: A functional analysis.
- Flusser, V. (2010). *Uma filosofia do Design - A Forma das Coisas*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Han, B.-C. (2015). A pedagogia da visão. Em *Sociedade do cansaço* (E. P. Giachini, Trad., 2ª ed., pp. 39-43). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Larrosa, J. (Janeiro de 2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Universidade de Barcelona, Espanha*, pp. 1-11.
- Larrosa, J. (2018). *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* (1ª ed.). (C. Antunes, Trad.) Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Martins, G., Gomes, A., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho. (M. d.-G. (DGE), Ed.) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Munari, B. (2004). *Artista e Designer*. Lisboa: Edições 70.

- ó, J. R. (Dezembro de 2007). Desafios à Escola Contemporânea: Um diálogo. *Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura*. (F. Eboli, Entrevistador)
- Ordine, N. (2017). *A utilidade do inútil: Manifesto*. Faktoria K de Livros.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. (J. Ferreira, Trad.) Porto, Portugal: Pordo Editora, LDA.
- Popkewitz, T. S. (2011). *A alquimia do currículo da matemática: inscrições e a fabricação da Criança, Políticas Educativas e curriculares. Abordagens sociológicas críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado*. (I. C. Benedetti, Trad.) São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Salles, C. A. (1998). *Gesto Inacabado: Processo de criação artística*. São Paulo, Brasil: Annablume editora.

## ELETRÓNICO:

- Dicionário Etimológico*. (2008-2019). Obtido em 13 de Junho de 2019, de etimologia e origem das palavras: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/escola/>
- Dicionário inFormal*. (2006-2019). Obtido em 13 de Junho de 2019, de DI: <https://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/viv%C3%Aancia/>
- Informática, P. (2019). *Dicionário Priberam*. Lisboa. Obtido de <http://www.priberam.pt/>



## ANEXOS

Anexo 1 – Plano de Aula

Anexo 2 – Contextualização Inicial da Proposta

Anexo 3- Trabalhos realizados pelo 11DG

Anexo 4- Vestígios de um ato de ensaio pessoal

## Plano de Aula

Dezembro de 2018

Professora Estagiária Érica Fernandes  
Escola Secundária de Ermesinde  
Turma 11º do Curso Profissional Design Gráfico  
Disciplina de Oficina Gráfica, sob orientação do professor Pedro Casal

**Unidade Didática:** Exploração de composições tipográficas – desmitificar as fronteiras entre letra (escrita) e mancha (desenho) sob forma de investigação/exploração

### Objetivos:

- - Desenvolver competências nos programas de edição Adobe Illustrator e Adobe Photoshop
- Desenvolvimento de capacidades como a reflexão, o questionamento e a criação
- Desenvolvimento do sentido de exploração, investigação e/ou experimentação
- Desenvolvimento do sentido estético
- Compreensão de outros elementos visuais (não convencionais)
- Desenvolvimento de expressão quer plástica quer oral

### Competências:

- Digitar texto e converte-lo em objeto/imagem nos respetivos programas de edição
- Trabalhar/pensar a letra como forma visual
- Conhecer e desenvolver várias formas de trabalhar a letra digitalmente através de vários de elementos de perceção visual como: cor, textura, níveis de opacidade, sobreposição, recorte, repetição, etc.
- Trabalhar sob forma de investigação e experimentação na procura de combinações/composições visuais com elementos não convencionais (letra)
- Desenvolver espírito crítico, estimular um questionamento e reflexão
- Desenvolver a capacidade de comunicação sobre as reflexões/explorações que realizou

### Conteúdos:

- Tipografia
- Arquitetura/Desenho da letra
- Expressão/Combinação/Composição Visual
- Sobreposição e Opacidade



-Controlo de opções de ferramentas

**Recursos e Materiais:**

- PowerPoint com uma pequena contextualização sobre a Arte Conceptual (autores que trabalharam a letra como forma visual; o conceito e não conceito)
- Imagens recolhidas de autores da Arte Conceptual como também imagens recolhidas da página Pinterest (exemplos de como trabalhar as composições tipográficas)
- Programas de Edição como Adobe Illustrator e Adobe Photoshop

**Desenvolvimento da proposta (aulas):**

- Apresentação do PowerPoint com uma pequena contextualização da arte conceptual e desenvolver um diálogo com os alunos sobre o que pensam em relação a essa corrente artística (de modo a relaciona-la com a educação artística na escola)
- Apresentação da Proposta
- Iniciar a exploração, graficamente, na procura de composições visuais (pelo menos três) através de elementos não convencionais como a letra - conhecendo e aplicando as várias formas de as trabalhar com as inúmeras ferramentas que os programas de edição Adobe disponibilizam.
- Criação de um diálogo reflexivo em conjunto com a turma em que expressem as suas opiniões em relação à proposta desenvolvida – obstáculos, limitações, pontos positivos, pontos negativos, etc.

**Avaliação:**

Exposição e apreciação dos trabalhos desenvolvidos.

**CrITÉrios da Avaliação:**

- Capacidade de pesquisa, organização e seleção de informação explorando diversas possibilidades. 20%
- Capacidade de algumas criações/composições gráficas através da exploração/experimentação. 25%
- Capacidade de compreender e trabalhar um elemento que não lhes é convencional (letra) como forma visual. 20%
- Domínio de técnicas e ferramentas específicas que os programas de edição disponibilizam. 25%
- Empenho e interesse do aluno ao abrir espaço à tentativa em relação à proposta apresentada. 10%

100%

## Proposta Pedagógica

Dezembro de 2018

Professora Estagiária Érica Fernandes  
 Escola Secundária de Ermesinde  
 Turma 11º do Curso Profissional Design Gráfico  
 Disciplina de Oficina Gráfica, sob orientação do professor Pedro Casal

### Contextualização (esboço):

“Pensar o contemporâneo é, antes de tudo, colocar-se numa situação de quebra, fratura, desligamento” Giorgio Agamben, 2009

A proposta surge como uma tentativa-experiência de, em conjunto com os alunos, embarcar numa descoberta através da experimentação e em simultâneo uma possível reflexão/desconstrução de algumas práticas enraizadas – coloca-los, de certa forma, na então “situação de quebra” (idem ibidem) - não terão um guião nem uma imagem pré-definida para reproduzirem ou orientarem-se, mas sim partir apenas da exploração gráfica e usufruir da sua sensibilidade ou sentido estético.

Reúno algumas referências que cruzam principalmente o dadaísmo e a arte conceptual, correntes que rapidamente me ocorreram não tanto pelas suas características plásticas ou formais, mas sim por reunirem, de certa forma, uma inquietação, uma reflexão, uma desconstrução em relação – na altura – ao tradicionalismo da ‘arte’ até ali veiculada. É nesta inquietação, reflexão, desconstrução e experimentação que procuro basear a minha proposta. Através da arte conceptual – que valoriza a ideia em vez do produto acabado – levou-me a refletir que na escola sucede-se um pouco o contrário, ou seja, tende-se a valorizar o produto acabado do que a ideia e o processo.

Após a outras tantas reflexões e rascunhos, deparei-me com a palavra “conceito”. Deparei-me na medida em que a escola usa o conceito como máxima, como norma ou como regra – detém ao que chamei de “uni conceito” (ensina apenas um conceito sobre determinada matéria, definindo-o como único e certo), em vez de usar o conceito como noção mental de algo que possa ser expressado de várias formas, “pluri conceito” (vários conceitos/noções mentais que cada aluno pode expressar de diferente forma). Entendi que a escola ao se orientar pelo “uni-conceito”, não consegue abrir muito espaço ao então “pluri-conceito” e, muito menos consegue abrir espaço ao “não-conceito” ou ausência de conceito – a relação da escola com o vazio. É nesta ausência de conceito que a minha proposta se enquadra – não ter conceito sobre aquilo, mas sim fazer por experimentação, por esteticamente nos satisfazer ou pela simples exploração... descobrir se A funciona com B, se funciona AB juntos, etc. (processo criativo de Cecilia Salles em “gesto inacabado”)

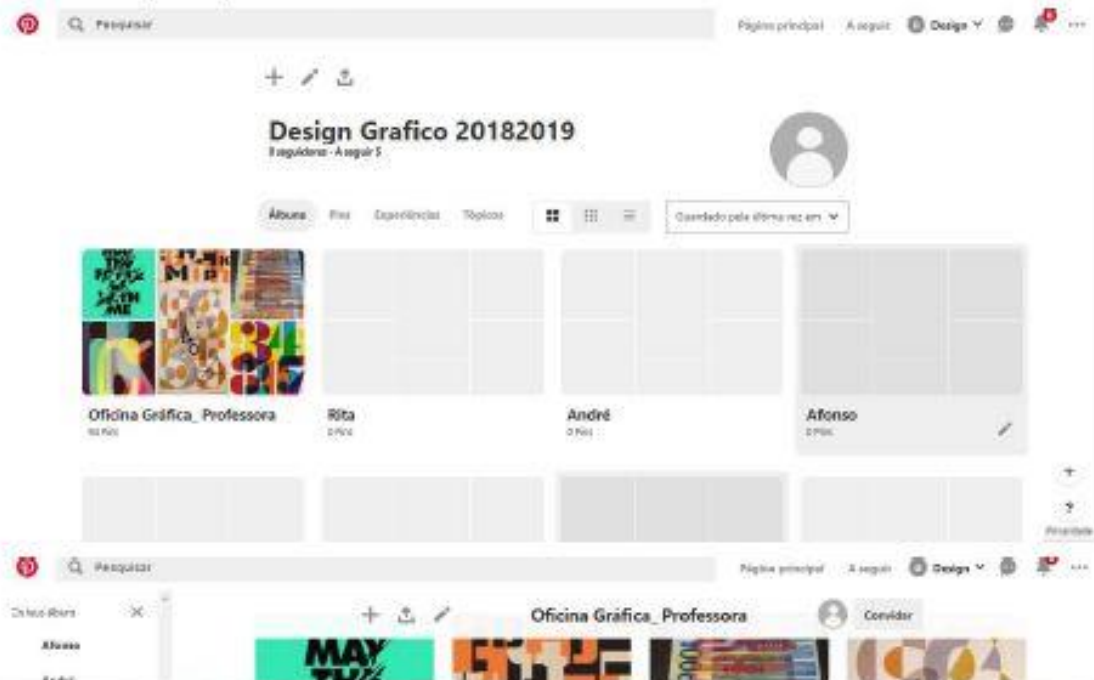
A minha proposta coloca em evidência algumas inquietações – entender a reação dos alunos quando estes se encontrarem numa posição de desconstrução, no sentido de concretizarem algo por pura experimentação, estético... percebendo simultaneamente que a letra pode não servir só para escrever como também o desenho não se limita apenas a linha, mancha ou num todo, uma imagem [fronteiras definidas que a escola habitualmente preserva].

## PROPOSTA

Ferramentas: Adobe Illustrator;

Coloca-se então, em evidência, as principais inquietações e tudo o que refleti na contextualização. Procuro que eles a partir apenas da experimentação/exploração, construam uma composição tipográfica, contextualizando-se na disciplina. Esta espécie de composição tipográfica volta a evidenciar um dos pontos já refletidos - desmistificar as fronteiras que a escola bem define entre a escrita e o desenho- e, em simultâneo, coloca em prática o que penso de “não conceito” - partir dos caracteres (ferramenta não convencional do desenho) para a construção de uma ou várias composições tipográficas, resultantes da simples experimentação, exploração, etc... pois aqui os alunos não terão à disposição um guião para seguir, passos a cumprir, ou um caminho certo a responder – o que me leva a refletir, na minha escrita, o que será aqui então um erro, se posso considerar um erro ou encontrar aspetos negativos nos trabalhos; provavelmente não haverá um erro técnico, mas haverá um “erro” no sentido em eles “falharem” na sua dedicação/entrega ao trabalho? Mas será que posso considerar um “erro” ou “aspeto negativo” a falta de interesse ou atenção? pois o erro pode ser a minha proposta no sentido de não ir em encontro dos interesses dos alunos.

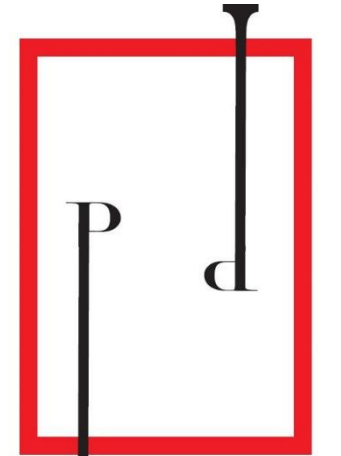
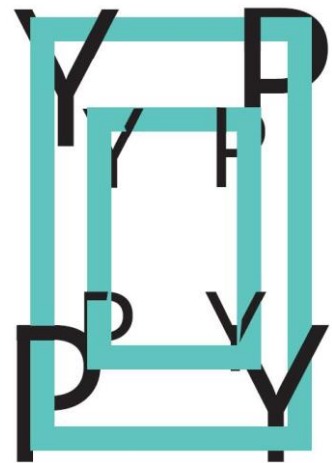
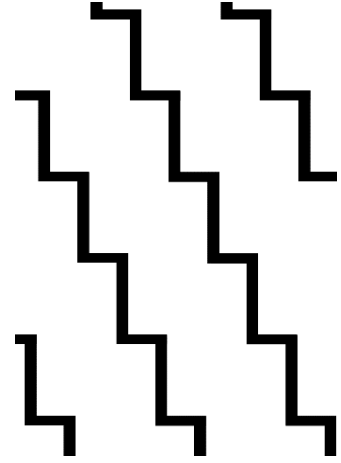
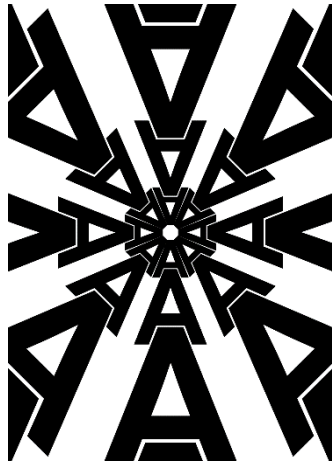
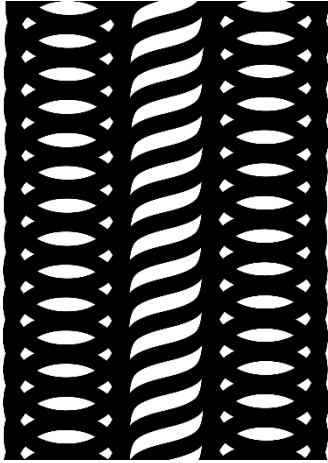
Esta proposta irá conter uma “conta” da turma, por mim criada, na plataforma “Pinterest” onde cada aluno vai ter a sua pasta colocando lá referências que lhes interessam, de forma a fomentar um pouco o trabalho de investigação como também me ajudar a entender os interesses pessoais de cada um. A conta ou o e-mail criado designa-se como [de20182019ef@gmail.com](mailto:de20182019ef@gmail.com) e a sua referente passe “estagiogd”. As referências reunidas, no meu entender, auxiliam o processo de trabalho, como é descrito várias vezes no texto “Gesto Inacabado” de Cecilia Salles “O artista é um captador de detritos da experiência, de retalhos da realidade” pois “a criação não ocorre a partir do nada, mas pressupõe (...) a seleção de determinados elementos que são recombinações, correlacionados, associados e, assim, transformados...”

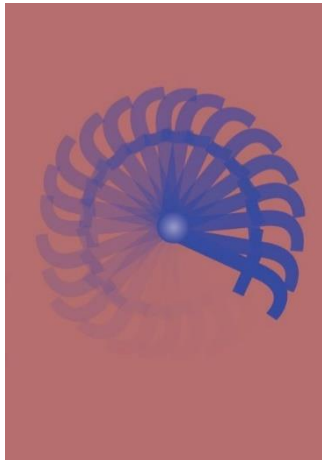
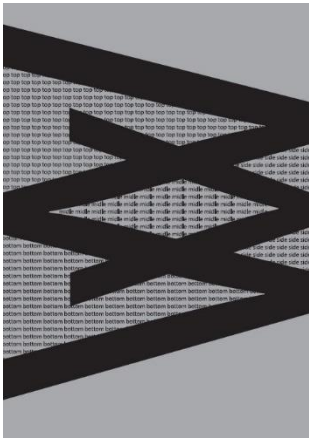


1. O processo é simples: no Adobe Illustrator, basta digitar uma letra, número ou caractere e de seguida “transformar em imagem”: seleciona-se o que se digitou, dirigindo-se à aba “object” e de seguida carregar em “expand”, aparecendo uma janelinha na qual se deve confirmar no “ok”.
2. Desta forma, a letra convertida em forma/imagem/objeto criará mais dinamismo e facilidade para se poder movimentar, arrastar, posicionar, etc, trabalhando com ela de forma a construir composições tipográficas.
3. Com a letra já transformada em objeto, existem várias formas de as trabalhar: diminuindo opacidade, mudando de cores, fazer máscaras com fundo (Illustrator: Ctrl + 7), etc.

Referências: Christopher Wool, Marinetti, Mel Bochner, Paulo Bruscky, Robert Barry, Pinterest com artistas anónimos







Δjogo ogojΔ  
E 000 E  
Δjogo ogojΔ

