

2.º CICLO

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

Traçar para pensar: Imagem, padronização e pedagogia *trickster*

Joana Jardim

M

2025



Joana Rita Azevedo Jardim

Traçar para pensar: imagem, padronização e pedagogia *trickster*

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 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador: Pedro Ferreira

Professora Cooperante: Marisa Croccia Carvalho

Escola Secundária D. Maria II

Resumo

Este relatório de estágio pretende reflectir sobre como funcionam os efeitos de padronização do comportamento frente às imagens no sistema escolar, em especial no ensino de artes visuais, questionando os discursos presentes e a sua relação com programa, aparelho e funcionário escolares.

Teorizando sobre a materialidade da comunicação docente, exploro ligações entre imagem, conceito (linguagem) e realidade, pensando formas de descodificar os sentidos programados pelos dispositivos usados na produção do desenho. Tentando descobrir como reprogramar e politizar os mecanismos técnicos que ocupam os espaços de interpretação e assimilação, desenvolvo, juntamente com o arquétipo da *trickster*, uma estratégia de abordagem pedagógica que procura desmontar as várias camadas de significados que as imagens carregam, propondo actividades que levem à tradução e à problematização dos conceitos que moldam a nossa percepção.

Partindo da observação de modos de trabalho assistidos em sala de aula, proponho a possibilidade de pensar o desenho enquanto *marca*, caminho que traça e cria a rede de conhecimento que nos veste e dialoga com práticas artísticas, normas, regras e modelos. No campo da crítica da cultura visual, procuro a *trickster* pedagoga como princípio de modelo que questiona padrões e relações de poder.

Entre o projectar de um enunciado e o torná-lo agulha para entrelaçar narrativas, este relatório pensa o desenho como técnica de criação de fios para tecer linhas dialógicas com as imagens que irradiam dos aparelhos.

Palavras-chave: Signo; Imagem; Marca; Padronização; Código; Pedagogia Crítica.

Abstract

This internship report aims to reflect on how the effects of standardisation of behaviour in relation to images work in the school system, particularly in the teaching of visual arts, questioning the discourses present and their relationship with the school curriculum, apparatus and staff.

Theorising about the materiality of teaching communication, I explore connections between image, concept (language) and reality, thinking about ways to decode the meanings programmed by the devices used in the production of drawing. In an attempt to discover how to reprogram and politicise the technical mechanisms that occupy the spaces of interpretation and assimilation, I develop, together with the *trickster* archetype, a pedagogical approach strategy that seeks to dismantle the various layers of meaning that images carry, proposing activities that lead to the translation and problematisation of the concepts that shape our perception.

Starting from the observation of assisted working methods in the classroom, I propose the possibility of thinking about drawing as a mark, a path that traces and creates the network of knowledge that clothes us and dialogues with artistic practices, norms, rules and models. In the field of visual culture criticism, I seek the *trickster* pedagogue as a model principle that questions patterns and power relations.

Between projecting a statement and turning it into a needle to weave narratives, this report considers drawing as a technique for creating threads to weave dialogical lines with the images that radiate from devices.

Keywords: Sign; Image; Mark; Standardisation; Code; Critical Pedagogy.

Résumé

Ce rapport de stage vise à réfléchir sur la manière dont fonctionnent les effets de standardisation du comportement face aux images dans le système scolaire, en particulier dans l'enseignement des arts visuels, en remettant en question les discours actuels et leur relation avec le programme, l'appareil et le personnel scolaire.

En théorisant sur la matérialité de la communication enseignante, j'explore les liens entre l'image, le concept (langage) et la réalité, en réfléchissant à des moyens de décoder les sens programmés par les dispositifs utilisés dans la production du dessin. En essayant de découvrir comment reprogrammer et politiser les mécanismes techniques qui occupent les espaces d'interprétation et d'assimilation, je développe, avec l'archétype du *trickster*, une stratégie d'approche pédagogique qui cherche à démonter les différentes couches de sens que les images véhiculent, en proposant des activités qui conduisent à la traduction et à la problématisation des concepts qui façonnent notre perception.

Partant de l'observation des modes de travail assistés en classe, je propose la possibilité de penser le dessin comme une marque, un chemin qui trace et crée le réseau de connaissances qui nous habille et dialogue avec les pratiques artistiques, les normes, les règles et les modèles. Dans le domaine de la critique de la culture visuelle, je recherche le *trickster* pédagogue comme principe de modèle qui remet en question les normes et les relations de pouvoir.

Entre la conception d'un énoncé et sa transformation en aiguille pour entrelacer des récits, ce rapport envisage le dessin comme une technique de création de fils pour tisser des lignes dialogiques avec les images qui rayonnent des appareils.

Mots-clés: Signe; Image; Marque; Standardisation; Code; Pédagogie Critique.

*Agradeço em primeiro lugar às alunas e alunos que me ajudam a ser.
Aos Pedros, por me instigarem a pensar e a argumentar.
À Catarina, à família e aos amigos.
Aos/às estudantes e às/aos professoras/es
que constroem juntos este mestrado.
À Marisa, ao Luís e a todos os outros colegas, por me ajudarem
e partilharem comigo o seu tempo e as suas vivências escolares.
À Rita por me vestir e à Dulce por partilhar os seus truques.*

Índice

Introdução	11
1. Que signos são disseminados no espaço escolar?	13
1.1. Coordenando o espaço e os seus fantasmas	13
1.2. O conceito enquanto código	16
1.3. Como criar um ambiente onde algo acontece?	21
2. Atenção aos processos educativos: estruturando/ desestruturando/ reestruturando as imagens.....	29
2.1. A produção de sentido nas superfícies	29
2.2. A gramática das imagens e os mecanismos automáticos	34
2.3. Modelos: Formação ou formatação de professores?	39
2.4. Conhecimento ou espectáculo de consumo?	47
3. Projectando um enunciado	53
3.1. Fixação e transformação	53
3.2. No diálogo entre padronização e movimento	55
3.3. Tensão, direcção e sentido	58
4. Da sala de aula	62
4.1. O que vemos? Como vemos?.....	62
4.2. Estruturando a proposta didáctica	69
4.3. Processando dados e acções dentro do aparelho	74
5. À guisa de consideração final	91
Bibliografia.....	97
Apêndices	101

Índice de figuras

Figura 1 Entrada da Escola Secundária D. Maria II. Fonte: Própria.	14
Figura 2 Instalação Antonio Gramsci, Ritorna! (2020) de Alfredo Jaar.....	19
Figura 3 Exposição Lugar Público (2025) no Sesc Pompeia. Fotografia de Alexandre Leopoldino. Fonte: Revista celeste.	29
Figura 4 Print Screen da pesquisa do termo “natureza” no motor de busca do Google, em Julho de 2025.....	35
Figura 5 Alunas e alunos a realizar a proposta da gola. Fonte: Própria.....	67
Figura 6 Print Screen de uma publicação da página de Instagram da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva.	67
Figura 7 Registo das Nuvens de Palavras realizadas pelo 11°F e 11°G. Fonte: Própria.	76
Figura 8 Registo do dispositivo de Avaliação e comentário enviado. Fonte: Própria. ...	78
Figura 9 Registos das paredes da sala de aula durante a Unidade de Trabalho. Fonte: Própria.	80
Figura 10 Registo dos Mapas desenvolvidos por mim e pelas estudantes. Fonte: Própria.	82
Figura 11 Registo de desenhos desenvolvidos por estudantes. Fonte: Própria.....	84
Figura 12 Auto-avaliação com recurso ao desenho. Fonte: Própria.	85
Figura 13 Registos do processo de gravação e estampagem das matrizes. Fonte: Própria.	86
Figura 14 Registos da montagem e preparação do encontro com Rita Afonso. Fonte: Própria.	90
Figura B 15 Slides 1, 2, 3, 4 e 5 da apresentação da Unidade de Trabalho.	106

Figura B 16 Slides 6 e 7 da apresentação da Unidade de Trabalho.	107
Figura B 17 Slide 8 da apresentação da Unidade de Trabalho.	107
Figura B 18 Slide 15 da apresentação da Unidade de Trabalho.	108
Figura B 19 Slides 9, 10, 11, 12, 13 e 14 da apresentação da Unidade de Trabalho. .	108
Figura C 20 Print Screen do Website com materiais de apoio.....	110
Figura C 21 Print Screen do Website com materiais de apoio.....	111
Figura D 22 Mapas desenvolvidos por estudantes.	113
Figura D 23 Mapas e matrizes desenvolvidos por estudantes.	114
Figura D 24 Padrões estampados por estudantes.	115
Figura D 25 Padrões estampados por estudantes.	116
Figura D 26 Padrões estampados por estudantes.	117

Índice de anexos

Apêndice A – Proposta Didática_Planificação a curto prazo.....	101
Apêndice B – Unidade de Trabalho_Slides de apresentação	105
Apêndice C - Website comunitário com materiais de apoio	109
Apêndice D - Trabalhos apresentados por estudantes	112

Introdução

Este relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, escrito entre 2024 e 2025, percorre um tempo/espaço específico. As imagens espalhadas ao nosso redor, em livros, jornais ou tecnologias digitais, ocupam uma parte fundamental do que entendemos como *media*. O território habitado pela cultura visual está em constante mudança, exigindo que professoras, professores e estudantes investiguem e analisem a interpretação e a produção dos materiais que se articulam com o desenhar. A partir do entendimento de que as imagens estão incorporadas no espaço social, procuro teorizar acerca das práticas que se relacionam com os processos de percepção e significação, focando-me na estrutura e nas ligações que observei no espaço escolar.

Utilizo, então, este relatório como construção de uma ferramenta para aprofundar a compreensão da imagem enquanto *media* e enquanto parte do que usamos para comunicar e para viver. Tentando desmontar esse meio, articulo palavras e conceitos da família das Artes Visuais para criticar e me conectar com discursos que se apropriam dos sentidos dados ao que vemos. Teorizando sobre assuntos como signo, marca, linguagem e desenho, desenvolvo possibilidades de usar essa teoria para a experimentar enquanto forma de pensar, com o objectivo de me expandir e, por isso, este texto assume a vontade de querer ser intersubjectivo, mais do que subjectivo. Proponho, neste relatório/tese, analisar e questionar como é que estas realidades funcionam para tentar perceber a que estruturas me agarrei durante a frequência deste estágio e na construção deste espaço para pensar, nos outros e no mundo.

No primeiro capítulo, procuro pensar o lugar onde opero como professora estagiária dentro do espaço escolar, questionando o papel de projectar na observação e construção de imagens e de signos. A partir desse diálogo com o que vejo, tento que o que se desenvolve abra caminho para intervir, habitar e reflectir sobre o que pode um corpo que se movimenta segundo interpretações sujeitas à super-estrutura social onde se encontra. Estudando o poder dos conceitos e da sua

relação com a instituição escolar, procuro conversar com autores que questionam o papel do fazer artístico e do ensino dentro do espectáculo da cultura visual.

No momento seguinte, investigo diferentes concepções de imagens, relacionando-as com as questões da percepção e do desenho, e problematizando-as a partir de comportamentos observados em sala de aula. Orientando-me através de trabalhos como o de Vilém Flusser e Giselle Beiguelman, aprofundo o conhecimento acerca das funções aparelhísticas e dos regimes escópicos que moldam os processos de representação. Nesta exploração de mecanismos, programas e formatações, cruzo as informações que vou adquirindo com o sistema de ensino, a disciplina e a compartimentação, conectando-os com os modelos de formação de professores e padronização de conteúdos. Dentro da complexificação dos meios de produção e de consumo imagéticos, conjecturo sobre o papel dos discursos e da pedagogia crítica do desenho na construção do olhar e da visualidade.

Depois desta investigação, no terceiro capítulo, identifico algumas das dificuldades em arquitectar um enunciado que seja programado colectivamente. A partir do diálogo com práticas artísticas adoptadas por movimentos sociais, procuro possibilidades de agência perante regras, modelos e normas. Ao tentar imaginar outras formas de moldar e resistir à institucionalização da transgressão, situo a proposta didáctica como uma ferramenta de intenção e implicação no mundo e na linguagem.

Por último, exponho e interpreto duas situações importantes surgidas durante a intervenção no estágio - uma proposta de trabalho e a unidade didáctica que coordenei -, tentando compreender como reage o sistema escolar às movimentações e oscilações dos discursos que circulam à volta dos conteúdos que fazem parte do programa de Desenho A. Dialogando com o que acontece quando o enunciado não se autodelimita, uso a imagem como recurso para mobilizar uma pedagogia crítica do desenho.

1. Que signos são disseminados no espaço escolar?

1.1. Coordenando o espaço e os seus fantasmas

Quando comecei a frequentar, em Outubro de 2024, o espaço onde se localiza a Escola Secundária D. Maria II, na cidade de Braga, fui consumida pela sensação de estar a lidar com sombras, ou fantasmas (termo comumente usado para descrever uma mancha que fica na malha de uma matriz serigráfica). O que foi produzido antes de mim e o que foi feito comigo, nomeadamente no último ano em que frequentei o Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário de forma assídua, participativa e motivada, ficaram simultaneamente congelados: o meu corpo começou a sentir-se contraído pelas cadeiras pretas, pelos risos provocados, pela conversa de circunstância, pelo receio de que as/os alunas/os tinham do que eu e elas estávamos a fazer, pela visão de uma posição carregada de importância que agora ocupava e, por outro lado, pela falta de importância dessa mesma posição. Esta contradição, este lugar da aluna-professora-estagiária sortuda que não tem obrigações e que terá um dia o privilégio de se tornar professora - se cumprir as suas obrigações -, trouxe à tona a descoberta de uma posição que considero humilhante: a constante sensação de não estar inteira, e por inteira quero dizer integral: como se não fizesse parte de um todo, porque me coloquei numa posição em que queria muito pertencer. Como querer muito fazer parte ou, por outras palavras, ganhar motivação, é precisamente uma das minhas obrigações, encontrei-me no que chamo de o *lugar de resposta*. Irei tentar descrever esse lugar. O *lugar de resposta* não é um lugar passivo. Pelo contrário, é um lugar activo, preenchido do dever de responder à vontade alheia (a pergunta). Respondo às perguntas; faço perguntas (mas só as que são também em si respostas); coloco o predicado depois do sujeito; passo na prova: deixo de ser objecto sujeito a avaliação para me tornar sujeito quase “capaz de”. A palavra responder, que deriva do latim “respondere”, junção de “re-” (de volta) e “spondere” (prometer, garantir) torna-se num compromisso perante a pergunta, porque o “re-” faz com que tenha de voltar atrás. Esse lugar de volta (o passado), com a perspectiva presente e futura de uma espera, um vir a ser, tornou-se um lugar de montra e de mostra, um lugar onde o

devir é capturado pelo resultado, onde o ser-aí é sinónimo da resposta e da responsabilidade diante do que já foi feito.



Figura 1 Entrada da Escola Secundária D. Maria II. Fonte: Própria.

As sombras, ou fantasmas, fazem parte do conjunto de regras e costumes baseados numa relação hierárquica que mantém o seu funcionamento através da normalização das formas de agência, e o privilégio de observar de forma activa e investigativa a vida escolar deu-me a descobrir um lugar altamente categorizado e organizado: os espaços destinados a cada uma das acções e costumes, assim como a linguagem verbal e não verbal, formam um conjunto de modos de exercício do poder instituído.

Os exercícios de comportamento dentro do espaço físico (escola) podem ser descritos através de alguns exemplos:

- 1) não se pode comer nos corredores, há um espaço para o bar dos estudantes e um espaço para o bar dos professores; as professoras e os professores podem frequentar o espaço do bar dos estudantes, mas os estudantes não podem frequentar o bar dos professores;
- 2) os alunos e as alunas devem pedir aos professores para irem à casa de banho;

- 3) cada aluna/o deve sentar-se numa cadeira e os estiradores estão virados para o quadro, com excepção da mesa do docente, que tem um computador e está virada para os estiradores;
- 4) são usados vários termos para definir os diferentes membros da comunidade educativa, tais como: “meninos”, “meninos e meninas”, “os miúdos”, “aquela miúda que a mãe veio cá”, “a funcionária”, “a direcção”, “a professora/o”, “a doutora/doutor”, “a dona”, “stôra”, “professorinha”, em reuniões: “o aluno”, “a aluna”;
- 5) há um relógio em cada sala e uma campainha soa a cada 45 minutos;
- 6) os estudantes abrem espaço nos corredores de cada vez que reconhecem um professor;
- 7) nos intervalos, os estudantes têm de se deslocar ao piso inferior do edifício, não podendo permanecer no corredor.

Segundo Michel Foucault, em *Vigiar e punir* (2014), o poder é a produção de realidades, produção de conhecimento de si e de como funcionam as relações com as coisas. Se pensarmos, como nos diz o autor, que essas relações de poder circulam em rede, então podemos pensar que a rede em que circulamos neste momento está armadilhada. Os costumes reproduzidos são protegidos pela tautologia que o poder eclesiástico fez circular ao longo dos últimos séculos na instituição escolar. Os fantasmas de que falo são os discursos que começam e terminam em “porque sim”, “porque é assim”, “sempre foi assim”. A ideia de que a realidade é dominada por outros seres humanos intocáveis que tornam impossível a mudança foi a sombra que circulou comigo na escola durante praticamente todo o tempo. As certezas cristalizadas na rede não são, aparentemente, postas em questão, e a visão da realidade é estruturada individualmente, partilhada num diálogo consensual e burocrático. Nas reuniões de conselho de turma, observei a organização do múltiplo (Foucault, 2014, p. 146) que, em posições hierárquicas e classes, significa um registo das práticas de disposição das/os alunas/os e dos/das professoras e professores, ou seja, o controlo da relação de forças através dessa “ordem” que garante o funcionamento e a obediência.

Essa sombra pode ser pensada enquanto espaço de vigilância, uma forma de delimitar a *vontade*: como se a construção de saberes e de conhecimento tivesse de

cabem dentro de algo predefinido. O quadro que sustenta a rede está montado e o aparelho que define a vontade funciona porque a avaliação e a vigilância estão sobrepostas a essa mesma rede. Vejo-me a movimentar-me através de coordenação mecânica, “não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente [à prática do ensino] e multiplica sua eficiência” (Foucault, 2014, p. 173), e projecto outros espaços, quase que desenfreadamente, como se a minha mente estivesse numa posição de defesa e soubesse que, apesar de o meu corpo parecer dócil, há nele a resistência e a resiliência de uma futura professora que não se esquece da tortura de ser aluna, ora silenciada, ora obrigada a falar. Esse é o meu fantasma ou, se o quiser fazer parecer mais real, o *bug* do meu corpo-aparelho. Não vou transformar este relatório num texto sobre esse assunto, mas quero enfatizar que o que relato está condicionado por esse lugar de quem não está dentro do ritmo, porque se move ora muito lentamente, ora muito rapidamente, demasiado distraída ou demasiado empenhada. Esse lugar de sujeito que gagueja enquanto pensa, porque sabe que, por muitas lentes e próteses que use nunca vai ver bem, é um lugar de pessoa que tem consciência de que desfoca, e que vive dentro dessa ambiguidade do não saber. Essa visão de que não vejo tudo o que deveria ver faz-me desconfiar e duvidar da visão do Outro, porque preciso dela para ver o que me falta. Se essas visões são possibilidades dentro de um conjunto de contingências que levam a que, enquanto sujeitos, vejamos a realidade como a vemos, então, a imagem de uma escola-espço que questiona e reivindica um lugar numa sociedade é pontuada pelos discursos de outros sujeitos.

1.2. O conceito enquanto código

Para poder analisar as imagens e os signos que observei durante o período de permanência no espaço escolar, parto da análise filosófica flusseriana de que estou a analisar uma forma de pensar em que a imagem é ela mesma uma forma de linguagem. Tento, então, criar um diálogo com o que observo e analisar essa relação através deste texto que vou produzindo e que questiona a produção de imagens: como se quisesse criar uma substância que aglutina os três componentes (a imagem, o diálogo e o texto) e se expande e aumenta ao mesmo tempo que contamina esse

mesmo signo de onde saiu anteriormente, ampliando a actividade de pensar. Acredito que o que me é transmitido são significados que moldam o mundo ininterruptamente, e uso o meu espaço enquanto transmissora para subverter o falocentrismo e o pensamento euroamericano que se diz universal.

O pertencimento a esta rede sócio-histórica, construída e pensada durante séculos pela representação masculina, faz com que tenha de redesenhar os instrumentos que me são apresentados. O padrão dos conteúdos que formam o currículo não me serve, e pergunto: o que é que quero representar ao *desenhar* o meu corpo enquanto professora? Ser professora mulher na sociedade actual significa ter um corpo-imagem: um corpo que é em si uma reprodução de um modo de olhar, uma perspectiva. John Berger diz-nos, em *Modos de Ver*, que “a mulher deve continuamente prestar atenção a si mesma. Está quase sempre acompanhada pela imagem que tem de si” (Berger, 2018, p. 60). A sua aparência torna-se objecto (imagem) porque existe enquanto produto dentro do olhar do Outro. Parece-me, então, necessário *desnaturalizar* as imagens com as quais funciona o nosso pensamento, porque estas servem de base à construção do corpo do Outro, do Outro estudante, do Outro professora.

O conceito de alteridade, de relação com o Outro, é pensado desde a filosofia da Grécia Antiga e está interconectado com os conceitos de identidade e de diferença. Para Aristóteles, a alteridade seria uma “possibilidade de ultrapassamento de si-mesmo e o reconhecimento das diferenças em relação ao outro” (Sodré, 2007, p. 165), a dialéctica acontece naquilo que categoriza as diferenças que, projectadas num sujeito, formam a sua identidade. Aristóteles cria dez categorias, entre elas a *substância*, que é distinta em cada *ser*, composta por matéria, ou seja, o corpo. A substância determina todos os seres, mantendo a base, “o ser como o que é naquilo que é” (Sodré, 2007, p. 163). A partir da filosofia moderna inicia-se a problematização da essência de cada indivíduo enquanto substância imutável que caracteriza a identidade a partir da alma imortal: “Surgem novas questões como a da consciência, da subjetividade e do sujeito, que provocam discussões e contestações” (Sodré, 2007, p. 168). Na filosofia contemporânea, os modos de diferenciação dos seres, seja em termos culturais, fisionómicos ou fisiológicos, por exemplo, alteram a essência do ser, são em si um processo de diferenciação:

“Hegel lança as bases de uma ontologia marcada pelo processo de mudança da consciência de si, realçando a realização do ser em nós e na história através de um movimento do saber, que é conhecimento de si e transformação da relação do eu e do outro. Através deste movimento da consciência, o ser se apreende na reflexividade de uma consciência voltada para si.”

(Sodré, 2007, p. 169)

A subjectividade é, assim, mudança e transformação, uma viagem composta por fragmentos, implicações e contradições que se tocam, co-agindo nessa mesma divisão e diferença a não separação entre Eu e Outro. O Outro atravessa o sujeito. Paul Ricoeur vai usar a teoria Hegeliana para a “fundação de um tipo novo de fenomenologia que leva em conta as pesquisas sobre a consciência, a linguagem, a cultura, a história e a narração” (Sodré, 2007, p. 175), focando-se na interpretação do símbolo e da significação simbólica que exige interpretação. A compreensão de si e do outro passa pela questão da interpretação e da procura de conhecimento obtido na apropriação dos sinais e dos símbolos, dos textos e das imagens, ou seja, dos códigos sociais. É preciso pensar no *ser* enquanto código social, pensar no *eu* enquanto espelho do *outro* e nos modos como se reflecte e produz através dos modos de ver.

Qualquer código ou signo emitido sobre o real é agenciado por alguém que é sujeito pertencente a um sistema hierárquico, socioeconómico e produtor de subjectividades normalizadas. Reflectir sobre o papel do ensino na produção de subjectivação maquínica é pensar em mim enquanto mundo e, portanto, pensar-me enquanto norma, enquanto parte de padronizações e *dentro do poder*, porque sou agente de micro-poderes dentro de uma super-estrutura. A “verdade” é construída em cima de interpretações, e perceber genealogicamente enunciados repetidos, ou seja, padronizações, é perceber que estas são invenções “que surgiram na contingência histórica, mas que, dado o encaixe que mantêm com outras interpretações correlatas, parecem-nos óbvias e, portanto, autodemonstradas” (Veiga-Neto, 2007, p. 60). Devemos proceder à análise histórica das possibilidades que transformaram os discursos acerca de determinado objecto, coisa ou conceito, não com o propósito de os estagnar no presente, mas como uma acção, uma força

sobre acções. A automatização do poder através da sua solidificação e homogeneização são parte fundamental da tática individualizante do Estado que proclama a “educação como direito” (Veiga-Neto, 2007, p. 69), contradizendo-se quando coloca a instituição escolar no papel de reguladora social.

A fabricação da subjectividade dos corpos que fazem funcionar essa regulamentação a partir da objectificação primeiramente apresentada¹ é praticada através de *técnicas de impressão* de determinadas disposições sociais permanentes dentro da rede (os fantasmas), dando origem a uma verdadeira tecnologia que parece invisível para nós: “a disciplina funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade” (Veiga-Neto, 2007, p. 71).

A reprodução, enquanto repetição de um modelo criado através de uma matriz², dos métodos de ratificação e divisão de competências, está alicerçada numa sociedade que usa o sistema económico capitalista como forma de gerir a população em função da economia e, por isso, a educação é parte do processo de reprodução social e funciona como legitimadora de desigualdades sociais. Marx e Engels reflectem, no *O Manifesto Comunista* (1997 | 1848), sobre a injustiça existente desde o início da divisão de classes (a burguesia e o proletariado) e propõem uma educação que se pense emancipadora (Marx & Engels, 1997) e que rompa com a alienação do processo produtivo.



Figura 2 Instalação Antonio Gramsci, *Ritorna!* (2020) de Alfredo Jaar.

¹ No primeiro dia em que comecei o estágio, fui apresentada à direcção da escola como a estagiária designer “que vai dar muito jeito” para fazer umas “coisas giras... novas” (convites e cartazes para eventos a decorrer na escola). Ao questionar o objectivo deste tipo de trabalho, foi-me dito que esta seria “uma forma de participar na vida escolar”: faço o convite, mas não sou convidada para o evento. Pode observar-se, aqui, aquilo que Veiga-Neto (2007) chama de uma divisão microscópica espacial e temporal em que se torna natural para mim objectificar-me e esperar pelo convite, por me sentir uma *outsider* ou *estranha* que não tem passado nesse mesmo espaço.

² Conceitos que irei desenvolver mais adiante.

Partindo das análises feitas por Marx e Engels, Antonio Gramsci vai desenvolver o conceito de *consenso* (também abordado por Jacques Rancière (1996), em *O Desentendimento*) e afirmar que a escola é “campo das subjectividades, das ideias e da cultura” (Gonçalves et al., 2019, p. 32), ou seja, instrumento necessário para conseguir o consentimento das massas através do exercício da hegemonia que a classe dominante faz sobre as demais classes, impondo-lhes a sua visão de mundo, monopolizando a actividade intelectual. O conceito de *consenso* é analisado por Gramsci enquanto parte da construção da hegemonia e é através da educação da ideologia que mantém ou transforma o poder social. Ao moldar a consciência colectiva e individual, a educação torna-se, não só processo de transmissão de conhecimentos, mas também formadora de indivíduos que questionem as normas e a ordem estabelecida. O Projecto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas D. Maria II (AEDMII), que tem como missão a “formação integral dos seus alunos [...] contribuindo para construção de uma sociedade mais justa, solidária, inclusiva e democrática, através da formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis” (Agrupamento de Escolas D. Maria II Braga, 2022, p. 9), pensa-se enquanto documento orientador de uma sociedade já existente, mas descreve apenas brevemente essa sociedade como “sociedade digital de consumo imediato” enquanto problema perante a “resiliência necessária à natureza do trabalho escolar” (Agrupamento de Escolas D. Maria II Braga, 2022, p. 13). Ao não se interligarem, neste documento, conceitos como o de democracia, o de consumo imediato e/ou resiliência, por exemplo, está a ser criada uma problemática: como podem ser abordados pela comunidade educativa estes conteúdos, se não se cria no projecto educativo uma relação conflituosa e incompleta entre eles, entre o que somos e o que podemos vir a ser? Chomsky escreve, em *The common good* (1998, p. 43), que:

“A maneira inteligente de manter as pessoas passivas e obedientes é limitar estritamente o espectro de opiniões aceitáveis, mas permitir um debate muito animado dentro desse espectro — até incentivar as visões mais críticas e dissidentes. Isso dá às pessoas a sensação de que há livre pensamento em andamento enquanto, o tempo todo, os pressupostos do sistema estão a ser reforçados pelos limites impostos ao alcance do debate.”

(tradução livre)

Um projecto que fomente a democracia é necessariamente um projecto que trabalha a interpretação e a reinterpretação do próprio discurso: é construtor de diálogos e, por isso, questionador dos limites em que se insere. Estar nessa atitude-limite significa perceber o limite do *habitus*³ (Bourdieu, 2008) e aprender novas formas de agir que, por serem novas, levam ao desconforto e provocam confrontos e dissensos. O diálogo, ao ser uma partilha e troca de experiências e de significados, ocorre, necessariamente, na interacção de dois ou mais códigos diferentes. É nesse lugar de co-criação de “códigos” que a comunidade escolar se encontra sempre, porque a comunidade escolar é sempre uma “possível” comunidade. Uma escola que promove a equidade tem de se analisar enquanto promotora de conceitos que são cunhados através de uma identidade de chave homogeneizadora, impressos numa comunidade que faz parte de uma macro-sociedade, e para isso é preciso desmontar os consensos relativos à sua História e ao seu futuro. Pensar o que significa viver agora é pensar o que significa ser sujeito dentro de instituições que proclamam conceitos que são traduzidos em regras, leis e normas que perpetuam o medo de agir, de se colocar nessa acção-limite. Um espaço que funcione de forma tradicional, com uma movimentação corporal controlada e ditadora de tempos, “para bem de todos”, e que torna consensual a submissão de uns por outros, participa na pretensão política de que só é possível o que está instituído. Para Rancière, a acção democrática institui “comunidades polémicas que põem em jogo a própria oposição das duas lógicas, a lógica policial da distribuição dos lugares e a lógica política do traço igualitário” (Rancière, 1996, p. 103).

1.3. Como criar um ambiente onde algo acontece?

Um projecto, enquanto proposta, pressupõe uma acção entre discursos que produzem significados, onde há uma política de representações que deve ser problematizada. Um discurso que se quer coeso torna-se isso mesmo, rígido, duro, que, sem empreender uma análise genealógica dos jogos de linguagem e de poder,

³ O conceito de *habitus*, segundo Pierre Bourdieu (2008), é um “código” adquirido ao longo da socialização que molda as decisões e as acções dos indivíduos através de disposições práticas, percepções e esquemas de pensamento.

acaba por transformar a relação da comunidade educativa numa relação fechada, num plano privado que separa e ordena os termos, que cria ordem e normalização.

A palavra *design* que, em inglês, é tanto verbo como substantivo, significa, entre outras coisas, projectar ou arquitectar algo, ou intenção ou propósito (Flusser, 2007), e deriva do latim *signum*, que significa signo. Tim Ingold, no artigo *Designing ambientes para a vida* (2022), convida-nos, assim como Flusser, a pensar nesta acção de projectar enquanto traçado que trilha ou molda o futuro, não como um caminho pré-definido a ser percorrido, mas como um caminho que vai sendo marcado⁴. O acto de projectar é o de dar forma, numa produção contínua, sem fim. É a partir da noção de *designing ambientes*, enquanto parte do que ocorre no nosso processo de habitar a terra (Ingold, 2022), que quero pensar a projecção do ambiente escolar em que quero viver. O que me interessa, ao trazer este texto para aqui, é pensar como é que o *tempo* que passamos neste espaço em que *habitamos* todos – actualmente, a escolaridade obrigatória tem a duração de doze anos - pode ser agência que produz políticas (acções) conscientes da “lacuna que existe actualmente entre o ambiente *experienciado* de nossas vidas cotidianas – isto é, o mundo à nossa volta – e o “ambiente” *projetado* do discurso da ciência e da política” (Ingold, 2022, p. 181).

Será possível abrir um espaço dentro do enquadramento a que a escola pertence para um conhecimento mais integral e que cuida das experiências da vida neste mundo em que *habitamos*? Questiono se esse tipo de conhecimento não é já inerente à nossa vida, quando pensamos no *cuidar* das gerações que vivem, viveram e viverão no mesmo espaço educacional que nós vivemos. O *re-conhecimento* da economia do cuidado, como um trabalho que tem sido, ao longo dos séculos, não remunerado, mas fundamental na reprodução e manutenção da vida, é, do meu ponto de vista, um dos espaços necessários de serem criados. Para isso, os cálculos de lucro que determinado conhecimento gera têm de ser questionados e os interesses empresariais neoliberais contrariados. O estudo dos conceitos como, por exemplo, o de desenvolvimento sustentável, que protege os direitos e o poder corporativo (Ingold, 2022), deve fazer parte da contextualização das práticas dos que habitam os espaços subordinados por elas, e isso não pode acontecer se o trabalho do cuidado

⁴ O termo *signum*, em latim, significa signo ou marca.

continuar a ser desvalorizado, se o viver for reduzido a substantivo e a número. O cuidar está (no sentido que quero apresentar) ligado a um acto de reorganizar que não se submete ao cuidado instrumentalizado e técnico. É ele o principal ingrediente que me parece necessário perante a crise tecnológica que vivemos hoje. Apesar de ter consciência de que o progresso técnico já se automatizou em relação às decisões e a despeito das necessidades da maioria dos humanos, fazer um desmascaramento das ideologias que circunscrevem e transformam essa noção de progresso parece-me ser uma ponte para uma maior consciência dos programas dos quais fazemos parte. Trata-se de uma vontade de gerar justiça. A valorização e a obsessão pela medição e pela quantidade individualizam o ser vivo e preenchem-no (enquadram-no) com factos e necessidades pré-definidas por outros. No ser vivo, o ser é um verbo, ou seja, implica acção, andamento. O caminhar, o verbo, é sempre colectivo: implica uma relação entre o sujeito e o ambiente: tudo forma o mundo e tudo cresce junto com o mundo. A escola, enquanto produtora de agentes, é uma estrutura que desenha caminhos de matriz relacional, e quando o desenvolvimento e autonomia dos estudantes é um princípio, desenhar os caminhos previamente e apresentá-los como escolhas em seguida significa subverter as condições de crescimento através de uma finalidade instituída. Esta acção de *habitar* repensa o espaço enquanto malha que se tece no agora e que se expande para além dos enquadramentos, através de linhas com movimentos que já são *reconhecidos*, mas também com outros que ainda o podem vir a ser nesta abertura pela potencialidade de cogitar novos mundos. O repensar trata-se aqui de procurar e analisar conscientemente onde se encontram os espaços de fuga, que por serem permeáveis são movimento, são dar forma com implicação. Tim Ingold diz-nos que:

“o designer, digamos, é um apanhador de sonhos. Se existe uma distinção entre *design* e realizar, não é entre projetos e sua implementação, mas entre a atração de esperanças e sonhos e o arrasto da restrição material. É aqui, onde o alcance da imaginação encontra o atrito dos materiais, ou onde as forças da ambição se chocam contra as arestas duras do mundo em que a vida humana é vivida.”

(Ingold, 2022, p. 192)

O sonhar e o esperar são formas de dar significado ao mundo que habitamos, são descrições de imagens que construímos, a partir do que vivemos e das histórias que nos são contingentes. Por essa razão, tem de haver o cuidado de serem trabalhados em conversas, porque são signos, marcas, são design. Aponte, até agora, três passos para percorrer esta noção de *habitar* a escola: (1) reconhecer a economia do cuidado; (2) procurar espaços de fuga permeáveis e (3) dialogar sobre os sonhos e sobre as narrativas que lhes são contingentes. As três acções estão interligadas – o que quero dizer é que sem uma não existe a outra, como se fossem um movimento *continuum* -, é preciso limpar e arrumar para procurar espaços de possibilidade e de sonho, assim como é preciso sonhar para procurar possibilidades ao arrumar espaços.

Imaginem estas três acções enquanto movimento, como se fossem um material que se enrola em si mesmo e que constitui uma linha que vai sendo desenhada: um fio de malha que vai sendo costurado e que, entrando na rede já estruturada, se agarra às outras linhas, criando um intermedia⁵, um espaço de permeio onde há uma fundição das fronteiras. Aquilo que veremos são as *marcas* (signos) deixadas pelo movimento vivo dessas linhas que formam uma trajectória de dimensão interpessoal e intertextual, onde os nossos pensamentos e imagens intervêm com os de outros seres, longe do rigor e mais próximo da impermanência dos acontecimentos, como acontece num *happening* ou numa *performance*. O acto de ensinar e aprender tornam-se assim experimentais, no sentido de se procurarem novas possibilidades para as mesmas ferramentas ao se abrir mão do controlo. A acção torna-se crítica de si mesma, questionando os padrões estabelecidos dentro do ambiente escolar para que novas significações possam ser criadas. O *happening* (acontecimento), enquanto evento que depende tendencialmente da interacção e participação do público (questionando o lugar do espectador), desafia e subverte o que são as artes visuais, jogando com a espontaneidade e com a imprevisibilidade (Eco, 2016). Na palavra *performance*, o prefixo *per* pode significar *movimento através*, *intensidade* e o substantivo *forma* significa, entre outras coisas, *limite externo da matéria de que é constituído um corpo, molde*. Moldar, realizar, fazer, podem ser assim significados

⁵ Conceito cunhado por Dick Higgins para descrever formas de representação que contêm em si intersecção entre meios e a sua relação (Higgins & Higgins, 2001).

para esta acção de analisar e *percorrer* o próprio corpo na relação com os outros corpos, com a materialidade do mundo e com a presença, ou seja, é pensar e agir na malha: comunicar. Implica execução e recepção, colectividade e participação. Esta noção de *performance* enquanto linguagem (Icle & Bonatto, 2017, p. 9) problematiza o que fazemos connosco: como é que podemos ressignificar o conjunto de corpos que se movimentam na escola e assim a própria escola?

Ao procurar espaço para a *performance*, não só enquanto forma artística, mas enquanto parte inerente do agir pedagógico, procurei, durante os primeiros meses e em conjunto com as alunas e alunos das duas turmas de 11º ano que acompanhei e com os professores com quem dialoguei, perceber como é que o processo de escolarização é analisado por eles. Ao questionar e tentar perceber como é que olham para o conjunto de hábitos e padrões que marcam os seus corpos, olho para as respostas enquanto símbolos emitidos e não como verdades adquiridas, e é a partir desse olhar que construo uma acção. Como, nos primeiros meses, as aulas eram muito ordenadas, simulando em parte o ambiente dos exames nacionais, e predominava o trabalho individual feito em silêncio com o apoio dos discursos da professora cooperante acerca da técnica associada ao trabalho a ser desenvolvido e às formas de estar e de agir dos estudantes, comecei a criar narrativas paralelas, a pensar em como poderia e deveria quebrar alguns dos modelos repetitivos que acontecem em sala de aula. Aos poucos, fui-me rodeando de um pequeno entre-lugar⁶, fazendo uma espécie de manobra em que agarro o meu caixilho e começo a trabalhá-lo, independente das expectativas que tinha ou de o meu corpo ter vontade de se recolher. Nesse espaço de agência, começo a experimentar ferramentas que acredito não saber usar, *performando* “a mestre ignorante” que verifica a inteligência do Outro, procurando pensar no meu corpo enquanto signo que consegue parir⁷ outros signos, levando a atenção e a reflexão para essa acção. Percebo-me enquanto corpo-máquina que vai construindo um programa que opera sobre a “cultura escolar e os diversos conteúdos que os estudantes trazem para a sala de aula,

⁶ Durante uma das aulas a que assisti, uma aluna diz que me vê como uma ponte entre os estudantes e a professora cooperante, porque compreendo ambos e faço a conexão.

⁷ O termo parir é aqui usado com o intuito de relembrar a necessidade do reconhecimento da economia do cuidado enquanto modo de pensar. A importância de sair de outro lugar, de um novo ser crescer, de procurar as brechas, faz parte, como dizem Icicle e Bonatto (2017, p. 11), “de uma perspectiva que ressignifica o nosso olhar sobre estruturas cristalizadas”.

oriundos de suas experiências culturais” (Icle & Bonatto, 2017, p. 22), ou seja, tentar consciência do meu eu-narradora, de mim e dos outros enquanto produto cultural inacabado. Nessa forma-processo, a linha que continuamente vai sendo desenhada está sempre incompleta, é ela própria um método de pesquisa.

O etnógrafo Dwight Conquergood, segundo Elyse Pineau (2010, p. 96), redefine a *performance* como metáfora exploratória e activismo de justiça social, e convoca o *trickster* para pensar num jogar performativo que desordena e desalinha certezas, que desestrutura o que está cristalizado. Pineau sugere o *trickster*⁸ pedagogo como alguém que “joga com a destruição de padrões entranhados, desestabilizando relações de poder e abrindo um espaço para uma genuína pedagogia revolucionária” (Pineau, 2010, p. 101). Ao expor as regras, perfurando os limites que as ordenam, a metáfora do *trickster* que desafia a estabilidade personifica, no professor, o agente transgressor do seu posicionamento. Podemos dizer que o professor joga deslocando o papel padronizado do aluno enquanto espectador e adquirente de conhecimentos para o lugar de participante e construtor de conhecimento. As representações, ao serem sujeitas a transformação, tornam-se questionadoras dos hábitos das práticas educativas, dos discursos hegemónicos presentes no currículo e da experiência colectiva a que os corpos são submetidos invisivelmente. Abrindo um diálogo com os significados, a destabilização das representações traz a atenção para a sua ambiguidade, permitindo que ser *trickster* se torne uma prática de tornar mais permeáveis determinadas fronteiras. O jogo de indefinição das categorias rígidas abre espaço para uma pedagogia consciente das estruturas que vão sendo formadas pelo *habitus* (Bourdieu, 2008), interpretando e reinterpretando o prescrito.

A atenção à hierarquia de poder que existe entre o professor e o estudante, nos momentos em que me era “pedida ajuda” - e os alunos e alunas e a professora cooperante olhavam e esperavam de mim o papel de professora -, permitiu-me criar uma relação politizada com esses eventos e uma narrativa que levasse ao pensamento crítico. Ao pensar questões relacionadas com a produção artística e os

⁸ Um *trickster* é um personagem que aparece em diferentes mitos e tradições de todos os continentes, que usa a astúcia para pregar partidas/artimanhas/truques que quebram e questionam as regras e a ordem social. Alguns exemplos são o Loki na mitologia nórdica, o Exu nas religiões afro-brasileiras, ou o Coiote nas lendas do povo Navajo.

propósitos de determinadas representações procurei, de forma dialógica, eventos em que “fazia junto” com o aluno ou a aluna, ouvindo e valorizando o seu percurso, performando uma acção emancipadora, forçando capacidades ignoradas por ambos e trabalhando com as consequências desse reconhecimento (Rancière, 2002, p. 11). Para isso, tive de fazer uma interrupção no ritual de rotular ou classificar, porque, para os estudantes, isso significava conseguir ou não conseguir atingir os objectivos, focando-se sempre na chegada e na conclusão, partindo de um lugar de desigualdade e colocando-se em comparação com quem já conseguiu, causando ansiedade e muitas vezes frustração ou desânimo. Percebendo que a ordem se baseava em chamarem a docente e esperarem que a mesma exemplificasse a técnica, fazendo por eles uma parte do trabalho, relaxando imediatamente assim que entregassem o material, alterei a ordem e improvisei: em vez de começar uma explicação acerca do que estava a ser ou poderia ser feito, usei muitas vezes o humor para largar o lugar de mestre, que sabe e vai fornecer o conhecimento (fazendo piadas sobre o que foi desenhado, procurando ligações com o que nos rodeia e com o que me lembrava de conversas anteriores). Essa quebra levou-me a tentar distinguir se a “necessidade” de ajuda que os levava a chamarem-me era indecisão, falta de confiança (medo de “errar”) ou cansaço/aborrecimento⁹, e usei as palavras para tornar o espaço seguro, pensando nos gestos que articulava e que fui ajustando em comunicação com os outros sujeitos, desenvolvendo uma relação de confiança. Ao assumir o papel de pessoa com vontade de aprender a aprender e de aprender a ensinar, foi-se gerando um tipo de conversação em que cada um desses eventos se tornou num meta-evento, ou seja, juntos programámos o presente ao nos analisarmos num diálogo sobre as imagens que nos criam e as que criamos com o que vemos, tornando-se um processo sem fim.

Percebendo a urgência de uma prática pedagógica que trabalhe o questionamento dos padrões que ajustam os indivíduos a formas de ver concedidas, permitidas e ritualizadas, comecei a problematizar formas de como *ativar* o “exame crítico dos códigos e ideologias de cultura visual para resistir à injustiça social” (Garoian & Gaudelius, 2020, p. 225). Como é que o estudo e a crítica da cultura visual podem ser inseridos na educação das artes visuais e, especificamente, do

⁹ Deparei-me com estas três situações, mas não excludo outras.

desenho? Como posso construir uma pedagogia performativa de práticas transformadoras de sujeitos que seensem capazes de habitar novos posicionamentos através da compreensão das imagens que nos configuram num todo colectivo e construtivo da identidade social?

Irei, durante o próximo capítulo, reflectir sobre as diferentes concepções de imagens - mentais, tradicionais e técnicas - e investigar a história da sua relação com o ser humano e o desenho. Partindo da dialéctica entre o pensamento conceptual e o pensamento imagético, procurarei perceber qual é o papel e a responsabilidade da educação artística no modo como as imagens operam sobre nós e se tornam conteúdos culturalmente transmitidos a partir de estruturas educacionais.

2. Atenção aos processos educativos: estruturando/ desestruturando/ reestruturando as imagens

2.1. A produção de sentido nas superfícies

É no contexto de conversas informais acerca do desenho, do que se desenha e do que se vê, que me apercebo dos sujeitos desconfortáveis e desconfiados: não é “normal” comunicarem dessa forma. É uma conversa que quebra os padrões de comportamento do corpo que desenha, normalizado segundo um conjunto de diretrizes. As conversas com os e as estudantes dirigiram-se frequentemente a uma preocupação tecnicista sobre a composição e sobre a iluminação: estes são os saberes emergentes que pautaram as aulas de desenho a que assisti e que sustentam as minhas dúvidas acerca de como são abordadas em sala de aula as questões relativas à percepção (o modo como interpretamos o que vemos), ou seja, como é que nos relacionamos com os dados (imagens) que são transmitidos. Para isso, converso com autores como Vilém Flusser, articulando o seu trabalho sobre imagem e comunicação com a investigação em educação artística de Ana Mae Barbosa e os estudos sobre cultura visual de Fernando Hernández (entre outros).



Figura 3 Exposição *Lugar Público* (2025) no Sesc Pompeia.
Fotografia de Alexandre Leopoldino. Fonte: Revista celeste.

Na obra *Atenção: percepção requer envolvimento* (2002), o artista Antoni Muntadas junta palavras de forma a criar um aviso. De fundo vermelho e letras brancas, o sujeito que observa o vinil e faz uma associação ao *sinhal* de proibido, ou de “stop”, é levado a parar e a ler. Esse corpo em trânsito participa num diálogo com o artista, que joga com memórias colectivas para “obrigar” o espectador a interpretar a mensagem que escolheu enviar. Ao serem usadas as cores do *sinhal*, existe um estímulo que provoca uma resposta imediata, e um *signo* – a palavra ATENÇÃO – que fixa a direcção do olhar no sentido do significado: há um percurso, um caminho da percepção, um gesto. Ao trazer esta obra, interessa-me pensar acerca deste caminho-marca que Muntadas aponta-cria a partir do desenho-signo outrora criado por outros, marcado tão significativamente no nosso corpo, no nosso olhar e no nosso pensamento, que questiona a separação dos sentidos: o corpo que observa e avança tem de ter cuidado com a forma como participa no processo de perceber¹⁰. Se o próprio conceito de percepção for pensado como uma marca que deriva do termo “perceptio” e que significa reunir, colectar, então significará também algo como agarrar informações. A informação que agarrei, da primeira vez que vi esta obra, há quase 15 anos, não foi esta que descrevi agora, porque o meu corpo ocupava outro lugar, *performava* outro olhar criado por outras marcas, orientando-se de forma diferente.

Ao usar esta obra e ao teorizar as imagens enquanto códigos simbólicos do ponto de vista comunicativo, estou a tentar perceber como é que elas se organizam e produzem sentido, assim como a perceber como é que estruturam pensamento, porque é essa estrutura que vai direccionar a mão que desenha e dá forma (informa). Esse sistema compreende tanto o ponto de vista do estudante que recebe informação como o do docente que transmite informação. Segundo Vilém Flusser, as imagens são construtoras de mundo, são compartilhadas intersubjectivamente entre seres humanos desde a pré-história (Flusser, 1985, p. 7) e tinham como propósito serem mapas, formas de nos orientarmos no mundo. No início do livro *Filosofia da caixa preta*, Flusser diz que:

¹⁰ Sobre os sinais, Adrian Frutiger referiu que “cabe a la señal una función menos pasiva en cuanto a comunicación e información, pues su objeto tiene el sentido de una indicación, una orden, advertencia, prohibición o instrucción, no tanto de carácter comunicativo sino convocador más bien de una reacción inmediata por parte del observador” (Frutiger, 2007, p. 270).

“Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de abstrair duas das quatro dimensões espaço-temporais, para que se conservem apenas as dimensões do plano”

(Flusser, 1985, p. 7)

É a essa capacidade de abstracção que Flusser chama de imaginação: produzir (ao abstrair) e decifrar (ao reconstruir) as duas dimensões dos fenómenos. Existe, então, a acção de codificar informação em símbolos planos numa superfície, lugar onde está o significado dessas imagens, na superfície marcada por linhas e manchas. A codificação (o imagético) requer a tradução de eventos em situações - termo definido pelo autor como “cena onde são significativas as relações-entre-as-coisas e não as coisas-mesmas” (Flusser, 1985, p. 6) -, e é, por isso, necessariamente, um processo interpretativo, uma síntese de símbolos conotativos marcados pela intencionalidade do emissor e do receptor. Estas são as imagens que Flusser chama de *imagens tradicionais*: os desenhos e as pinturas de Altamira ou de Lascaux seriam as primeiras tentativas conhecidas da produção de códigos bidimensionais, formas que funcionam como *medium* entre mundo e ser humano. Ao explorar esta ideia de mapa e orientação, não consigo evitar que o meu pensamento se cruze com alguns termos usados nas aulas de desenho como “linhas orientadoras” ou “mapear por relações”, e de pensar que as relações são mediadas por interesses, por preferências, e que talvez sejam esses interesses que orientam a mão que manipula a ferramenta ou o instrumento. Serão eles uma espécie de filtro (uma rede) que processa a capacidade de abstracção? Será esse filtro um lugar onde se constitui parte do processo de aprendizagem: uma rede em constante mutação, que abstrai a dimensão de tempo para a tentar recuperar logo de seguida, criando a noção de sentido que procura sentido? A imagem do professor que opera sobre essa rede, agarrando uma ponta solta para tecer a dúvida com uma agulha que é construída a partir do seu próprio filtro, é uma *imagem mental* que reflecte, precisamente, a imagem do meu orientador.

Ao analisar este caminho, do que vai e vem voltando com outro significado fixado, percebo que estou a criar (marcar) o *papel* do professor orientador. Talvez ele nunca tenha criado a agulha, talvez eu estivesse à procura da agulha (no palheiro) e

por isso tenha procurado um sinal que reflectisse a intenção pré-construída pela imagem identificada anteriormente como a do professor orientador. Num dos contos nórdicos descritos por Lewis Hyde (1998) em *Trickster makes this world*, Loki teve de fugir dos outros deuses escondendo-se, ora numa cabana quadrada que construiu com portas de todos os lados, ora transformando-se num salmão, nadando pelos rios. Antecipando-se e pensando como é que poderia ser apanhado, torce um feixe de linho numa malha, moldando a primeira rede de pesca, mas, percebendo que os deuses se estavam a aproximar, atira a rede para o fogo, transformando-se em salmão e atirando-se ao rio. Os deuses, percebendo o padrão da rede a partir das cinzas e deduzindo o dispositivo que precisavam de fazer, capturam-no. A rede é o símbolo de um truque que permite pensar que só imagina a orientação quem foi outrora orientado, assim como este *trickster* “imagina a armadilha para peixes precisamente porque ele próprio já foi um peixe” (Hyde, 1998, N.P.). A consciência desta perspectiva significa uma nova linha de visão, uma mudança na observação, uma procura pelas propriedades do objecto-armadilha constantemente em mutação pela realidade construída.

É com a necessidade de começar a desestruturar imagens, pelo perigo de serem tomadas numa extensão dada da realidade - a idolatria - que é criada, segundo Flusser, a escrita. Ao criticar as imagens, a escrita vai criar a história: a percepção como um processo. Os textos analisam as imagens, criticando-as de forma linear, exigindo alfabetização e mais tempo de leitura do que a leitura de uma imagem, mas o que aqui importa é que são igualmente código, requerem construção a partir de conceitos, ideias, marcas - os hieróglifos ou os kanjis são exemplos dessa representação de ideias, daí serem chamados de ideogramas. O receptor da mensagem passa então a ter outra camada para codificar: precisa de compreender as imagens que são significadas pelos conceitos. A tradução do enunciado de um exercício de desenho trata desta descodificação, um afastamento da imagem até ao conceito abstracto que compõe o texto para, de seguida, visualizar novamente uma imagem. Esta confusão torna-se ainda maior quando pensamos numa sociedade onde predominam as *imagens técnicas*, as imagens produzidas por aparelhos:

“Aparelhos são produtos da técnica que, por sua vez, é texto científico aplicado. Imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de textos – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais. [...] A imagem técnica é abstracção de terceiro grau: abstrai uma das dimensões da imagem tradicional para resultar em textos (abstracção de segundo grau); depois, reconstituem a dimensão abstraída, a fim de resultar novamente em imagem.”

(Flusser, 1985, p. 10)

A rede que articula a capacidade de abstracção que manipula a mão que responde ao enunciado tem de filtrar várias informações, oriundas de códigos diferentes, e aceder a uma memória imagética, em parte constituída por imagens técnicas que são olhadas de forma objectiva, como se os aparelhos fossem uma extensão do olho que capta visões. Ao observar a dificuldade das alunas/os em compreender e apreender os enunciados, percebe-se que existe uma crise comunicacional, um conflito na decifração do carácter simbólico do código, como se determinados buracos do filtro estivessem tapados, bloqueando o processo de reflexão e crítica. Para Flusser, tem sobressaído nas tecno-imagens essa função tapadora (que ele designa por biombo do mundo), porque existe um esquecimento de que as imagens não são janelas para a realidade, mas sim resultado de uma estrutura que as idolatra. Se são essas as imagens que são construtoras do modo como pensamos e percebemos o mundo, e se nos esquecemos de criticá-las, então esse comportamento de não decifração, de imagens dadas, está também presente na própria produção do enunciado.

A percepção dos modos de produção, ao ser articulada com a consciência dos modos de projecção das imagens, pode pensar o desenho enquanto forma de mediação entre o processamento de informação e as falhas inerentes a esse processo, destapando e criticando a ilusão do efeito das imagens. O desenho, enquanto actividade de mulheres e homens que utilizam instrumentos que foram criados e imaginados por outros, faz sempre parte de uma dimensão colectiva, social e histórica e, por isso, ao pensar a representação dos objectos, dos corpos e das coisas, podemos pensá-la enquanto sentido derivado de outros sentidos. Para Vygotsky, em *Imaginação e criação na infância* (2009), é através da acumulação da experiência e do

contacto com elementos da realidade que o cérebro imagina novas combinações, e é “preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens” (Vygotsky, 2009, p. 24). As práticas pedagógicas que expandem a experiência do Outro e do Eu são também elas um produto cultural, imaginado a partir da memória e da imaginação colectiva, e ela é necessariamente heterogénea, visto que todas as pessoas têm e vivem experiências próprias, que enquadradas culturalmente tornam diversificadas as possibilidades de negociação a partir de cada uma delas. É dentro dessa ordem de elementos, signos, símbolos e significados que o desenho se pode pensar acção de compreensão do traço como um prolongamento do ponto de vista, e o ponto de vista um prolongamento do olhar, do corpo em performance em confronto com as imagens, com o passado e o futuro, com a cultura visual.

2.2. A gramática das imagens e os mecanismos automáticos

As referências imagéticas que os estudantes mais procuram para responder aos enunciados apresentados (segundo o que observei em sala) são obtidas através de motores de busca como o Google ou o Pinterest, que funcionam através da inserção de palavras-chave, categorias e conceitos. Procuram uma imagem que se insira no contexto (na cena) que criaram mentalmente e usam-na como referência para torná-lo material. Normalmente, a pesquisa dura uns segundos, porque a referência que procuram aparece logo nas primeiras imagens que o motor de busca apresenta. É na passagem do enunciado para a visualização do contexto que podemos observar uma *padronização* dos elementos e das combinações que projectam. Há, na maioria dos processos, um *tipo* de formato que regula o conteúdo e remistura os dados. Nesse processo de materialização, podemos observar os discursos que os rodeiam, como se fossem coordenadas do que assumem como verdade.

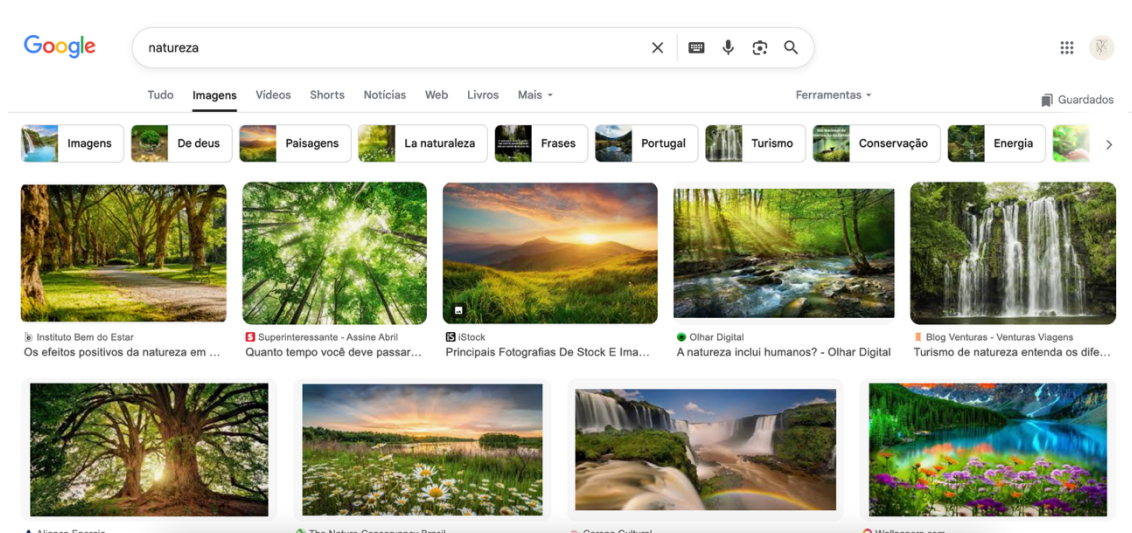


Figura 4 Print Screen da pesquisa do termo “natureza” no motor de busca do Google, em Julho de 2025.

As imagens estereotipadas dos conceitos, como o de *natureza*, levam a que as/os estudantes fiquem surpreendidos por ser válido desenhar, por exemplo, um deserto dentro do que chamam “tema: natureza”. A ideia de natureza igual a paisagem e paisagem igual a rios, florestas e montanhas é, segundo o antropólogo Philippe Descola, uma designação que é fruto da manipulação do ser humano moderno eurocêntrico. Para o autor, o naturalismo nasceu nas imagens, nos quadros de pintores do norte (flamengos) e no sul da Europa (italianos), no século XV, e é “o princípio director da nossa cosmologia” (Descola, 2023, p. 168), ou seja, a pintura de paisagem é um dos elementos da invenção de mostrar uma ordem sistemática do mundo. A imersão do espectador nos detalhes, na precisão ou através da perspectiva cria um efeito sobre nós: a imagem é agente de um regime ontológico de figuração (Descola, 2023, p. 169). O conceito de *natureza*, oposto ao conceito de sociedade e de cultura, é uma posição que separa os humanos dos não-humanos. Se as imagens e as ideias criam conceitos e os conceitos predominam nas imagens-técnicas, é necessário problematizar os conceitos e proceder a uma reestruturação na forma como designamos as coisas. Para isso, parece-me importante perceber e aprender sobre os mecanismos e os meios que activam as imagens, para conseguirmos interferir na variável do fenómeno de identificação.

Os mecanismos de pesquisa por conceito - enquanto processos automáticos ligados à tecnologia através de atributos matemáticos - são confinadores da experiência de percepção: ao serem extensões do corpo, condicionam o próprio

corpo, num jogo de vai-e-vem de automatização. A gramática das imagens, ao criar narrativas e ao apagar (ou ocultar) as fórmulas de elaboração das suas representações, faz com que estas pareçam a única hipótese de composição possível, tratando-se de uma espécie de sentido transformado em destino, a que muitas vezes assistimos de forma contemplativa, como no caso da paisagem. Giselle Beiguelman, no livro *Políticas da imagem: Vigilância e resistência na dadosfera*, traz de volta a este relatório a imagem do *fantasma* como chave de leitura para a cultura contemporânea, uma assombração que produz, através de um ecrã, realidades mais vivas e intensas do que as que conseguimos aceder sem aparelhos (Beiguelman, 2021) - é como se vivêssemos rumo ao lugar do *fantasma* que fica na rede de serigrafia, desejando enquadrar e ser enquadrado. Podemos pensar nesse comportamento, dentro da grande rede social da qual fazemos parte, do ponto de vista do conceito sociológico, enquanto uma estrutura composta por actores sociais ligados e conectados através de relações entre pessoas, grupos e organizações; mas, apesar dessa conexão, esse fantasma que fica fixado nos aparelhos relaciona-se connosco num regime privado e individualizado. A escola, enquanto espaço público, é produtora de um tipo de actor social que, ao viver num tipo de estrutura social, aprende a viver noutras da mesma natureza (Perrenoud, 1995, p. 31). As formas de organização escolar que atribuem papéis aos indivíduos através de normas, regras, métodos de trabalho, direitos, obrigações ou modelos de referência, tornam-se futuros comandos para um conjunto de acções e de pensamento, modos de relacionamento que estruturam “uma parte das novas experiências do indivíduo, [...] na construção de uma imagem da realidade” (Perrenoud, 1995, p. 33). Se pensarmos que os programadores e os utilizadores dos aparelhos foram outrora alunas/os, será que a crise das tecno-imagens nasce de uma crise da aprendizagem e do ensino pelos *modelos* escolares vigentes? Com a aproximação dos modelos escolares aos modelos fabris, a crítica às imagens estará condicionada pela linha de montagem em que se encontra formatada?

A tecnologia usada para produzir os actores de que fala Perrenoud (1995) posiciona, relativamente, tanto os corpos no espaço escolar como os saberes que compõe o currículo, através de uma fragmentação e segmentação orientada por determinada linha de aprendizagem de conteúdos: do suposto mais fácil ao suposto

mais difícil, do menor para o maior, dos mais novos para os mais velhos. Essa compartimentação em quadrículas, em *células*, como diz Veiga-Neto (2000) em *Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?*, não se assemelhará ao ambiente de trabalho de um computador? Do ficheiro mais antigo ao mais recente, da pasta destinada aos documentos e outra diferente para as imagens, que se encontra no acesso rápido padronizado programado por vários sistemas operativos, a escola pode pensar-se como uma extensão dos modos funcionais de um poder que objectifica o corpo, “actualizando a virtualidade da célula” (Veiga-Neto, 2000, p. 12). A divisão de conteúdos escolares, os processos de distribuição, o poder de ocupar a célula está intimamente ligada à produção de imagens:

“Desde o Renascimento, as imagens estiveram directamente relacionadas a instâncias de classe, género e poder político, reservadas primeiramente a figuras sagradas, reis, aristocratas e papas e, depois, a políticos e burgueses abastados.”

(Beiguelman, 2021, N.P.)

Ao articular os dois autores, podemos pensar que os corpos que organizaram e instituíram os espaços, as células, os pixéis nos aparelhos, são motivados por um sentido dado pelo próprio espaço. A uma automatização da utilização destes códigos, que são usados para produzir cultura visual, Flusser (2012) vai chamar a atenção para a heterodeterminação do livre-arbítrio: o aparelho faz o que o utilizador quer que faça, mas o utilizador pode apenas querer o que o aparelho pode fazer. O motivo e o sentido são intenção programada, ou seja, a pessoa que brinca com o aparelho torna-se “funcionário”, agindo em função dele: “em toda função aparelhística, funcionário e aparelho se confundem” (Flusser, 1985, p. 15). Da mesma forma como o autor apresenta para, nesta situação, o exemplo do escritor e do aparelho “língua”, também o professor pode ser analisado enquanto funcionário do aparelho “escola”. Brinca com os conteúdos, com a matéria, movendo-os e alterando-os segundo as regras do programa. Vai esgotando as possibilidades do programa da disciplina e enriquecendo o universo escolar, a “educação”. Um enunciado projectado dentro do aparelho escolar significa assim o movimento dos instrumentos utilizados: o lápis deve ser usado de determinada forma, a ponta deve estar afiada, as linhas da trama devem ser paralelas, o enunciado sabe sempre o que é o melhor para o/a aluno/a. O aparelho escolar está programado para produzir,

automaticamente, actores. Consegue-se até criar um paralelismo entre o fotógrafo que, emancipado do trabalho, brinca com o aparelho e a professora que, com vocação “natural”, brinca com a informação e com as regras de comportamento. O programa escolar pensa por si próprio, numa estrutura mecânica que funciona ao serviço da tecnocracia administrativa e da indústria. Assim, socialmente, o aparelho passa a regular os gestos e os modos de pensar. O funcionário opera segundo um metaprograma, fixando discursos hegemónicos que mantêm o *statu quo*, conceitos programados que dão sentido ao comportamento dos seus receptores.

Nessa relação, o professor que responsabiliza o “aparelho Escola” e o “aparelho Estado” pela sua conduta está a funcionar e a ser funcionário de *modelos* de vivência, articulando códigos imagéticos, tecnológicos e conceptuais que regulam o conhecimento e o pensamento. Criando limites ao acto subjectivo de criação, tornando-o responsabilidade dos aparelhos e dos macro-aparelhos, a professora-funcionária brinca com um aparelho que contém um programa que pensa por ela, produzindo mais funcionários aperfeiçoadores do aparelho. Através da assimilação e da absorção passiva de informações, os alunos e as alunas são levados ao não questionamento e à não reflexão das práticas a que são submetidas e submetidos. Tentando responder à questão que coloquei anteriormente em relação à crise das imagens-técnicas ser o reflexo de uma crise do ensino-aprendizagem pelos *modelos* escolares, parece-me importante abrir um diálogo em sala de aula que problematize os modos e as acções que levam às tentativas de estagnação dos modelos e das imagens tomados como dados, nas atitudes que tomamos frente aos conceitos de produção, reprodução e de criação, e das dificuldades em pensarmos em novas possibilidades de caminharmos na atitude-limite. Para isso, parece-me importante pensar em conhecimento enquanto construção num tempo-espaco próprio, mediado por ferramentas e programas, que pode levar à construção de outros saberes. Ao explorar as relações entre as coisas, nomeadamente imagem, realidade e conceito (linguagem), estaremos a trabalhar numa comunicação que procura descobrir como programar e politizar novos dispositivos, reprogramar os que usamos e os que nos

usam. O ensino, quer seja de Artes Visuais, do Desenho, da História e Cultura das Artes, da Geometria, ou da Economia e da Filosofia, é em si mesmo transformador, dá forma a objectos e coisas, dá forma ao pensamento e a quem pensa, observa e consome.

2.3. Modelos: Formação ou formatação de professores?

Para confrontar os objectos visuais, quer sejam eles filmes, séries, jogos de computador, cartazes publicitários ou roupas e selfies, é necessário desenvolver uma perspectiva crítica sobre as imagens e sobre a forma de ver e criar imagens. Actualmente, no contexto europeu, existe um modelo-protótipo criado pela organização European Network of Visual Literacy (ENViL), o *Common European Framework of Reference for Visual Literacy* (CEFR-VL), desenvolvido no âmbito de um projecto financiado pela União Europeia, que visa descrever as competências que os cidadãos europeus devem possuir para participar de forma responsável na sociedade, em particular na educação artística e em actividades relacionadas com a cultura visual (Hellman & Häikiö, 2024). O documento, publicado em 2016 como uma estrutura orientadora e não padronizadora, com dezasseis sub-competências apresentadas como uma nuvem de conceitos, foi reformulado e actualizado em 2020, complexificando e esclarecendo os conceitos usados anteriormente. O conceito Visual Literacy (Literacia Visual) é renomeado Visual Competency (Competência Visual), alterando a sigla para CEFR-VC (Schönau et al., 2020), acentuando uma abordagem comportamental em que *competência* é o uso combinado de conhecimento, capacidades e atitudes¹¹ na “situação” em que são aplicados. As dezasseis sub-competências criadas em 2016, descritas como “analyse, communicate, create, describe, draft, empathise, envision, experience, aesthetically, experiment, interpret, judge, perceive, present, realise, use, and value” (Schönau et al., 2020, p. 62), são geridas pelos sub-domínios “produzir” e “responder”. Neste mais recente artigo, as autoras e o autor enfatizam que as referências imagéticas são relevantes para a actividade de produzir e a experiência de produção pode ajudar a

¹¹ Este significado de competência está em linha com o conceito apresentado pelo programa “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, descrito no documento PASEO (Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória, 2017).

compreender as imagens de outras pessoas, e dando mais atenção a esta estrutura criam cinco sub-competências genéricas (que envolvem o papel das dezasseis sub-competências apresentadas originalmente) para o sub-domínio “produzir”:

“competência para gerar ideias visuais; competência para fazer investigação/pesquisa visual; competência para produzir imagens visuais; competência para apresentar as suas próprias imagens; competência para avaliar as próprias imagens e os processos de criação imagéticos” (Schönau et al., 2020, p. 63). Apresentadas enquanto fases de um processo com uma ordem temporal de actividades, estas cinco novas sub-competências separam-se das novas quatro sub-competências do sub-domínio “responder”, que são elas: “competência para olhar para as imagens com mente aberta; competência para pesquisar imagens; competência para avaliar imagens; competência para relatar sobre imagens” (Schönau et al., 2020, p. 66). Apesar de existir referência à união entre “produção” e “resposta”, e de estarem algumas das iniciais dezasseis sub-competências envolvidas em ambos os sub-domínios, as sub-competências “create”, “draft”, “envision”, “experiment” e “realise” são vistas como relevantes apenas no sub-domínio da produção. Ao analisar este documento, questiono se responder não é produzir e se produzir não é responder.

Volto ao início desta tese-relatório onde, através de uma vivência íntima, problematizo o que chamei de *lugar de resposta* e explico que é um lugar activo, de passado, onde “spondere” (prometer, garantir) é compromisso perante a pergunta e onde o “re-” faz com que tenha de voltar atrás. Será este lugar um espaço coordenado, a célula de que fala Veiga-Neto em *Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* (2020)? Neste *modelo*, podemos observar uma procura pela “verdade” da imagem:

“Quando uma imagem é abordada como um artefacto histórico, é necessário recorrer a fontes históricas para chegar a uma compreensão «correta» ou, pelo menos, baseada em dados sobre a origem, o objetivo, o conteúdo e o design da imagem. No entanto, quando uma imagem é abordada como um artefacto relevante

nos dias de hoje, serão necessárias outras fontes que incluam o contexto físico, assim como a sua relevância ou atualidade social, emocional, ideológica, espiritual ou política.”¹²

(Schönau et al., 2020, p. 66)

Se os contextos e os conceitos são código, abstração e descodificação, então as competências desenvolvidas para a literacia visual das imagens são parte de um processo de produção. As teorias e as práticas que jogam com a importância do artefacto e o uso das imagens, seja em museus ou na televisão, são produção do lugar de resposta, e esse lugar vive da actualização do corpo. Sem esse corpo, as imagens não fariam sentido e é esse corpo que dá sentido às imagens, ao museu, à televisão, ao telemóvel. Ao entender “responder” como “produzir”, o que gostaria de acrescentar ao documento é o efeito “timeline” que é perceptível na separação entre responder e produzir, e sugerir a troca do verbo “responder” para “consumir”.

É nessa relação de consumo com as imagens, como explica o crítico cultural Guy Debord, que surge o espectáculo, que “não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (Debord, 1997, p. 14). Responder é mais do que estar ou não estar alienado, é participar na própria produção de mediar: determina escolhas. Opormo-nos ao acto de consumir significa educar para resistir, significa ir contra a imagem, lendo e criticando e subvertendo as estruturas de poder que instruem os museus, as salas de aula, os manuais escolares, a televisão e os meios que propagam as imagens; significa pensar as nossas respostas como um efeito que as imagens têm sobre nós e sobre os nossos desejos de consumo¹³; significa não só ter competências sobre as imagens, mas aprender através delas.

¹² Traduzido de: “when an image is approached as a historical artefact one needs to make use of historical sources to arrive at a “correct” or at least data-driven understanding of the origin, goal, content, and design of the image. However, when an image is approached as an artefact that is relevant today, other sources will be needed that include the physical context as well as its social, emotional, ideological, spiritual, or political relevance or actuality.”

¹³ Aprender a partir do que desejamos consumir está intimamente ligada à figura do *trickster*. Em várias histórias contadas no livro de Hyde (1998), podemos observar que a astúcia do *trickster* surge do apetite. Procurando alimentar-se sem ser devorado, o mito traz outra estratégia para sair da oposição da relação entre presa e predador. Jogando com as regras, o *trickster* deseja afastar-se desse jogo da comida o máximo que consegue e subverter toda a fome que não seja a sua. Criando truques para roubar iscas, o *trickster* pedagogo concentra-se nos dispositivos que pode inventar a partir das armadilhas que encontra.

Ao investigar estratégias para descodificar criticamente imagens, procuro construir uma lente crítica sobre as questões culturais que afectam a sociedade em que vivo. Segundo o *Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória* (PASEO), os estudantes devem estar “munidos de múltiplas literacias que lhes permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 7). Actualmente, a Escola Secundária D. Maria II integra o projecto *10 Minutos a Ler* desenhado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), um projecto que promove a leitura de textos e livros dentro e fora da sala de aula, e de que tive conhecimento durante a última reunião de conselho de turma a que assisti, pois não estava implementado nas aulas de Desenho. Infelizmente, também só tive conhecimento após o estágio da Plataforma PICCLE – Plano de Intervenção Cidadãos Competentes¹⁴, outro projecto divulgado em 2021 pelo Plano Nacional de Leitura, que disponibiliza online diversos recursos, como estudos, modelos teóricos, propostas didácticas sobre leitura, escrita e literacias em ambiente digital, direccionados para a auto-formação de professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, promovendo o desenvolvimento das competências digitais, tanto das alunas e dos alunos, como das professoras e dos professores. Em sintonia com o *Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória*, documento de referência para a “organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (PASEO, 2017, p. 8), a plataforma procura contribuir para as acções relacionadas com a prática docente mencionadas no documento (capítulo 6, página 31), parafraseando: exprimir o conhecimento nas várias áreas do saber através da proximidade aos problemas concretos de quotidiano do aluno e dos que afectam a humanidade e a comunidade em que se inserem¹⁵; experimentar técnicas e instrumentos de trabalho que promovam a observação e o

¹⁴ <https://piccle.pnl2027.gov.pt/>

¹⁵ Alguns problemas que se podem salientar no momento actual: guerras e conflitos, alterações climáticas e degradação ambiental, pobreza, desigualdade social, migração, consumismo desenfreado, obsolescência programada, poluição, esgotamento de recursos naturais, desinformação e notícias falsas.

questionamento da realidade e da assimilação de conhecimentos; desenvolver actividades orientadas para a tomada de consciência de si, dos outros, e do meio onde se encontram; organizar as práticas de ensino de modo a que se incorpore nelas o uso crítico das tecnologias e das fontes de informação e comunicação; desenvolver acções que fomentem a capacidade de escolha das alunas/os, o confronto com diferentes realidades e a resolução de problemas e tomada de decisões baseada em valores.

O *Estudo de monitorização e análise do PICCLE* indica – compilando vários resultados de inquéritos e estudos - que “as práticas mais significativas dos jovens em ambientes digitais estão associadas ao entretenimento” (Costa et al., 2021, p. 8), assim como a poucas competências para analisar criticamente conteúdos, mostrando níveis básicos de compreensão e de uso. Cassany (2013, 2016) citado por Costa et al. (2021), diz-nos que a introdução das literacias¹⁶ e de conteúdos digitais nas escolas tem sido lenta, apesar de promoverem a aprendizagem se usadas ao encontro de objectivos pedagógicos. Alguns dos motivos apresentados são uma certa “resistência” dos professores e professoras em relação às tecnologias digitais e à sua utilidade para desenvolver as literacias, e as condições que as escolas facultam para a sua integração. O documento refere, também, que o desenvolvimento de competências passa pela autonomia dos/das alunas no processo de ensino e aprendizagem e da importância de preparar os jovens para as rápidas mudanças no contexto digital. O projecto PICCLE procura abordar e disponibilizar conteúdos de formação que expandam as competências de literacia, que tradicionalmente se foca na leitura e na escrita, mas que aqui se amplifica e se torna interdependente de outros formatos e práticas. A plataforma, ao ser estruturada com o apoio de especialistas das áreas que integra (ex.: arte, media, aprendizagem online, informação, literatura e ciência) e em diálogo com um grupo alargado de professores do ensino básico e secundário, apresenta desde o início da sua construção uma forte ênfase na categorização dos

¹⁶ É usado o termo literacias, no sentido de “dar conta da multiplicidade de competências que são necessárias para enfrentar os vários desafios e usufruir das oportunidades proporcionadas pelos meios digitais.” (Costa et al., 2021, p. 7). No documento PASEO pode ler-se que, em cada área curricular pressupõem-se o desenvolvimento de “literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.” (Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 19).

saberes¹⁷. O diálogo com as professoras e professores envolvidos começa em 2020, nas “sessões de apresentação e capacitação sobre o PICCLE, denominadas eLabs PICCLE” (Costa et al., 2021, p. 20), com a mostra de uma primeira versão da plataforma. Como o projecto teve início em 2018, podemos perceber que existe uma janela temporal de dois anos de preparação de uma estrutura que é posteriormente apresentada. Neste sentido, a participação das professoras e dos professores assenta num papel de “comentador”¹⁸, que sugere e contribui com ideias no progresso do projecto. As minhas dúvidas sobre este processo surgem ao pensar que se os/as professores/as apresentam resistência em relação ao uso e aprendizagem de novas literacias, e se existem dificuldades, nas escolas, na realização de actividades sugeridas pelo PNL, “em grande medida relacionadas com alguma resistência à mudança das práticas de ensino e à preocupação das professoras em cumprir os programas curriculares face à “pressão” dos exames finais” (Costa et al., 2021, p. 1), não será esta ideia de “professor comentador” mais uma vez uma perpetuação do lugar do funcionário, orientado apenas pela motivação dos especialistas? Por outro lado, como criar uma consciência da utilização de determinados dispositivos quando a intenção de literarizar é dada e assumida como “natural”?

Segundo Thomas Popkewitz (2020), esta dominação dos conteúdos, a aquisição de modelos e de habilidades pedagógicas, ou literacias, não é só sobre formação de professoras/es e aprender a ensinar, mas é parte do modo como o conhecimento é constituído conhecimento disciplinar, é aprender sobre os modelos de vivência que mencionei anteriormente, são “distinções por meio das quais a diferença e a diversidade são reconhecidas” (Popkewitz, 2020, p. 55), é sobre princípios gerados do que devemos ser e do que devem ser os/as outro/as. Neste sentido, são imagens projectadas, modos de ver que implicam reconhecimento e aprendizagem a partir das intenções de outros. Ao pensar sobre os princípios que são

¹⁷ A recolha e a produção de conteúdo apresentam-se no site em secções como “Modelos”, “Projectos”, “Actividades”, “Estudos”, “Recursos” e “Glossário”, e atribuídas a “tags” como “arte”, “ciência”, “ensino”, “escrita”. Esta repartição demonstra a necessidade de categorização na identificação do objecto, perpetuando a separação entre as áreas. Neste sentido, a plataforma é desenhada através de uma escrita e um design que ela própria critica, procurando etiquetas intuitivas e categorizações interligadas superficialmente. Com artigos e conteúdos curtos, muita informação e pouca análise, o PICCLE contém uma estrutura que promove “standards” e as últimas novidades.

¹⁸ Como podemos ler no estudo de monitorização, no final da apresentação os professores foram convidados a registarem-se na plataforma para “terem acesso à possibilidade de comentar os conteúdos e a outras funcionalidades a criar no quadro da comunidade PICCLE.” (Costa et al., 2021, p.21)

criados na transformação do conhecimento em matérias escolares¹⁹, podemos usar como exemplo projectos como o PICCLE, que facultam um glossário bastante completo, baseado em artigos científicos recentes e que validam a veracidade do conhecimento publicado e a sua organização. Ao proporem actividades e modelos para abordar informações e procurar ensinar como pesquisar, como olhar, como ordenar, e como definir que matéria corresponde a determinada disciplina, a segmentação do conteúdo delimita os interesses, a motivação e as escolhas dos/das alunas e das/dos professoras/es, perpetuando uma desigualdade de oportunidades. Delimita quem tem o poder, quem se pode tornar e ser “capaz de”, quando por exemplo descreve “biometria”²⁰ no glossário, mas não aborda o conceito em nenhum conteúdo disponibilizado, e ao mesmo tempo partilha uma actividade onde é abordada a pintura de retrato, propondo que no final da descrição da obra os alunos tirem uma *selfie* a replicar a pintura. Usando o mesmo instrumento para tradução ou decifração como, por exemplo, a literacia artística, para fazer julgamentos sobre obras de arte onde não existe escrutínio das ferramentas, verifica-se a perpetuação dos sujeitos especialistas que definem o que é ou não obra de arte, adequando-se aos princípios pré-definidos do “ser”, da obra de arte enquanto sujeito e não enquanto verbo, do retrato enquanto *persona* e da *selfie* enquanto simples fotografia.

Ao questionar e tentar mapear a relação da escola com alguns dos instrumentos disponíveis para a formação de professoras e professores no campo da cultura visual, não significa que negue a importância de ferramentas, de modelos, ou que não veja como necessário o uso de tecnologias digitais nas escolas: é exactamente o oposto, é por acreditar que é importante que procuro estratégias para perceber o que fundamenta os princípios a que está sujeito o meu papel de professora.

¹⁹ Thomas S. Popkewitz chama de *processos alquímicos* a esta transformação de conhecimento em conteúdo disciplinarizado que gera princípios. O autor aprofunda este conceito no artigo: “The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child.” (2004).

²⁰ O reconhecimento facial é uma aplicação da biometria que se alimenta de retratos que fornecem uma série de características do rosto para identificar pessoas. Construído a partir de um sistema de *machine learning*, precisa de ser treinado para identificar padrões. Esses padrões são desenvolvidos a partir do crescimento de bases de dados com princípios e valores próprios que, enraizados na própria base, precisam de ser questionados.

Para questionar o que pode ou não pode ser estudado, ou seja, questionar o universalismo dos códigos hegemónicos, é necessário eleger “a pluralidade como princípio articulador do conhecimento” (Barbosa, 1998, p. 11) e procurar lugares que seensem questionadores do que significa a criação de tantas literacias e da superficialidade de abordagem da consciência e responsabilidade social nos modos de relação com os conteúdos. Este princípio de despertar para a pluralidade de caminhos, de repartição ou porosidade, coincide com a figura *trickster* hindu Krishna, que perturba o mundano para mostrar que o símbolo “não funciona como um ponto de entrada para o significado mas, paradoxalmente, como um gerador de múltiplos significados.”²¹ (Hyde, 1998, N.P.). Não se trata de “não poder fazer nada”, mas sim de procurar desnaturalizar os processos tautológicos, desmontar lógicas opacas, olhar para o PASEO (2027) como um perfil, um contorno, uma representação, e perceber que imagens são constituidoras dessa matriz comum a todos que visa “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 5). Este desejo de um perfil que pode servir a todos os cidadãos – “seremos alunas/os toda a vida” -, que devem “pensar e criar um destino comum humanamente emancipador”, é parte do processamento de uma identidade construída a partir um determinado tipo de conhecimento que ordena um comando de *output* a partir de um conjunto de regras e normas que estabelecem padrões. Não é um documento-projecto, mas sim um documento-quadro-modelo onde não há liberdade a sério, porque “só há liberdade a sério quando houver liberdade de mudar e decidir”²² que valores queremos procurar, e quando essa busca for vista como produção de conhecimento. Talvez aí, quando nos pertencer essa produção, estaremos a gerar a humanização de que tanto fala o PASEO (2017). Essa humanização passa, do ponto de vista da minha experiência, pelo reconhecimento de uma hiperprodução de alimentos, de conteúdos, de lixo, e de situações – “cena onde são significativas as relações-entre-as-coisas e não as coisas-mesmas” (Flusser, 1985, p. 6) - que nos colocam em posições

²¹ Traduzido de: “It operates not as a point of entry into meaning but paradoxically as a breeder of multiple meanings” (Hyde, 1998, N.P.).

²² Liberdade (1974), canção de Sérgio Godinho.

idiotizantes, servis e utilitárias, incapazes de lidar com o que nos afecta sem as decisões de terceiros.

Este modelo de comunicação em que o Ministério da Educação promove um documento, transmite conhecimento e a comunidade escolar adquire esse conhecimento em formato de regras e normas, ferramentas de manipulação e controlo da identidade do Outro, é o mesmo modelo usado na relação professor/a-aluno/a, através discursos de transmissão e assimilação de ideias de forma passiva. Para se contrariarem os modelos é necessário voltar atrás, repensar como e o que aprendemos com eles a partir do questionamento dos símbolos que reproduzimos. Como nos diz Ana Mae Barbosa (1998, p. 16), “a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”. Ler e decodificar imagens implica diferentes processos mentais que se interligam para operar em rede. Analisá-las do ponto de vista de uma pedagogia crítica *trickster* é procurar, na sala de aula, formas de questionar o desenho enquanto prática e normalização da visão a fim de gerar estratégias de cidadania, de formas de combater a injustiça social e discursos limitadores sobre classe, raça e género.

2.4. Conhecimento ou espectáculo de consumo?

As práticas de olhar promovidas pelas diversas propostas para a incorporação de leitura de imagens no programa escolar, presentes nos manuais escolares e nos guiões de trabalho autónomo, são influenciadas ora pelo formalismo, ora pelo seu potencial de sensibilização, dividindo o processo de leitura – na maioria das vezes reservado a obras de arte - por fases. Primeiro, a análise formal: quem fez, quando fez, qual o tamanho real, etc. Depois, uma interpretação do olhar enquanto “janela da alma”: que sensações são reveladas e que emoções se sente frente à imagem. Esta prática focada na leitura enquanto competência, uma especialidade que se adquirirá, não problematiza o presente: o “que é que me faz ver assim”. Contando com o vasto número de imagens que diariamente consumimos, parece-me necessário pensar como é que as imagens técnicas e a tecnologia ocuparam o conceito de leitura, como é que o automatismo e o consumo se interligam com ele. Michel de Certeau fala-nos de como as imagens produzem o nosso modo de perceber:

“Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas, a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. É uma epopéia do olho e da pulsão de ler. [...] A leitura (da imagem ou do texto) parece aliás constituir o ponto máximo da passividade que caracterizaria o consumidor, constituído em voyeur (troglodita ou nômade) em uma ‘sociedade de espetáculo’.”

(Certeau, 1998, p. 49)

Esta epopeia do olho e da pulsão de ler está, como disse Beiguelman (2021), sujeita à compulsão pelo arquivamento. Este olhar “doente” e passivo, educado pela leitura ordinária que quer ler mais e mais, que se lembra do que leu através de talões e bilhetes de exposições usados como marcadores de páginas, é o olhar preso no quadro de serigrafia, um jogo com o fantasma que desejamos habitar e ao qual nos dirigimos. Como dizia Flusser em entrevista a Miklós Peternák²³, estamos a ir rumo à imagem, e esse olhar rumo à projecção do modelo imagético que desejamos torna-se passivo quando se padroniza, quando se fecha e vai contra a plasticidade das coisas, contra a atualização das próprias imagens. A pedagogia das imagens é necessariamente a pedagogia do espectáculo da cultura visual (Garoian & Gaudelius, 2020) quando se pensa nas imagens enquanto incorporadas no mundo social e produto de relações sociais aprendidas. Se o termo *cultura visual* é usado para referir a imensidão de modos de ver e interagir com experiências visuais, então uma pedagogia que trabalhe com o imagético estará necessariamente ligada às tecnologias subjacentes na produção de uma imagem. É nessa produção, enquanto modos de criar sentido, que Stuart Hall vai argumentar que a cultura:

“não é tanto um conjunto de *coisas* – romances e pintura e pinturas ou programas de tv e histórias em quadradinhos -, mas sim um conjunto de práticas.

Basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos - o “compartilhamento de significados” - entre os membros de um grupo ou sociedade.”

(2016, p. 20)

²³ *We shall survive in the memory of others* (Peternák, 2010).

As práticas culturais que dão origem aos sentidos são compostas por significados transmitidos nos filmes, nas séries, na música, na escola, seja essa informação considerada erudita ou popular. Esses significados e representações, que são operados através da linguagem, são produção de conhecimento e, por isso, são também práticas de “regulação da conduta social” (Hall, 2016, p. 22). Actualmente, a construção de sentido através de um sistema simbólico, um sistema de representação (código construído), vê-se dentro de um campo político, de disputas de poder sobre as imagens “grátis” a que todos podemos assistir, de uma digitalização da cultura e da capacidade de organizações mediáticas dominarem os fluxos de informação e dos algoritmos a dominarem as imagens.

Focados nos efeitos e consequências da representação, Charles Garoian e Yvonne Gaudelius chamam a atenção para o pensamento “unidimensional”, conceito de Herbert Marcuse, um pensamento que, por ser acrítico, é “povoado por hipóteses autovalidativas que, incessantemente e monopolisticamente repetidas, tornam-se ditados ou definições hipnóticas” (Marcuse, 1972, citado por Garoian & Gaudelius, 2020, p. 224). A produção em massa de imagens e de bens padroniza desejos e gostos, suprimindo a diversidade quando aperfeiçoamos os aparelhos que produzem necessidades falsas, modelos esvaziados de problemas reais. O aparelho escola transmite modelos de conhecimento que estão dentro de outra modelação: basta pensarmos nos projectos como o CEFR-VC e o PICCLE, que procuram modelar os programas escolares, mas que suprimem uma crítica ao consumismo e ao agir próprio da lógica da produtividade mercadológica. Se pensarmos que o “pensamento unidimensional” de Marcuse é o pensamento do funcionário de Flusser, então é nessa relação entre o pensamento produzido pela racionalidade tecnológica e a execução de funções pré-programadas pelos programas da sociedade industrial avançada que moldam os programas escolares e que se transmitem os modelos esvaziados. O conhecimento e o saber são apresentados como um produto a ser consumido, a sua aparência e o seu *statu quo* sobrepõem-se conforme o comportamento aprendido na pedagogia do espectáculo, onde professores e estudantes operam de modo eficiente. Esses modelos de conhecimento, da consciência sobre como actuar na vida, são sistemas de representação esvaziados de crítica e de criação, porque são recheados de informação “monopolisticamente

repetida”. As definições hipnóticas de que fala Marcuse (1972) são o afastamento da realidade através da aproximação das imagens que moldam as nossas necessidades e a falta de valores associados ao sentido. O olhar “doente” de Certeau (1998), consumido pelas imagens, é hipnótico quando o funcionário participa num espectáculo educacional visualmente convincente, mas intelectualmente padronizado.

Quando o conhecimento é produzido de “uma forma insidiosa e sempre presente de propaganda no serviço do imperialismo cultural” (Garoian & Gaudelius, 2020, p. 225), o que sabemos sobre nós e sobre o nosso olhar está fixado por esse sentido, “o sujeito é colocado e fixado pelo discurso do qual faz parte isto que ele vê (e que o vê)” (Hernández, 2020, N.P.). Esse sentido é, enquanto caminho, uma *marca* num contexto específico com conhecimentos específicos e visões que foram produzidas. As imagens são ideológicas e seguem um regime escópico estruturado pelas relações de poder que definem o que é representável e o que não é, quem pode ver o quê. Para Donna Haraway, citada por Gillian Rose em *Visual Methodologies* (2016), o regime escópico encontra-se dentro de uma prática onde:

“A visão, nesse banquete tecnológico, torna-se gula desregulada; toda a perspectiva dá lugar a uma visão infinitamente móvel, que já não parece apenas um mito sobre o truque divino de ver tudo a partir do nada, mas sim ter colocado o mito em prática ordinária.”²⁴

(Haraway, 1991, citada por Rose, 2016, N.P.)

A abundância de imagens e produção de aparelhos que imitam a fisionomia do olho, exponenciando-a até um lugar de visão onnipotente, como se fôssemos capazes de estar perante o olho de deus, tornou-se prática quotidiana através das tecnologias visuais. A visualidade tornou-se central em sala de aula, com a predominância das apresentações formais criadas com diversas ferramentas, exibindo conteúdo “oficial”. Uma visão que parece livre e infinita é programada pelo “ser invisível”, o “god-trick” que, gerindo os discursos supostamente neutros

²⁴ Tradução de: “Vision in this technological feast becomes unregulated gluttony; all perspective gives way to infinitely mobile vision, which no longer seems just mythically about the god-trick of seeing everything from nowhere, but to have put the myth into ordinary practice”. (Haraway, 1991, citada por Rose, 2016, N.P.)

que andam à volta do conhecimento, cria o preconceito, uma visão superficial e camuflada do que são as coisas. Pensar em práticas quotidianas escolares politizadas significa pensar na observação como uma “‘pluralidade de regimes de escopo’ que inclui o poder transformativo e transgressivo da produção artística” (Garoian & Gaudelius, 2020, p. 227) e as histórias e “as engenhosidades do fraco para tirar partido do forte” (Certeau, 1998, p. 45). A questão não está em distinguir ler e escrever e literacia para eliminar um ou outro, mas em cuidar da pluralidade desses conceitos que significam imagens, em descodificar esses modelos de práticas ligados ao uso da linguagem enquanto forma de pensamento e de acção impostos por invisibilidades. A visualidade crítica da cultura visual conecta-se com o desenho porque o desenho é sempre uma interpretação da realidade, por isso pode ser acção sobre as invisibilidades, pode ser gesto táctico de reposicionamento do regime escópico, desmontando as narrativas hegemónicas que estruturam a relação com as imagens.

A pedagogia crítica do desenho considera a aprendizagem um lugar onde o colectivo é condição intrínseca. O corpo de quem desenha relaciona-se com o que pensa, a imagem que se vai formando torna-se cultura visual, materializando a memória em objecto. É, neste sentido, um corpo em prática no campo da cultural visual, porque

“o desenho é uma experiência ‘local’, um ponto de apoio, que permite relacionar, montar, desmontar, ensaiar de novo. Porque existe diante de alguém ou de alguma coisa; de uma ideia comum e de uma memória colectiva; porque dá ‘forma a um mundo’ que até então não tinha forma.”

(Silva, 2013, p. 116)

Olhar para o desenho enquanto agência, como nos convida Vítor Silva, vai de encontro à ideia de *performance* que descrevi no capítulo 1. Ele é, em si, uma forma de confronto e de problematização da realidade, tornando-se condição prática para a crítica cultural. Podendo a pedagogia tornar esse “ponto de apoio” um local de diálogo sobre o sentido das convenções, das regras e das normas que regem o fazer imagético, abre-se caminho (traço) no próprio destino, produzindo-se novos discursos. Decifrar imagens não se trata somente de observar fotografias e conhecer

a sua fonte, ou alfabetizar-se segundo premissas pré-estabelecidas, mas entender decodificar enquanto verbo, movimento performático do olhar, uma forma de experimentação, um modo de produção que problematiza a percepção da imagem. Assim sendo, o desenho é um veículo de agência da condição plástica do pensamento, é *medium*, o traço do limite e a experimentação viva desse limite. É dentro desse limiar que se encontra a *trickster* que a pedagoga performa, porque a criação e a transposição de fronteiras estão interligadas. A produção crítica é uma acção criativa diante das informações, que precisa de um processo de educação do pensamento. A minha procura dentro da pedagogia crítica passa por tentar criar uma estratégia de abordagem que desmonte as várias camadas de significados que as imagens carregam, propondo actividades que levem à tradução e à problematização dos conceitos que moldam a nossa percepção.

No próximo capítulo, procuro reflectir sobre como architectar um enunciado que ajude as alunas e os alunos a colocarem-se numa posição de críticos da cultura visual onde se pensa a visualidade como uma rede de significações, em que uma imagem se conecta a um infinito número de outras significações e o seu código está em transformação. Assim, penso na decodificação ou leitura de imagens enquanto acção, a construção de um recorte, e esse acto de recortar um pedaço de malha, ou rede, é em si performático, porque ele é uma representação estruturada por outros códigos, outras imagens.

3. Projectando um enunciado

3.1 Fixação e transformação

Quando o próprio acto de decifrar é uma imagem, criar uma estrutura que contenha o planeamento dessa acção é uma projecção. Um discurso acerca do que significa um enunciado é em si um gesto delimitativo, de construção de sentido. Partindo do argumento de Foucault, onde o discurso constrói o assunto (Hall, 2016, p. 80), existem discursos à volta dos modos de redacção de uma unidade de trabalho, do que pode ou não ser constitutivo de uma proposta. Assim, os discursos não são apenas textos ou falas, mas modos de pensar sobre o conhecimento e do conduzir desse objecto. Articulando esta ideia de que “nada tem nenhum sentido fora do discurso” (Foucault, 2012 citado por Hall, 2016, p. 81) com a ideia de que o programa escolar transmite modelos esvaziados de problemas reais, podemos dizer que o sentido desse discurso precisa de ser analisado como um conhecimento produzido. Como o conhecimento está sujeito a transformações, o discurso, enquanto forma, está sujeito à sua plasticidade. Como o discurso e o diálogo são conceitos construídos pela acção humana, estão eles sujeitos à manipulação, ao acto de manusear, de manejar, que significa operar ou dirigir algo com as mãos. A partir desta imagem criada, das mãos a agarrarem modelos que contêm discursos padronizados, irei descrever uma cena que construí através de imagens mentais transmitidas oralmente, traduzidas aqui para texto pela primeira vez e tornando-se uma situação relevante, porque irei relacionar as coisas entre si. É uma marca, resultado de um contexto histórico que, como na lógica das imagens descrita anteriormente, molda pensamento. Por isso, é subjectiva e contingente, e tenciono usá-la como mediação entre o que imagino e o que posso imaginar depois de descrever e interpretar. É uma história da minha família, e foi-me contada em poucas palavras. Era uma terça-feira de verão, a minha avó estava grávida e ela e o meu avô estavam a “encher chouriças”, porque tinham matado um porco uns dias antes. A minha avó disse que estava com dores, que ia parir, e o meu avô disse-lhe: “agora não, Isaura, primeiro acaba de encher as chouriças”. A minha avó levantou-se, deu um pontapé no alguidar e, entornando-o, respondeu: “quero lá saber das chouriças, vai chamar a mulher (parteira) agora”. Nunca vi ninguém a “encher

chouriças”, mas é esse o movimento que imagino quando penso no funcionário que preenche os modelos com discursos que não lhe pertencem e que servem para consumo. E é a voz do meu avô que ouço quando penso “e se a escola pudesse ser isto?”. Quando a minha avó dá o pontapé, irá ela contra o modelo, contra a imagem padronizada do meu avô?

A palavra *padrão*, que tem origem no latim *patronus*, que significa “protector”, deriva de “pater”, que significa “pai”. A forma *padrão*, nome masculino para “que serve de referência”, é também um *modelo*, um *protótipo*, um *tipo*, um *molde* que tem a função do pai que reproduz exemplares semelhantes. Ao que gera o *molde*, o lugar onde algo é formado, o lugar original, chamamos *matriz*, que do latim *matrix* significa útero e deriva de “mater”, mãe. É na matriz (tipográfica) que se funde o tipo (imagem, marca) e é ela que o fixa. Há inúmeras razões para protegemos os modelos vigentes, para imitarmos exemplos, para usarmos as mesmas referências, mas parece-me necessário ter consciência de que um padrão é constituído por imagens fixas, impressas: é decorativo, ornamental. Se um ornamento é um adorno propenso a dar imponência e as imagens a que damos importância são criadas pelo espectáculo, então talvez seja necessário ter coragem para dar um pontapé no padrão e pedir ajuda para parir coisas mais importantes. A vantagem de ir contra um padrão é que ele é composto por imagens fixas e por isso precisa do esforço dos funcionários para fixar nelas o seu significado; a dificuldade está no facto de os funcionários terem em si o *habitus* (Bourdieu, 2008) das necessidades falsas de que fala Herbert Marcuse, tornando-se a referência para criar outros posicionamentos.

É neste sentido que procuro formas de arquitectar um sentido, de procurar formações discursivas (Hall, 2016) acerca de propostas de trabalho que procurem pensar que dispositivos actuam e como eles formam a posição de aluna/o, a minha posição e a posição dos alguidares de necessidades falsas, de imagens fixas que consumimos e que mantemos fixadas. Para isso, parece-me necessário reintegrar a matriz, o agir que está antes do padrão, as escolhas e referências que são elementos de formação próprias desse espaço do comum. Uma prática discursiva que se pense como condicionadora do modo como desenho uma proposta é imperativamente activada pela crítica do meu próprio posicionamento, e por isso ela tem de ser também um gesto de reintegração da matriz do meu agir, as imagens memorizadas

que participam no meu discurso. Nessa projecção, estaremos colectivamente a criar diálogos com as referências, com o desejo de que a minha posição de professora, nesta dinâmica, se preocupe menos com a acumulação e transmissão de conhecimento, e mais com o processamento, com a forma como lidamos com a informação, como ela (trans)forma. Esse desejo de pensar sobre esse processo de transformação materializa-se ao estudar sobre um enunciado que seja usado como uma ferramenta de activação de sujeitos capazes de pensar em como cuidar das suas matrizes para programar uma superação da fixação pela subserviência diante dos padrões ideológicos.

3.2 No diálogo entre padronização e movimento

O cuidado do corpo que vê, percepçiona e recepciona, é o cuidado do corpo que cria, que é capaz de intencionar sem finalidade, de projectar como em *Designing ambientes para a vida* (2022) de Tim Ingold, de moldar um traçado que se deseje vivo e que por isso não pode virar modelo, porque é acção, é fluxo. O desejo por esse enunciado-traço que não é forma nem meta, que é sonhar e esperar o futuro, choca com a dificuldade em lidar com a incerteza, com a dúvida e com a falta de controlo. Como as imagens de futuro são projecções compostas a partir de representações do passado, é necessário ver “novos passados” para poder imaginar “novos futuros”. Voltar ao que foi desejado, ao que foi consumido, é voltar ao que fez com que vejamos e desejemos de determinada forma. Nesse diálogo com o passado, penso como é que, como professora activadora dessa análise de matriz pode lidar e cuidar do seu próprio passado para poder pensar criticamente acerca dos diálogos entre professora-aluna/o. Estudar modos de dialogar efectivamente significa procurar a reconstrução dessas situações, fazendo com que, enquanto críticos e críticas, possamos repensar os nossos critérios, a fim de interferir como desejamos nas marcas que possibilitarão um futuro em que as dinâmicas de troca de ideias sejam respeitosa e mutuamente. Olhar de volta para o passado é olhar para os discursos consumidos, produzidos para que a escolha do significado dos conceitos seja normalizada. Como diz Gilles Deleuze, em *Foucault*:

“A subjetivação do homem livre [*sic*] se transforma em sujeição: por um lado, ‘é a submissão ao outro pelo controle e pela dependência’, com todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura, atingindo a vida cotidiana e a interioridade daqueles que ele chamara seus sujeitos; por outro lado, é ‘o apego (de cada um) à sua própria identidade mediante a consciência e o conhecimento de si’, com todas as técnicas das ciências morais e das ciências do homem que vão formar um saber do sujeito.”

(Deleuze, 2013, p. 110)

É na relação com o apego e com as memórias que o direito à diferença e à transformação são exercidos, porque é essa formação discursiva que vai formar um saber. Ou seja, é nesse lugar de construção de modulações que os critérios actuam e que se criam ligações que condicionam, mas também podem empoderar e emancipar o corpo. O diálogo enquanto *tipo* de interacção é um processo onde a troca de acções e influências entre diferentes partes resulta em transformação, em mudança. Quando Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, diz que o diálogo é um encontro-caminho e que é *pronunciando* o mundo que as pessoas o transformam (Freire, 1987, p. 45), podemos pensar que esse encontro de pessoas, mediatizadas pelo mundo, pelo passado e pelo futuro, é um entre-lugar onde se cruzam linhas que formam outros pontos de fuga que possibilitam a acção-reflexão sobre a realidade. Abordando mais profundamente esta relação entre critério e interacção, podemos pensar na necessidade de um trabalho permanente de conexão entre as normas que posicionam o sujeito crítico e a dúvida acerca do conhecimento da realidade. Essa dúvida é o questionamento da cristalização dos significados que, agindo como recombinação da informação, actua nos sistemas de linguagem.

Neste sentido, um enunciado será modificado cada vez que se junta uma informação nova, porque de cada vez que isso acontece, no diálogo entre elas, a informação antiga ganha outra forma. Ao articular essa nova forma com o sentido projectado, transformo-o noutra sentido, porque este foi influenciado por uma nova intenção. Em vez de pensar como tornar possível um exercício, penso em como manter abertas as possibilidades próprias do agir em colectividade, resistindo à força da sujeição dos discursos acerca do que é ou pode ser uma unidade de trabalho. É a

trickster pedagoga que desenha a proposta, “às vezes traçando a linha, às vezes cruzando-a, às vezes apagando-a ou movendo-a” (Hyde, 1998, N.P.). Enquanto *arquétipo*, a *trickster* é princípio de *modelo* que questiona as regras a que está sujeita, tornando-se catalisador para abrir caminho, tal como o traço no desenho. Ao imaginar o conteúdo sujeito a regras, imagino um fluxo sujeito a uma multiplicidade de entendimentos e representações. Essa multiplicidade é poder de transformação quando a interpretação e a experimentação entram em diálogo (Pineau, 2010, p. 103) e se desdobram no colectivo, criando resistência ao enquadramento institucional da transgressão. Para bell hooks, é esse movimento de transgressão, de ir “contra as fronteiras e para além delas [...] que transforma a educação na prática da liberdade” (hooks, 2021, p. 24), ou seja, é na consciencialização do traço ser ao mesmo tempo memória colectiva e memória individual que se potencia o trabalho de *modular* o conhecimento que é de todos. O acto de juntar ao papel do professor a imagem da *trickster* cria um diálogo entre as duas imagens, entre os dois conceitos, modulando o seu significado num processo denominado por Hall, a partir da obra de Bakhtin e Volosinov, de *transcodificação*: “a tomada de um significado existente e sua colagem em um novo significado” (2016, p. 211).

Esta transformação de um signo em outro é uma resignificação do sentido dentro de uma interacção, onde o conceito ganha outro significado, e uma nova imagem surge. Dentro dessa lógica, essa *transcodificação* é um processo dialógico que afecta ambas as partes e o contexto em que se situam. Não é um processo neutro, é uma reconstrução de sentido, e por isso precisa de uma posição responsável dos sujeitos envolvidos nessa relação. Envolve uma dimensão ética e uma dimensão estética, a *trickster* e a pedagoga têm um passado, um contexto histórico e social específico que se altera quando interagem, funcionando como um novo *signal*, que aponta numa direcção que reflecte escolhas, um “como” e um “porquê”. Stuart Hall diz-nos que desde a década de 1960 se começaram a adoptar estratégias de transcodificação, “quando as questões de representação e poder adquiriram centralidade na política contra o racismo e em outros movimentos sociais” (2016, p. 212). É nesse período do Movimento pelos Direitos Cívicos e do Movimento Feminista que artistas de performance e instalação começam também a usar a colagem, a instalação, a montagem e a construção como estratégias para desafiar a injustiça

social (Garoian & Gaudelius, 2020, p. 232). A transgressão tem em si uma ideia do que deseja ser diferente, ou seja, é motivada pelo movimento ao qual pertence. Tanto um *padrão* como um *movimento* têm um *motor*. Num padrão, esse *motor* tem como motivação repetir o *motivo*, manter a forma estabelecida, evitar a transgressão; nestes movimentos, que pretendem não se deixar subjugar a um padrão, o motor tem como motivação a mudança de posição ou de lugar do *motivo*: repetir num outro lugar, alterar a forma, transgredir para transformar.

Os movimentos sociais apontam numa direcção de luta por uma causa social, pela mudança que ocorre quando o que está excluído ocupa um espaço de direito. “Como?”, através da troca dialógica de valores: há uma articulação entre o incluído e o excluído, e o excluído passa a ter espaço de partilha para incluir os seus valores, gerando uma nova forma quando se mesclam ou aglutinam. “Porquê?”, porque há uma situação que nos afecta e um sentimento de injustiça e de indignação perante essa situação. A prática de uma pedagogia que se posicione criticamente perante os *modelos* e as imagens do espectáculo da cultura visual deverá pensar-se enquanto parte de um movimento social?

3.3 Tensão, direcção e sentido

A questão de como criar uma unidade de trabalho que desestabilize os modelos de uma instituição, quando estou dentro da própria instituição, deverá apoiar-se nas estratégias usadas por esses movimentos? A escola não deverá pensar-se enquanto lugar de tensão entre movimentos sociais e instituição? Ao pensar o consumo das imagens, penso num “tecer junto” que signifique contextualizar, da necessidade de pensar o colectivo que forma a estrutura social onde as imagens estão enraizadas. Analisar a informação em contexto, decodificá-las, é pensar no meio em que são geradas. Se esse espaço onde as imagens aparecem e desaparecem é condicionado pela forma como o vemos, e essa forma é constituidora da maneira como penso os movimentos, como coloco as minhas dúvidas, como penso regras; como penso em transgredi-las está condicionado por essa forma, o funcionamento das coisas que descrevo está condicionado pela máquina em que funciono. Por exemplo, o facto de pensar em como posso arquitectar o enunciado de uma unidade

de trabalho coloca-me na posição de arquitecto, de decidir coisas que as/os alunos/as vão ter de seguir. Será que este princípio é um princípio do pedagogo sem *trickster*, ou é a *trickster* pedagoga a “preparar uma das suas”?

Como nos diz Jorge Larrosa, em *Tecnologias do Eu e Educação*:

“A necessidade de julgar-se a si próprio em função da própria transformação é, então, desencadeante e reguladora de todas as atividades de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de auto-análise que estão incluídos na ‘reflexão sobre a prática’.”

(Larrosa, 1994, p. 72)

O medo de construir uma proposta que está “errada”, é “má” ou “falsa”, é constitutivo de todo o processo, desde o posicionamento inicial até ao momento em que me encontro. Esta necessidade de me julgar faz do meu movimento um gesto elástico: vai e volta à forma anterior. De cada vez que pareço avançar, chego a um emaranhado de fios, à confusão e caos que me levam à necessidade de voltar para trás, para a forma segura, estereotipada, para o hábito. Não volto a essa forma achando que continua a mesma, porque um elástico é uma fabricação, sofre alterações e modificações e, assim, volto sabendo que a próxima vez que avançar verei outro emaranhado. Como o elástico está mais solto, irá mais longe, porque se “desgasta”. Será essa acção o que Foucault chama de “desprender-se de si próprio” (Foucault, 1984, citado por Larrosa, 1994, p. 84)? Uma acção que parece não resolver o enredado pode pensar esse movimento de avançar e voltar uma aprendizagem sobre o que significa esse processo? O elástico, enquanto abertura para se tornar noutra forma, parece um processo individual, mas é constituído por fibras, por outros fios que o permitem existir e pelo próprio meio que o deixa ser. É essa experiência que muda a forma como me vejo a mim própria, como vejo o Outro e o meio em que vivemos, porque me relaciono com o que me rodeia. É nessa “luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos” (Larrosa, 1994, p. 78) que o sentido que dou à experiência é constituído. Trabalhar com a linguagem, quer seja ela imagem e/ou texto, gestos, conceitos, é estar a trabalhar no campo do sentido que dou às actividades pedagógicas e aos discursos que as revestem. Então, investigar os discursos que revestem os movimentos sociais talvez traga novas

questões e formas de olhar para a rede de interacção entre mim e o enunciado. A acção protagonizada pelos activistas através de meios como a colagem e a transcodificação olha para a matriz como um processo vivo onde elementos se relacionam e condicionam.

Uma proposta que se situe sobre esses meios trabalha com diferentes pontos de vista, desgastando uma parte para que outra possa encaixar e tecer a diferença. Na disputa pelo significado, existe a “tomada de posse das ferramentas para demarcar o mundo que as marcou como outras” (Haraway, 2023, N.P.). Em *Um manifesto ciborgue*, oitavo capítulo do livro *A reinvenção da natureza*, publicado pela primeira vez em 1991, Donna Haraway fala das narrativas enquanto ferramentas que têm “a tarefa de recodificar a comunicação e a inteligência para subverter o comando e controle” (Haraway, 2023, N.P.). Essa recodificação não está na procura de uma comunicação perfeita e de um único código, mas sim no reconhecimento da nossa total implicação na linguagem e no mundo. Os movimentos sociais, agindo a partir do conceito de rede de conexões para a mobilização de comunidades, permitem o contacto com outros pontos de vista através do compartilhamento e da solidariedade. É nessa rede de posicionamentos móveis, não fixos, que se unem visões e se corta para colar outras coisas. Esse sistema de colagem, que parece simples e básico, pode ter um funcionamento complexo, quando pensamos nas variáveis que podem estar colocadas em jogo. Esse funcionamento depende, como diz Haraway (2023), da nossa implicação nessa complexificação, ou da implicação nas possibilidades do *intermedia*, o espaço de permeio de Higgins (Higgins & Higgins, 2001), onde a interdisciplinaridade acontece graças à intersubjectividade. Então, talvez me tenha de posicionar e assumir um papel em que, lançando a própria questão da *reconstrução* de padrões às alunas e aos alunos, procuro ensaiar, no exterior, uma discussão que é também interior, trazer ao concreto as possibilidades de pensar a sua reprodução e rompimento, e *performar* esse lugar enquanto isso mesmo, uma escolha dentro de um programa de escolhas, mas numa luta por desmistificar esse lugar e as ferramentas usadas nessa acção.

Sendo necessário que haja espaço nesta proposta para o tactear, dentro do *projectando* que este lugar pensado implica, os papéis e os perfis de experimentadores passam a ser próprios de um plano-território que atravessa a sala de aula e a escola.

Neste plano, tento que as unidades de trabalho sejam um *motor* para desorganizar o espaço físico de forma a quebrar o enfileirado e a linha de produção de respostas decoradas, por uma reorganização que dê sentido às memórias, às narrativas e aos conteúdos de todos os participantes e permitindo que desenhem mapeando e que programem o seu conhecimento. Ao experimentarmos jogar com as regras, com conceitos como o de padrão/modelo/forma e os sentidos das técnicas e das práticas, as várias camadas de significados tornam-se território para movimentar e dialogar com os dados e as informações que são programadas e que permitem uma remodelação.

4. Da sala de aula

4.1 O que vemos? Como vemos?

“Sabe-se, ainda, que o mestre não terá o direito de se manter longe, mas à sua porta.

O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? o que pensas disso? o que fazes com isso?

E, assim, até ao infinito.”

(Rancière, 2002, p. 35)

Nessa procura por um discurso-enunciado que abrisse o posicionamento dos sujeitos à sua implicação na linguagem e no mundo, complexificando o uso das ferramentas disponibilizadas no espaço escolar, surgiu (através de um pedido de sugestão da professora cooperante) a possibilidade de propor “uma ideia” de trabalho que levasse os/as estudantes a participar numa exposição de homenagem aos 500 anos do nascimento de Luís Vaz de Camões, que iria decorrer na galeria de exposições da escola. A estrutura dessa possibilidade assentou sobre um tempo-espaço implicativo de uma resposta-ideia quase imediata, podendo observar semelhanças com a dinâmica dos enunciados que foram sendo propostos aos alunos e alunas em sala de aula. O processo de “pensar em alguma coisa” ficou assim hipercondicionado ao já conhecido, ao passado. Se, por um lado, essa dinâmica de imediatez nos força a tomar uma decisão baseada em opções e informações pouco reflectidas, construindo um momento de dualidade entre saber e não saber, ter ou não ter, por outro, permite-nos nomear algumas das coisas que nos surgem nesse tempo, e a partir daí começar o processo infinito de Rancière. A relação entre cultura e o poeta mais conhecido do país tem sido muito marcada pela padronização da sua imagem (o busto, a pala, a gola), pelo seu papel na disciplina de Português e pelo facto de ser nome de feriado²⁵. Em confronto com as referências imediatas, procurei tentar aceder à memória de leituras mais recentes sobre o tema, e lembrei-

²⁵ Ao escrever sobre isto, atento para como este processo me permite enumerar estes elementos e recuar, por exemplo, até 10 de Junho de 1995, dia de Portugal e do assassinato de Alcindo Monteiro por um grupo de nacionalistas que “comemoravam” o “dia da raça”.

me de um artigo do jornal *Público*, lido no mês anterior, sobre a peça *O céu da Língua* de Gregório Duvivier²⁶. Essa visão do artista acerca da palavra potenciou a intertextualidade entre o lido e o conhecido, e o presente e o usado. Apesar de não ter assistido à peça, a ideia de misturar versos de grandes poetas com canções actuais e de falar sobre o vocabulário que sofreu alterações ao longo do tempo começou a transformar-se em possibilidade de *performance* colectiva (diferente do monólogo de Gregório), quando a gola rufo branca de Camões se viu como material sujeito a inscrição e não a adereço, ao procurar um espaço de *transcodificação* para o desenhar. Assim, a gola, com as suas dobragens e sobreposições, passou a pensar-se enquanto *matriz* de inscrição colectiva da língua alterada, da passagem do tempo, do presente e do futuro, dos *motivos* de quem a inscreve. As alunas e alunos mostraram-se interessados nesse trabalho a pares, apesar de não saberem exactamente como proceder, porque as regras dadas não eram acerca do que desenhar nem como desenhar, mas acerca do uso complexo “do que se diz e do que se disse”, e do trabalho de investigação que se esperava surgir e guiar o fazer. Muitas das dúvidas que surgiam não podiam ser respondidas por mim, porque o processo se baseava nisso mesmo, em duvidar do que se desenha e do que se diz.

Observando e interpretando a relação entre a dúvida e as movimentações em sala de aula de desenho onde ela é nomeada, é factual que as alunas e os alunos usam esse espaço conceptual para fazerem perguntas como “é para usar aguarela?”, “posso usar caneta de ponta fina?” ou “é para fazer um estudo antes?”, que auxiliam na tentativa de visionar o resultado expectado pelo enunciado das propostas de trabalho dadas, ou seja, usam esse processo com o intuito de atingir os objectivos pré-determinados pelo/a professor/a. O sentido discursivo à volta da dúvida concentra-se em fazer perguntas para se perceber como é que os dados devem seguir o conjunto de regras: descobrir qual é o código que deve ser usado para que se obtenha a maior pontuação possível. A motivação é o anseio de corresponder ao ideal a partir do permitido e perceber o permitido é visto como metade do caminho alcançado; depois disso, a dúvida permanece colada à insegurança de conseguir ou não conseguir ultrapassar as dificuldades técnicas de chegar ao ideal final, e o

²⁶ <https://www.publico.pt/2024/11/23/culturaipilon/noticia/ceu-boca-gregorio-duvivier-tipo-cachorro-procurando-trufa-2112948> (Coutinho, 2024)

processo é uma ponte para lá chegar. “Trust the process” é um dos slogans mais utilizados pelas/os estudantes, onde o imaginado está comprometido com a finalidade.

Como o processo não estava marcado nessa ideia de gola como memória da linguagem, mas sujeito à investigação e ao diálogo, o paradigma tecnicista fez desse processo uma questão fundamentalmente técnica (Veiga-Neto, 1996) que, focada na *eficiência*, deveria tornar-se a prova de que as e os estudantes tinham aprendido os conteúdos abordados nos últimos anos. A técnica proposta de desenhar colectivamente num suporte comum e interagir com os outros seguiu o curso desse paradigma, usando, como valor principal, o respeito pelo espaço dos/as outros/as e a interacção entre registos como o preenchimento do espaço deixado livre entre cada um passando a papel de fundo. A *motivação* fixou-se no uso “correcto” dos materiais escolhidos e o trabalho autónomo com o mínimo de intervenção possível. A dúvida foi um princípio que perdeu importância na competição contra o “bem feito”; a escolha e a procura pelo fluxo cultural dos elementos ficou condicionada ao que visivelmente pode ser considerado um desenho bom, e o que é bom no paradigma tecnicista é o que é vendido, publicado e reconhecido. Nessa relação com o conhecimento, o fundamental é o acesso ao memorizado, e a neutralidade perante o tema/assunto cobre o processo quando se pensa em questionar o que é a qualidade, a produtividade ou a eficácia, onde a técnica é usada para concretizar objectivos e não para procurar alternativas ao funcionamento dos mecanismos usados.

Esta relação entre expor e produzir transforma o propósito num treino-espectáculo, em que a competição se imprime nas escolhas através dos discursos transmitidos pela *caixa de ferramentas* (Veiga-Neto, 1996, p. 164) em que a didáctica se encontra. Os sujeitos que fazem parte dessa competição são toda a comunidade educativa e, por isso, a acção de fazer uma exposição faz parte de uma programação de uma organização que pertence a um sistema altamente hierarquizado. Tornando-se dispositivo de vigilância de professores, de alunos e alunas, e do saber, através da demonstração das qualidades e do sucesso de cada um, divide-se e fragmenta-se cada vez mais o trabalho e os conteúdos, ficando para a disciplina de Português a narração e a análise da linguagem e para as disciplinas de Artes Visuais

a representação e o retrato. Assim, o espaço e o preenchimento da galeria foram organizados em parcelas, para que cada turma pudesse ter o seu lugar e cada aluno e aluna, professora e professor pudessem ser reconhecidos através da medição do mérito. “A disciplina organiza um espaço analítico” (Foucault, 2014, p. 140) que dá a conhecer o que se faz em sala de aula, como um circuito que fixa a utilização devida dos materiais e das técnicas. Partilhar o mesmo tema é um mecanismo da ferramenta didáctica que permite avaliar, medir e classificar os desempenhos dos indivíduos. Como diz Foucault, em *Vigiar e Punir*:

“Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.”

(Foucault, 2014, p. 143)

A ordem dada gere a multiplicidade através da observação do treino, e o material é suporte para a produtividade. Com o olhar fixado na posição ocupada, um percurso que delimita a sucessão funciona como um jogo de vigia que “controla continuamente os mesmos que estão encarregues de controlar” (Foucault, 2014, p. 174). Essa representação do que significa um trabalho, do que valida o enquadrado, constrói uma visão de formação da realidade e do seu aperfeiçoamento, da comparação como principal organização dos elementos desenhados e da compulsão pelo arquivamento já mencionada anteriormente. A importância de passar para a próxima posição na fila demonstra a lógica do conhecimento como transmissão e armazenamento de informações, do exame como mecanismo presente na dimensão da produção. A construção de um pensamento através de uma linguagem que ande sempre presa ao que foi adquirido é a lógica do exame e da boa memória ser

traduzida em boa nota. Quem decora melhor consegue melhores resultados, nesta disposição dos conteúdos em modos de pergunta-resposta já sabida.

Esta visão da situação, e o tipo de acordos que descrevo aqui, implicam uma posição minha, não só enquanto observadora, mas também, em parte, como agente. Apesar de não ter sido eu quem conduziu as alunas e os alunos nesse trabalho em sala de aula, o facto de a sugestão se ter tornado meramente utilitária forçou a que eu me colocasse numa posição de procura por outros pontos de vista. Criando uma *playlist* e propondo que esta tocasse, encontrei na música um espaço permeável para entrar em diálogo com os/as estudantes e o seu trabalho. Sentando-me no chão e mexendo nos materiais, fui fazendo parte das conversas que escapavam, encontrando falas onde podia questionar o papel da língua e do poeta. Nestes ângulos, há uma estudante, cuja língua nativa não é o português, a perguntar, em surdina, a outra aluna, como se escreve correctamente determinada palavra, momento em que uso os mesmos modos para perguntar em que língua pensa, tendo de reformular a pergunta para “em que língua pensas quando falas contigo própria?”. Surge, nesse momento, um gesto de espanto quando lhe digo que pode escrever em que língua quiser, que uma tradução é bem-vinda e que uma mudança também. Henry Giroux e Peter McLaren (1992) escrevem, no artigo *Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power*, que a língua está a ser “mobilizada no âmbito de uma ideologia autoritária populista que a associa a uma relação organizada entre identidade nacional, cultura e educação”²⁷ (Giroux & McLaren, 1992, p. 7), e parece-me importante pensar nos discursos acerca da língua que ecoam pela escola.

A uniformização da língua e a homenagem que compõe Camões demonstram a idolatria e textolatria dos modelos utilizados. A ideia de uma única obra “fundadora” da língua, do seu “pai” enquanto símbolo da identidade e cultura portuguesa que fazem parte do espectáculo da cultura visual, são conceitos a partir dos quais todas as disciplinas podem teorizar, e uma exposição deveria ser usada como pretexto para pensar sobre esses assuntos, não para procurar a forma mais

²⁷ Tradução do original: “At the current moment, language is being mobilized within a populist authoritarian ideology that ties it to a tidy relation among national identity, culture, and literacy” (Giroux & McLaren, 1992, p. 7).

atractiva de reproduzir modelos esvaziados. A exposição, ao ser dinâmica em ambiente escolar, poderia pensar-se para lá do que se faz nas paredes do museu e ser um encontro entre agentes de um espaço de movimentação, de interacção entre quem vai e vem e comunica, onde o objectivo não termine em mostrar que os/as alunos/as de artes desenham muito bem. Parece-me que um espaço disponível para a acção de expor é um lugar em que os diferentes papéis podem questionar a sua posição do que significa *ver* e do que significa *ser visto*, de intervir no processo de analisar e dialogar sobre quais são as possibilidades e significados das nossas escolhas. Usando, como exemplo, a astúcia do *trickster* (Hyde, 1998, N.P.), que usa a inversão para confundir a polaridade de conceitos²⁸ - dobrando, encobrendo, distorcendo significados -, a gola que veste aqueles que a imaginam permite que se moldem imagens que se questionam ao serem colocadas em prática. Desenhar e rastrear este disfarce é o que nos permite desempenhar outros papéis e sermos capazes de alterá-los. O propósito de falar sobre a linguagem, sobre a sua potência e sobre como ela é construída socialmente, é decodificar os conceitos e as imagens que consumimos e representamos para percebermos qual é o interesse em falarmos e expormos determinadas ideias sobre determinado tema.



Figura 5 Alunas e alunos a realizar a proposta da gola.
Fonte: Própria.

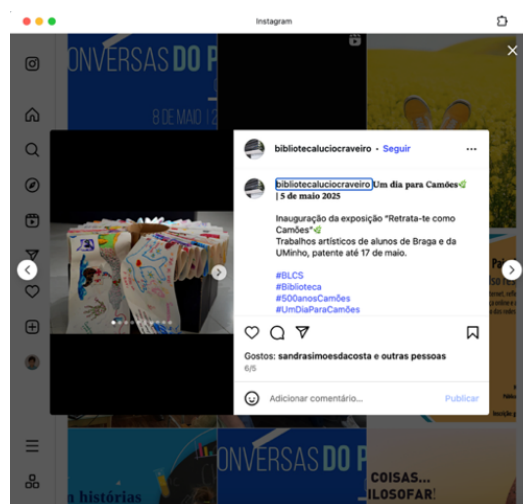


Figura 6 Print Screen de uma publicação da página de Instagram da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva.

²⁸ Ver história do roubo do gado por Hermes, em *Trickster makes this world* (Hyde, 1998).

Os pontos de vista através dos quais se pode pensar a língua, o poeta e a exposição-homenagem são tantos - como o de género, da religião, da etnia, de raça, classe social -, que começarmos por situarmo-nos num deles e a partir disso complexificar até pensarmos nos demais pode ser uma forma de estar presente no próprio acto de participar na construção colectiva da realidade. Giroux e McLaren (1992) acrescentam que a estas formas de pensar a sociedade se pode aprender a incluir as experiências vividas pelo estudante, proporcionando meios para traduzir e intervir nos processos que as produzem e legitimam ou contrariam (Giroux & McLaren, 1992, p. 24). Ao tentar que os trabalhos em sala de aula possam ser usados como meio para se pensarem actualizações dos significados a partir do que o/a aluna/o tem para narrar, procurei aprender outras formas de contextualizar os discursos, tentando perceber o que significava estudar hoje o mesmo texto que estudei há 15 anos. Foram muito poucos os e as estudantes que se envolveram no questionamento das representações que escolheram, predominando a cópia das ilustrações já existentes da caravela, da bandeira de Portugal e do busto, nessa produção imagética.

Na experiência de observar e tentar alargar o poder²⁹ de representação ao quotidiano de cada um, percebi que existe uma desigualdade do interesse e dos discursos. A relação com a perspectiva crítica da produção do desenho levou-me a um aprofundamento do diálogo com os alunos e as alunas sobre os discursos que fazem parte da cultura visual. Comecei a questionar mais e mais estudantes sobre as imagens que os interessavam e preocupavam, como, por exemplo, que séries e filmes assistiam, quais os videojogos que jogavam, quem seguiam no tiktok ou no instagram, que tipo de música ouviam, etc., e percebi que apenas uma pequena percentagem das e dos estudantes traz de forma crítica os seus interesses para os trabalhos no campo do desenho, muitos deles mostrando algum receio e vergonha de partilhar os seus interesses. O medo e o constrangimento de uma possível avaliação da minha parte começaram a desaparecer quando trazia de volta os mesmos temas, acrescentando alguma curiosidade através de uma pesquisa que, entretanto, fizera. No decorrer das semanas seguintes, esse diálogo começou a surgir

²⁹ O verbo “können” que em alemão significa *poder* ou *ser capaz de* ou *conseguir*, aproxima-se do que quero transmitir. Muitos alunos não consideram os seus interesses capazes de se constituírem como material para abordar em ambiente escolar.

por iniciativa das estudantes e dos estudantes, e a ser mais frequente abordar essas pequenas histórias no trabalho de pintura que estavam a desenvolver.

4.2 Estruturando a proposta didáctica

Nesta lógica de trazer a imagem como recurso/meio para mobilizar os/as alunos/as, apresentei, durante as férias de Natal, uma planificação da prática pedagógica a partir de uma das propostas de unidades de trabalho contidas no documento orientador disponibilizado pelo Departamento de Artes e Tecnologias do Agrupamento de Escolas D. Maria II. As unidades de trabalho sugeridas são constituídas por uma pequena sinopse, uma previsão de tempos e os conteúdos envolvidos, cabendo aos professores adaptar ou criar propostas de acordo com a situação da turma. Existindo uma proposta de estudo de módulo/padrão, e tendo eu trabalhado durante os últimos anos como ilustradora têxtil, criando padrões em estampagem de peças de roupa, decidi, em negociação com a professora cooperante, alterar a proposta sugerida, de trabalhar e recriar um painel cerâmico, para a criação de uma matriz e um trabalho com processos de técnicas de impressão. Essa planificação foi posterior a uma conversa com as e os estudantes, em que falamos sobre a ideia inicial e o interesse dos mesmos em experimentarem processos de impressão.

Depois do que me pareceu ser um *feedback* positivo, decidi criar algum texto de apoio para que a professora cooperante e o professor orientador se juntassem ao processo de planificar a proposta, procurando outros pontos de vista e sugestões. Decidi separar a proposta em enunciado e metodologia, para que se tornasse mais familiar ao considerado nos planos de aula. A proposta foi pensada para as duas turmas de 11º ano (11ºG e 11ºF) que acompanhei durante o estágio, apesar de ser mais comum a estagiária escolher apenas uma turma. Poder experimentar a unidade de trabalho em dois contextos diferentes trouxe a possibilidade de reinventar a projecção, criando mais material de reflexão.

A planificação apresentou-se da seguinte forma:

Unidade de trabalho (o título será dado no decorrer da unidade, em conjunto com as alunas e os alunos, por razões de coerência com o seu propósito)

Enunciado:

Desenhar o módulo de um padrão para gravação de uma matriz, pensando nos elementos escolhidos enquanto signos portadores de sentido que transmitem significado. Estudar, em conjunto, não só a representação como relação entre o conceito e o objecto em si, mas também enquanto produção dentro de um sistema de conhecimento. Através do desenvolvimento de *moodboards/painéis*, explorar a imagem enquanto parte de uma rede através de hiperligações e associações, criando inter-relações entre símbolos.

Elaborar o desenho das representações de objectos ou coisas, estudando-os enquanto códigos transmissores de valores da cultura visual e potenciadores de novas conotações e conceitos. Ter em conta os espaços vazios e o preenchimento da superfície, usando a escala adequada e as rotações necessárias. A partir da matriz gravada, proceder ao processo de estampagem, através da noção de repetição e da avaliação do espaço/tempo disponível durante o processo dinâmico de construção. Usar a avaliação para registo de “evolução” do gesto e do pensar.

Previsão de tempos: 21

Metodologia:

- Conversa com os estudantes sobre o que penso fazer em contexto prático: procura de sugestões e percepções acerca da temática proposta. Recolha de informação sobre conhecimentos prévios acerca de técnicas de impressão.

- *Jiro: Dreams of sushi*: Disponibilização de documentário através do Google Drive. Proposta de futura discussão a partir da questão “Porquê que eu o disponibilizo e o que é que ele tem a ver com a ideia de padrão”?

- Aula dialógica sobre padrão e cultura visual. Diálogo democrático sobre o sentido do conceito padrão no quotidiano, na história e na sociedade, ou seja, na

juventude e nas imagens que nos rodeiam. Possibilidades dentro das metodologias activas: Nuvem de palavras (cada aluna/aluno escreve no quadro palavras relacionadas com a ideia de padrão) | Análise do documentário, relação com padrão (repetição como potência), relação com o olhar: o que vê Jiro, como se vê e como é olhado | Problematização: o que vemos, como vemos e como esse objecto nos vê a nós. Iceberg da cultura (jogo de palavras batata-quente, versão bola de neve: os/as estudantes têm de dizer uma expressão que se liga à última palavra/expressão que ouviram e acrescentar uma nova expressão) | Com que padrões culturais nos vestimos? O que significa ser/querer ser/não ser/não querer ser/ser obrigado a ser? Como me vejo? Como me vêem? Como quero ser vista? | Ética no trabalho: inspiração, fontes, escolhas, propósito, repetição, estudo, memória, compreensão e interiorização de imagens.

- Discussão curta (+/- 15min) sobre a unidade de trabalho e de como querem organizar as mesas e cadeiras da sala de aula de maneira que possam trabalhar da forma que se sintam mais confortáveis.

- Recolha de materiais de forma livre: desenhos, fotografias, textos, vídeos, músicas, registos, etc. Elaboração de *painéis/murais*, físicos ou digitais, em grupo ou individualmente, que contenham interligações. As e os estudantes que fazem o painel em grupo podem depois escolher se trabalham colectivamente ou individualmente o desenho da matriz.

- Experimentação da criação de um *rapport*.

- Transformação do *rapport* desenhado em matriz através de processos de gravação pensados pelas/os estudantes.

- Experimentação da transferência de tinta para tecido ou outro material.

- Exposição e apresentação dos trabalhos a uma artista convidada. Conversa com a Rita.

Conteúdos envolvidos:

Visão, Materiais, Sintaxe, Sentido

Aprendizagens Essenciais

“Apropriação e Reflexão:

- Desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo (o esquisso, o desenho de viagem e de diário gráfico, entre outras).

- Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, superfície, textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade); movimento e tempo (cadência, sequência, repetição).

- Justificar o processo de concepção dos seus trabalhos, mobilizando conhecimentos, referenciando fontes de pesquisa e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual.

- Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências culturais e artísticas.

Interpretação e comunicação:

- Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das actividades da disciplina.

- Seleccionar modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação), evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza.

- Manifestar um progressivo domínio na aplicação dos conceitos e dos elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, superfície, textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade); movimento e tempo (cadência, sequência, repetição), valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros; aplicando-os na elaboração de desenhos e de imagens elaborados a partir de situações reais, sugeridas ou imaginadas.

Experimentação e Criação:

- Conhecer referenciais da arquitetura, do design, da escultura e da pintura que explorem cânones (aritméticos e simbólicos, entre outros), percebendo as relações entre estes e as diferentes épocas e contextos geográficos.

- Aprofundar os estudos da forma (proporção, desproporção, transformação) em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas (expressão do movimento, dinamismo, espontaneidade e tensão, entre outras)” (Aprendizagens Essenciais Desenho A – 11o. Ano, 2018, pp. 4-7).

Recursos:

As estudantes e os estudantes têm a possibilidade de experimentar os materiais que quiserem e as formas de gravação que pretenderem. Terão disponíveis tecidos, papéis, tintas, etc..

Avaliação:

3 momentos de avaliação: no início da primeira aula, antes de começar a gravar a matriz e no final da unidade de trabalho.

Cronograma:

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	
9	10	11	12	13	14	15	→ TÊXTELA / MOODBOARD
16	17	18	19	20	21	22	→ RASCUNHO / GRAVAR
23	24	25	26	27	28	29	→ GRAVAR / ESTAMPAR
30	31	01	02	03	04		→ RITA
AVALIAÇÃO - CALXINHA							
AULA 1 - NUVEM DE PALAVRAS - IMPRIMIR CARÁCTER - JIRO - REPENÇÃO POTÊNCIA - CONSTRUÇÃO - REDE - INTERTEXTUAL							
ESTRUTURA - INVESTIGAÇÃO - DESENHO DE - CULTURA							
ICEBERG - ESTEREÓTIPOS - PADRÕES CULTURAIS - O QUE VESTIMOS? - CONTEXTO (TÊXTELA JUNTO) - DOBRO DAS DIFERENÇAS							
IMAGENS - ANÁLISE - PADRÕES DE PENSAMENTO - DELIBERAÇÃO							
PROX. AULA - IMAGENS - VER PROBLEMA DE 6 - PARTE PRÁTICA							
* SÍNTESE - QUE DESENHO DESTA MOMENTO?							
AULA 2 - PAINEL / MURAL / O QUE FOR - REDE DE INTERLIGAÇÕES							
AULA 3 - RAPPORT - RASCUNHO - DEUSDEI							
AULA 4 - GRAVAÇÃO							
AULA 5 - GRAVAÇÃO							
AULA 6 - TRANSFERÊNCIA DE TINTA / IMPRESSÃO.							
EXTRA - RITA							

Esta estrutura orientadora propõe pensar a técnica - neste caso a construção de um rapport e a sua impressão - enquanto um conjunto de conceitos que se interligam e dialogam com a crítica da cultura visual e com os processos de representação e subjectividade. Estudando-os enquanto formas de interpretação e experimentação, os conceitos e os seus significados são questionados e relacionados num plano que se constitui a partir de um mapeamento do conhecimento. Nessa operação de conectar e ligar, a unidade de trabalho pensa-se enquanto projecto que potencia o debate sobre as classificações e as observações da ordem que o colectivo da turma expõe. Usando metodologias activas, como o trabalho de pares, o jogo e a narrativa, a investigação acerca dos significados é construída a partir da implicação dos sujeitos numa análise crítica da linguagem, pensando-a prática e teoricamente, ou seja, uma investigação onde através da conexão entre coisas diversas se observa e se age sobre o percurso que vai sendo construído, analisando e expandindo o debate acerca da informação e o conhecido/desconhecido.

4.3 Processando dados e acções dentro do aparelho

A pergunta “como é que a língua em que penso condiciona o modo como penso e escrevo e crio significados?” esteve presente na forma como procurei olhar para a primeira parte da proposta. Ao disponibilizar um documentário, falado em língua japonesa, sobre sushi e a sua técnica de produção, a ideia era aproximar-me do interesse que as alunas e os alunos tinham em comum pelos animes, filmes e comida japonesa, para deslocar o ponto de vista sobre a imagem do conceito de *padrão*, que em sala de aula se baseava num módulo que se repete. O documentário tornou-se motivo para debater o que significa repetir, seguindo a linha de pensamento de Gilles Deleuze, em *Diferença e Repetição*, que nos diz que:

“o interior da repetição é sempre afectado por uma ordem de diferença; na medida em que algo está relacionado a uma repetição de ordem diferente da sua, a repetição, por sua vez, aparece como exterior e nua, e a própria coisa, submetida às categorias da generalidade. É a inadequação da diferença e da repetição que instaura a ordem do geral.”

(Deleuze, 2018, N.P.)

É na inadequação, nessa passagem de uma generalidade a outra generalidade, que a diferença ocorre, repetindo-se através de um motor que produz o singular, o novo. Com a ideia de repetição enquanto potência, enquanto possibilidade de continuidade e de ir além do preestabelecido, encontro no documentário uma narrativa que expõe, na figura de antepassado, tanto como um estereótipo como o seu contrário. Nesta visão da repetição como um processo onde a diferença se manifesta e se renova, na repetição enquanto transgressão (Deleuze, 2018), pensa-se e fala-se sobre o padrão como uma construção, uma possível representação que se pode ver a partir de múltiplos pontos de vista. O trabalho a ser desenvolvido durante as semanas destinadas à unidade de trabalho usa o espaço da sala de aula para expandir o conceito e as possibilidades de olharmos para ele, não com o objectivo de o ver “tal como é”, mas no sentido de procurar as regras que o protegem e que consecutivamente protegem a nossa maneira de o usar. Foi proposto que a sala de aula se tornasse um caos de coisas ligadas por muitas setas e correspondências que levam a mais perguntas.

Começar a primeira aula com uma dinâmica entre pares, curta e cronometrada, mas com liberdade dos alunos e das alunas para criarem o seu próprio método de pesquisa sobre a ideia de padrão e da sua relação com o filme, através da pergunta “Porquê que eu disponibilizo o documentário e o que é que ele tem a ver com a ideia de padrão”, sem resposta correcta, fez-se com que se invertesse a lógica do trabalho de grupo como mancha uniforme. As diferentes visões e opiniões de cada membro do grupo tornam esse lugar-acontecimento num espaço de fluxo de informação que visa ser trocada, processada, discutida, descartada ou adoptada, um embrenhado de traços e processos individuais que se cobrem e descobrem. Num segundo momento, em que ocorre um processo de síntese e de decisão acerca dos termos que devem escrever no quadro de modo a fazerem uma “nuvem de palavras”, os participantes criam um diálogo entre si, tornando-se assim a “nuvem” um espaço de programação onde os participantes jogam com os dados recolhidos na investigação para, em seguida, os analisarem juntos, atendendo às suas diferenças. O padrão, enquanto conceito, torna-se recorte, traçando o movimento gerado pela análise da imagem. Esse recorte mantém-se aberto, “sempre fragmentário para oferecer uma distribuição às coisas” (Teza, 2016,

The top photograph shows a whiteboard with a complex diagram. At the top, 'FORMA' is written in a large circle, with 'PÁTRON' and 'MOLDE' written below it. To the right, 'PATTERNUM' is written in a large circle, with 'PÁTRON' and 'MOLDE' written below it. The diagram includes various sub-diagrams and labels such as 'CONJUNTO', 'CONTEÚTO', 'PILINDRO', and 'TRANSPERORÇÃO'. The bottom photograph shows a whiteboard with a diagram titled 'PÁTRON' (Pattern) and 'MOLDE' (Mold). The diagram includes sub-diagrams like 'TIPO', 'MOLDE', 'IMPRESSÃO', 'CONCE', and 'MOLDE'. A clock is visible on the wall to the right of the whiteboard.

76

Nesta digressão, debatemos sobre o papel do ser humano enquanto construtor das regras e das representações que estereotipamos, usando como exemplo o *surgeon's dilemma*, um jogo-adivinha que nos faz dialogar sobre as imagens que consumimos e que levam ao pré-estabelecido, a estereótipos e vieses de gênero. Ao falarmos sobre as imagens do espectáculo da cultura visual, estamos a falar das formas standardizadas que estão presentes na rede que vestimos e que continuamos a tecer usando a dureza para categorizar e uniformizar as diferenças. Essas narrativas, enquanto parte integrante da rigidez dos modelos, têm razões e causas para serem como são, e é no espaço escolar enquanto potência para o surgir de novas singularidades, a repetição de que fala Deleuze (2018), que a unidade de trabalho questiona o nosso papel enquanto seres que habitam o mundo e performam e operam segundo intencionalidades, *motivos*. A crítica e o cuidado da matriz, neste sentido performático, olham os conceitos enquanto dispositivos de poder que usam códigos para construção do Outro, do diferente.

Esses códigos, percebidos através de práticas culturais, no que “diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos” (Hall, 2016, p. 20), são um problema de tradução quando se começa a complexificar o porquê de determinados significados e representações. Neste sentido, recorri a um vídeo explicativo da metáfora do Iceberg da Cultura, e para problematizar o conceito e conexão entre “cultura” e “país” propus um jogo tipo batata-quente com palavras, onde cada uma/um partilhava alguma ideia, abrindo espaço para que se falasse sobre elas e alargando a noção de cultura enquanto filmes, música, etc., ou cultura portuguesa, latina, etc. A partir desta dinâmica, falámos sobre algumas imagens e costumes que estão presentes nos manuais de História e que moldam a forma como pensamos e traduzimos esse código quando produzimos imagens. Desta ideia de pensar que marcas inscrevemos ao discursar e dialogar, a avaliação desta aula foi pensada de forma experimental, associada ao processo de reflexão, de voltar atrás para analisar o que foi sendo feito. Deste modo, sugeri aos estudantes que pensassem, em conjunto, num desenho que representasse o que se passou na aula (consciente das dificuldades que esse exercício carrega) e usei-o como método para perceber as suas escolhas e para fomentar o debate acerca da dificuldade de traduzir uma situação para uma imagem.

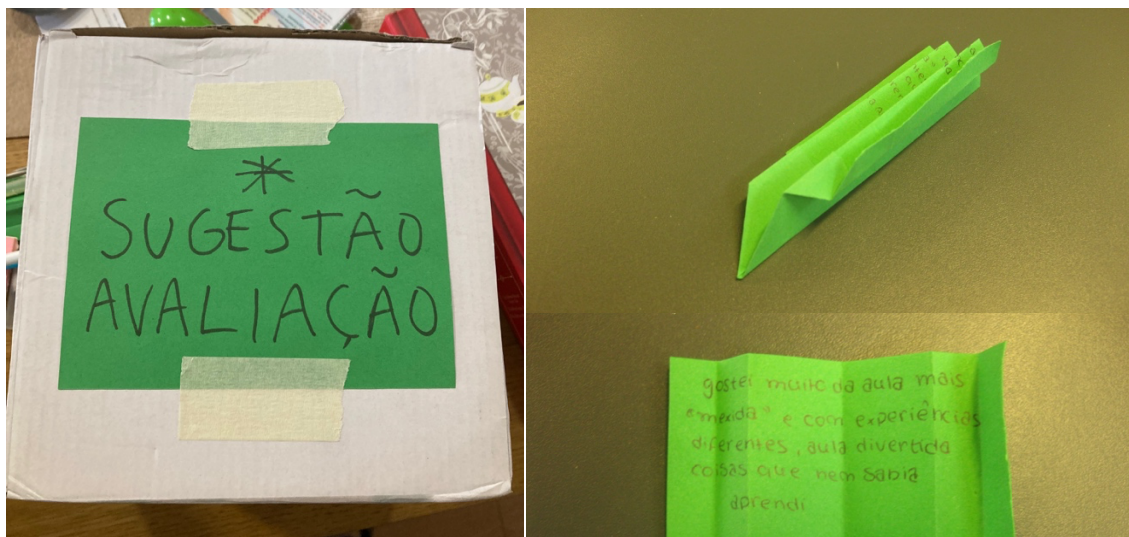


Figura 8 Registro do dispositivo de Avaliação e comentário enviado. Fonte: Própria.

Em todas as aulas dedicadas à proposta de trabalho está presente uma caixa de sugestões e avaliação - como uma plataforma de feedback - que permite a escrita e o anonimato.

Apesar da necessidade do questionamento dos conceitos e dos termos, ponto de vista central na primeira aula, ser apreendida pelas/os estudantes de forma significativa, sendo por elas/eles demonstrado vontade e interesse em fazer um mural/ painel, percebi que outra aula de diálogo sobre este assunto era necessária, e que havia desejo em falarem de mais coisas antes de avançarem para uma recolha de imagens. É provável que, se o trabalho tivesse começado umas semanas antes, esta opção tivesse surgido, mas o período terminava no final da actividade e optei por, na aula seguinte, com a turma do 11ºG, falar com todos os/as estudantes individualmente, atentando às perguntas que afixei na parede da sala de aula e questionando-os sobre o que viam nas imagens. Os materiais recolhidos pelas alunas/os, escolhidos por estes nos dias de intervalo entre as duas aulas, foram fundamentais para que os/as estudantes participassem na construção do seu próprio enunciado. Trazendo e analisando assuntos que lhes são importantes e pelos quais se interessam, a educação da cultura visual articulou-se “como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e os seus efeitos sobre cada um de nós” (Hernández, 2020, N.P.). Enquanto falava com as alunas/os ia procurando abrir mais possibilidades para que se apropriassem do caminho que iam traçando, duvidando

criticamente das posições que ocupávamos naquele espaço. De um total de 170 imagens recolhidas pelas duas turmas, procurei encontrar fios visíveis que interconectassem os materiais com os problemas sociais, do colectivo. Esta pesquisa prévia, que fiz depois de me terem enviado as imagens para as levar impressas (antes da segunda aula), tornou a comunicação e a troca de ideias mais franca. Apesar de os alunos e alunas não estarem acostumados a pensar ou a trabalhar desta forma, mostraram interesse em perceber mais sobre as suas escolhas.

Durante estes três tempos com a turma do 11ºG, as/os estudantes diziam-me, enquanto percorria a sala, que as perguntas que lhes fazia davam muito em que pensar, que lhes “doía o cérebro”, que “era muito filosofia [*sic*]”. Neste percurso de traço, espaço, traço, espaço, entre o “já sei!”, e “já não sei!”, “já sei outra vez!”, observei uma grande dependência pelo meu aval. A atenção permanente do meu olhar sob os corpos das e dos estudantes fez com que me mobilizasse até um lugar de sinceridade, de espera pela fala do Outro, da interpretação como uma continuidade do trabalho que já havia começado antes de eu aparecer. Nesse lugar de atenção, de espera, luto por me despir da posição da estagiária que está a ser avaliada, que tem de apresentar resultados e corresponder às expectativas. No limbo entre a calma e a pausa, e o confronto com a regra, sinto-me eu mesma a percorrer o traço-espaço, o “já sei” e “já não sei”, mostrando-me muitas vezes indignada com as dificuldades que as e os estudantes encontram e me mostram, para depois me fazer solidária e encorajadora. Ao olharem para as suas escolhas, uma parte dos estudantes começa por pensar no mapa/mural como um enquadramento, uma moldura, para os seus “gostos”, optando por recortar cartolinas com formas geométricas e criar um espaço delimitado para as imagens dispostas. Outra parte procura a melhor forma de recortar e encaixar as imagens, na procura por uma composição de cores e formas, como se as imagens se completassem numa colagem, sem crítica. Poucos alunos/as me contaram uma narrativa sobre as imagens que revelasse uma pesquisa ou investigação, tornando-se evidente a dificuldade em nomear o que veem, e o uso da visão como uma extensão de consumo.



Figura 9 Registos das paredes da sala de aula durante a Unidade de Trabalho. Fonte: Própria.

Quando perceberam que não existiam imagens boas e más, certas ou erradas, e que as regras passavam por ter de olhar e pensar nos materiais que tinham trazido e abrirem questões, as alunas/os começaram a ver os seus materiais como potência, como se abrissem em si mesmos um lugar para a transformação dessas objectos. Essa possibilidade de criticar e de agir teve uma acção inversa nas alunas e alunos: se, antes, essa relação com as imagens se pensava numa dimensão de “gosto/é bonito/achas que tenho bom gosto? achas bonito?”, a partir deste pensamento crítico, as/os estudantes deixaram de se culpar pelas escolhas das imagens, e passaram a culpar a sua relação com as imagens, como se aquilo que pensavam fosse uma resposta dada por um espelho que podiam manipular. Essa dimensão de jogo infinito, que entusiasmou a maior parte dos alunos e alunas, objectificou as imagens de um modo em que o seu código e a sua decodificação se assemelharam a um recuo, ao acto de se afastarem para passarem a ver o fantasma na rede de serigrafia.

A decodificação, no sentido de perceber o que nos condiciona, e “o efeito que o visto tem em quem vê” (Hernández, 2020, N.P.), levou a que os alunos e alunas percebessem que a posição que ocupam perante as imagens é programável e que existe uma relação de poder e saber que podem construir a partir de qualquer material.

Apercebendo-me da dificuldade das alunas e alunos em descrever as imagens recolhidas (na turma do 11ºG), decidi, no dia seguinte, optar por uma estratégia diferente no 11º F. Adiando a construção do mural/painel, propus às/aos estudantes que se organizassem em pares e que descrevessem cada uma das suas imagens ao colega que, estando de costas, não as conseguia ver. Apontando as palavras-chave obtidas a partir da descrição e das perguntas que surgiram, as e os estudantes, ao visualizarem cenas a partir dos significados que ouviram, perceberam que estas representações eram relativas a pontos de vista, que através das palavras podiam construir uma imagem mental e que tinham de descrever o que viam para que isso pudesse acontecer. Interrogando-me sobre como poderia continuar esse diálogo colectivo sobre as imagens, na segunda parte da aula olhámos todos para os conjuntos de objectos visuais observando os padrões, clichés, estereótipos, os temas que analisámos e onde os participantes podiam aprofundar a pesquisa. Este processo coloca “as políticas de subjectividade como um espaço central para explorar, debater e gerar relatos visuais e performativos que dialoguem e contestem os hegemónicos” (Hernández, 2020, N.P.), procurando os efeitos da produção a que estão associados e o trabalho de investigação como o desenvolvimento de uma narrativa acerca dessas visualidades.

Durante este processo de questionamento, fui recomendando textos, artigos, músicas, assuntos ou outras imagens, a que os/as estudantes pudessem recorrer e que me surgiam ao reflectir sobre os processos de pensamento que ia percepcionando. Nesta torrente de referências e metáforas, comecei a terceira aula (em ambas as turmas) com uma curta de 3 minutos de Grigoriy Dobrygin, chamada *Mind the Gap* (2016), em que o actor Willem Dafoe discursa acerca do intervalo dos seus dentes incisivos enquanto espaço de possibilidade, de abertura e enriquecimento. Esta metáfora acerca da lacuna, da falta, do cuidado com o espaço, e lembrando o aviso do metro de Londres que reclama para si esse sinal,

reposiciona essa *marca* ao colocá-la em relação com outra *marca*. Nesta construção de significado de uma característica física que se torna “imagem de marca” do actor, podemos observar a fenda como um desejo pelo espaço de passagem enquanto espaço de acontecimento, como um desejo pela repetição de Deleuze (2018). Seguindo esta analogia, pedi aos alunos e alunas que olhassem para os espaços entre as imagens como espaço-material de recomposição. Essa montagem de elementos dimensiona-se, como diz Georges Didi-Huberman no artigo *A prova pela imagem*, como um tactear, onde “só é possível expor *dispondo*: não as coisas mesmas – pois dispor as coisas é fazer delas um quadro ou simples catálogo –, mas suas diferenças, os seus entrechoques, as suas confrontações, os seus conflitos” (Didi-Huberman, 2012, p. 138). Esta acção de dispor dispondo para desarticular e desordenar, inter-relacionar e montar, decompondo e recompondo, é trabalhar para as compreender.



Figura 10 Registo dos Mapas desenvolvidos por mim e pelas estudantes. Fonte: Própria.

Um mapa/ mural – montagem pode ser assim um levantamento de contradições, de lugar para falar e trabalhar sobre as lacunas de modo que sejam possíveis uma apropriação e uma modificação das regras e das normas que usamos para representar o que ilustramos e escrevemos, o que dizemos, a linguagem que nos rodeia. Esse momento, de cuidado com o que se vê, é um momento de cuidado consigo próprio, do cuidado da lacuna enquanto espaço de fuga, permeável e relacionável, que permite que o aluno, enquanto o designer descrito por Tim Ingold (2022, p. 192), citado no primeiro capítulo, *imagine*, ou seja, perceba “as relações íntimas e secretas entre as coisas, as correspondências e as analogias” (Didi-Huberman, 2012, p. 148). As narrativas acerca dessas relações formam o sentido que damos ao que nos rodeia, interagindo com o espaço que habitamos, desconstruindo a imagem “espectacular”, o cliché que sustenta o padrão. O “gap” traz para o contexto de sala de aula “a arte de ensinar a ver abismos ali onde estão lugares-comuns” (Kraus, 1969, citado por Monteiro, 2016, p. 42), de parar para pensar, na montagem como um gesto de atenção ao contacto, à colagem. Como diz Willem, “quanto maior os espaços, maior o contacto, maior será a sensação”³⁰ (Dobrygin, 2016). Nesse espaço para sentir, que Larossa chama de experiência, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larossa, 2015, p. 18), o recuo frente às descontinuidades entre imagens, entre o Eu e o Outro, faz do mapa um lugar de interpretação e afectação, de estratégias perante as imagens e a modelação dos objectos. O intervalo é o que leva à passagem, à abertura da transfiguração e de um comportamento experimental, no sentido de perceber esse mesmo comportamento.

Na lacuna, a abertura-oportunidade permite que, ao tecer “redes para capturar a contingência” (Hyde, 1998, N.P.), possamos desmontar os significados que trabalham entre si, abrindo-os a revisões, de onde se origina uma complexidade inesgotável com que a *trickster* pedagoga inicia, em conjunto com os/as estudantes, o jogo de atar e reatar os fios onde actuam. Numa segunda parte da aula, as alunas e alunos pensaram nos motivos que iam usar e qual era a motivação para desenhar uma matriz, a partir do trabalho do mural/mapa. O movimento de voltar a olhar para procurar uma forma de representar que liga a análise ao sujeito que desenha,

³⁰ Traduzido do inglês: “the greater the gaps, the greater the contact, the greater the feeling” (Dobrygin, 2016).

faz com que esse desenho da matriz seja então uma narrativa que se traça “por cima do mapa”, que modifica o descoberto, que é capaz de projectar um sentido. Com estes gestos presentes na aula, o olhar com cuidado para o intervalo e o repetir, tentei criar um espaço onde não imponho um saber às alunas e alunos, mas trago para cima da mesa conflitos e contradições que são próprios da ambiguidade das imagens e dos conceitos. Na montagem das imagens vão sendo encontrados novos buracos e lacunas que fazem com que se percebam movimentos imagéticos que surgem através da imaginação e que se traduzem em gesto de interrupção, de “parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar” (Larossa, 2015, p. 25). A criação da matriz como uma repetição que performa o olhar a reintroduzir o que foi visto, narrando, recontando, produzindo uma diferença a partir do desenho, repete-se quando, inscrevendo num material permeável onde se sobrepõe as narrativas, transpõe as imagens para outro plano, continuando-se o processo de interpretação.

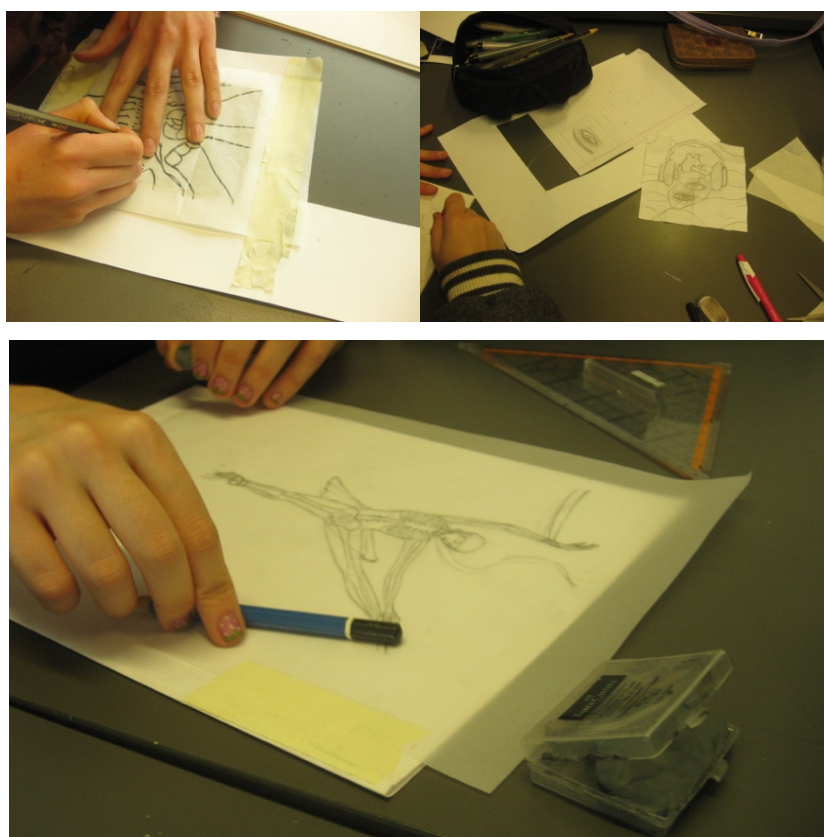


Figura 11 Registo de desenhos desenvolvidos por estudantes. Fonte: Própria.

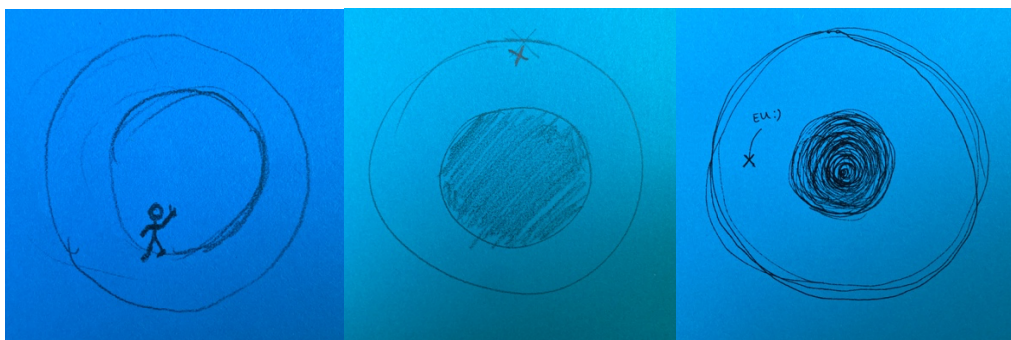


Figura 12 Auto-avaliação com recurso ao desenho. Fonte: Própria.
Neste exercício, as estudantes e os estudantes pensam em que posição se encontram entre o círculo interior (o que já conhecem) e o que está fora do círculo exterior (o desconhecido).

Esta metodologia que expõe as relações propõe a repetição do gesto de desenhar-tecer como um gesto de abertura para o ritmo e o “fora de tempo”, numa composição que, interligando os limites da matriz, transgride a própria noção de limite, porque gera uma nova percepção. Se Didi-Huberman aponta para as anotações de Brecht no seu Diário, que dizem que “o seu próprio trabalho literário e teórico lhe parece uma perpétua transgressão dos princípios que ele mesmo, no entanto, adotou quando leu Hegel, Marx ou Lenin” (Didi-Huberman, 2012, p. 142), também o desenho de uma matriz parte da acção de “depor” para articular, ou seja, o limite de uma impressão é ao mesmo tempo o início de outro limite, o encaixe para a matriz que trabalha para mostrar as diferenças e não para a reproduzir acriticamente. Assim, essa recomposição depende do que se inscreve em si mesma, do movimento que se cria e da motivação existente para representar tal objecto, ou seja, depende da procura pela diferença. O consumo passivo das imagens e a cópia pela cópia dão lugar às necessidades e urgências que observamos no mundo em que habitamos, abrindo-se espaço para a crítica, para a procura dos abismos onde se podem remontar ideias. A preocupação sobre o que irá ser impresso é uma preocupação sobre os efeitos que as matrizes vão ter no mundo, e os sujeitos que as desenham usam meios que “representam atos de percepção como associações disjuntivas entre si e experiências culturais – dissociações, que capacitam os espectadores a participar na criação de conjunções significativas e ainda mutáveis” (Garoian & Gaudelius, 2020, p. 234).

A matriz de impressão é tratada como um campo de reinscrição de significados, uma apropriação das imagens que nos afectaram, e a partir do

movimento de transferência de tinta ocorrem encontros em que o material se decompõe. Pensar nesses encontros e desencontros foi uma regra que ficou esquecida quando as/os estudantes começaram a gravar nos materiais. Assim, a transformação da matriz opera como um problema para muitas das alunas e dos alunos, sendo notável que a preocupação com o detalhe e o enquadramento correcto da técnica condicionam o movimento dos corpos, que procuram o uso “perfeito” dos materiais.



Figura 13 Registos do processo de gravação e estampagem das matrizes. Fonte: Própria.

Quando não visionam o esperado, as alunas e alunos tratam o que acontece como uma “falha” ou “erro”. Em ambas as turmas, esses termos estão conectados com a definição de crítica, descrita enquanto “coisa positiva, construtiva e necessária”³¹. Por sua vez, esta crítica está dentro do panorama da avaliação e baseia-se em dar uma opinião ou fazer um julgamento que, desejavelmente, se transformará em auto-desenvolvimento do/da estudante. Nesse processo, a crítica vê-se numa forma de correção, de aprimoramento e de procura pela excelência, sendo habitualmente usados conceitos ligados à constituição do eu, como “ser mais artístico, criativo ou expressivo”, criando um ambiente inseguro e competitivo entre quem é, quem não é, quem nunca será. Com medo de serem punidos através de uma classificação baixa, as alunas e alunos procuraram no meu discurso sinais que indicassem uma visão do que eu acho que eles/elas eram. Encontrando-me dentro de um espaço que fabrica esta forma de agência, percebo que, quanto mais próximo está o fazer de uma técnica, mais condicionados se tornam os momentos de questionamento e de reflexão acerca das potencialidades do desenho.

Linda Nochlin, no seu artigo *Porque Não Houve Grandes Mulheres Artistas?* (2023), diz-nos que, ao fazermos esta pergunta, estamos a enunciar um certo tipo de realidade e um conjunto de respostas que levam ora à incapacidade, ora à capacidade - a uma determinada forma de ver e estruturar a *natureza* do ser humano -, e a perpetuar o discurso institucional da genialidade e da meritocracia. O génio ou o talento, associado a um dom recebido à nascença, encontra-se no reflexo de uma visão da realidade que tem como tendência “elevar a criação artística a uma religião substituta, o último baluarte dos valores mais altos num mundo materialista” (Nochlin, 2023, p. 45) e que cria a imagem do aluno excepcional, autónomo em relação às estruturas sociais e institucionais das quais faz parte. O fazer artístico está circunscrito a um cânone (conjunto de regras, padrões) e ao *statu quo*, e a partir do momento em que existe um cânone, toda a excepção a esse cânone é tendencialmente comparada com ele. É na posição de comparar que me encontro, enquanto professora, quando faço a análise e a avaliação de um trabalho, e é também na posição de aluna que sou comparada e me questiono se sou capaz. O padrão de pensamento do aprender a desenhar segue uma lógica linear contínua, de

³¹ Diário de aula, 14 de Novembro 2024.

treino, de orientar para o mínimo de erro possível, e para isso está necessariamente em comparação e confirmação com o que já está criado, o cânone. Neste sentido, não posso deixar de pensar que a percepção de não ter/ termos chegado a todos os lugares que gostaria é o que me faz querer tentar ir lá no futuro e perceber que a comparação é também movimento. Tal como no elástico, se o importante é desprender-nos de nós próprios (Foucault, 1984, citado por Larrosa, 1994), e se a proposta de trabalho activou essa aprendizagem, então a experiência de ver e ser visto é uma problematização constante e de respeito pelo percurso do Outro.

Os pequenos textos e áudios elaborados pelas estudantes e pelos estudantes, onde explicam que ideias retiram do processo de criação do mapa/ mural e como é que estas ideias ajudam no desenho da matriz, mostram que houve um questionamento acerca das representações das imagens, da forma como olharam e como investigaram a sua relação com os processos imagéticos. Cada um com as suas diferenças, com declarações mais íntimas ou mais superficiais, encontraram-se perguntas como “todos podem ter uma casa assim?”, “sou apenas um espectador perante o caos da existência? Porquê?”, “Tudo o que vivi, sei e penso foi moldado pelo papel que me foi atribuído pela sociedade enquanto mulher?”, “O que o eu do futuro queria para o eu de agora?”, ou “Como abrir os cânones da cultura portuguesa?”. Essas são algumas das questões que demonstram preocupação com economia, espaço público, discriminação de género, destruição da natureza, interculturalidade, religião, racismo, direitos dos animais, idolatria, entre outros, e os símbolos e as conotações que podem dar origem a outras representações, sendo evidente o esforço em pensar a mudança e a transformação.

Para tentar tornar este diálogo acerca dos trabalhos uma prática colectiva, proponho que estas intervenções revindiquem para si o espaço de sala de aula como um lugar de troca. A transformação desse espaço, juntando as duas turmas para pensar colectivamente uma forma de expor e dispor os trabalhos, cria uma mudança na percepção desse espaço destinado, principalmente, à produção e às aulas de desenho. Uma conversa informal com Rita Afonso, designer e artista convidada, possibilitou que os alunos e alunas dialogassem sobre o seu percurso e as relações que levaram aos seus desenhos. De forma desorganizada, a Rita foi questionando cada pessoa sobre o seu modo de pensar, enquanto cruzava as experiências com a

sua própria experiência, contando histórias acerca do seu trabalho e percurso académico. Esta forma de levar o trabalho até aos alunos e alunas, trazendo para a sala de aula pessoas do espaço público, permite que os envolvidos interajam entre si de um modo alternativo ao instituído, confundindo a lógica do artista que expõe num local destinado, e do público, que neste acontecimento não se percebeu quem foi. Misturando os trabalhos e espalhando-os de várias formas pela sala, ora pendurados no tecto, ora deitados numa grande mesa central ou colados nas paredes, o processo reclama um lugar para si. Os tecidos estampados e a matriz inscrita aparecem para serem analisados em conjunto com o mapa/mural/painel que os acompanha. A narrativa, criada através das imagens e atravessada pelos conceitos que se tornaram veículo para a criação dos *rapports*, torna-se campo de acção para o diálogo, onde os/as alunas podem participar activamente na problematização da ordem e do papel atribuído ao “resultado final”. O encontro, ao ocorrer dentro do espaço público, desloca a noção tradicional dos/as estudantes e da sala de aula como receptores de informação para se pensar enquanto *media(projec)tor*, permeável a novos significados.

A formalização deste momento, a horas certas e em dia certo, permitiu que se tivesse *marcado* um cruzamento entre sentidos, havendo uma troca de perspectivas acerca dos possíveis percursos profissionais que podem ser traçados. Numa altura em que as/os estudantes sentem ansiedade em definir o seu trajecto escolar (preocupando-se, por um lado, com a expectativa padronizada de uma escolha académica subjacente ao seu potencial valor profissional ou, por outro, na descoberta da sua “vocação”), a Rita partilhou com os estudantes um percurso que intercala estudo e prática profissional em áreas que não são normalmente entendidas como estando associadas entre si. Essa visão de um caminho que não se traça num destino permanente, trouxe até às alunas e alunos um novo mapeamento de possibilidades de escolhas e de ritmos. Questionando e criticando o tradicional trajecto que vai desde a escola ao mercado de trabalho, o diálogo com a Rita proporcionou a entrada de outros pontos de vista, com a intenção de que cada aluna e aluno possa livremente imaginar o seu futuro.



Figura 14 Registos da montagem e preparação do encontro com Rita Afonso. Fonte: Própria.

5. À guisa de consideração final

Este encontro com o passado, no exercício de reflectir sobre a forma como ocupei o espaço escolar, leva-me a perceber que a escrita desta tese-relatório se tornou numa tentativa de compreender e experimentar como me movimentar num lugar ao qual escolhi voltar. Nesse regresso, formei um agir pedagógico que se entrelaça com o “texto”, o dos outros e o meu. O que li e o que vi permitem-me escrever estas linhas que se tornam cristalizações momentâneas, uma ocupação momentânea, numa tentativa de percorrer. Ao pensar na rede que se foi construindo, acredito que esta composição vive da abertura e vontade das/dos estudantes em me receberem e conhecerem. A curiosidade que foi gerada ao dialogarmos sobre as representações, principalmente sobre as que dão significado à prática docente, configura um plano onde se produziram vínculos. Falar com as/os estudantes sobre educação, métodos e dúvidas pedagógicas, traduziu-se numa forma de estar colectiva onde se permitiu que fosse criado um espaço em que houve momentos de confronto e de descoberta. Se este fazer me provocou um grande desgaste, transformando-me numa pessoa que se arruma e desarruma para produzir uma acção não antes realizada, mostrou ser também um lugar em que a resistência a encarregar e a enfileirar os conhecimentos a serem adquiridos se reflectiu numa maior conexão entre as visualidades e as virtualidades possíveis.

A partir de uma relação de confiança entre todos e todas as envolvidas, os modos de trabalho transformam-se - enquanto cruzamento entre si e os modos de comunicação – em nós de trocas entre sentidos. É nesse nó, nessa troca relacional, que me parece estar localizado este relatório. Foi nessa troca momentânea, entre uma estagiária que está a realizar um trabalho académico e duas turmas de estudantes que estão prestes a terminar a escolaridade obrigatória, que existiu a vontade de participar na experiência, criando o lugar para o comum.

O que retiro de mais importante destes meses não é poder *performar* o papel de professora numa Unidade de Trabalho, mas a experiência de poder trabalhar com ela enquanto *marca* e enquanto parte do percurso que se está *marcando*. Tomando este

momento para pensar na malha/rede que me vai vestindo, o que desenhei faz-me pensar no que vejo de forma mais conectada, mas também muito mais esburacada. Se, por um lado, continuo a ouvir ecoar, por todos os lados, os grandes conselhos do século XXI, o “olhar o panorama geral” ou o “pensar global”, a “sociedade do futuro” parece-me ser um lugar onde devemos procurar com atenção os fios imagéticos que usamos para tecer os lugares aos quais nos dirigimos, e isso significa argumentar e criar pontes críticas com outras direcções, olhando para as possibilidades (buracos) que essas críticas permitem gerar. O panorama é um *media*, um dispositivo que coloca o observador no centro, capaz de ver o que está à sua volta de forma nítida. Estes *medias* de descrição, olhados como imagens fixas que me fornecerão uma solução, são pontos de vista estruturados que, ao definirem conclusões, retiram outras escolhas. O que quero, com este relatório, é *retransformá-lo* continuamente em mapa e abrir território para a multiplicidade de coisas que ele é, porque são essas linhas, e os fios que ficam de fora, pequeninos, que fazem com que o seu aspecto de inacabado se mantenha.

Ao pensar a potencialidade dos fios pequeninos, penso também no quanto eles são necessários para trabalhar, para ser possível ir construindo um código que me permita aceder à tomada de consciência do que faço com o que vejo. Talvez eles sejam a potencialidade, em forma visível, de estar e de precisar dos outros para codificar. Nesse sentido, esta experiência de dar forma, de trabalhar, nunca é um processo individual, é uma construção de intersubjectividade. É essa construção de um lugar que pense o código em movimento e em evolução, junto com a noção de sentido do que é habitar com os outros, que produzir e decifrar imagens se torna potência para pensar o comunicar, enquanto parte da codificação colectiva. Esta procura por um lugar que extrapola transformou-me numa pessoa que duvida de tudo o que escreveu e fez até aqui. Será possível um momento em que não existe um objectivo para o pensar? Será possível usar um computador para escrever a partir desse nó? As perguntas que surgem nesse lugar são perguntas que destruo, por medo de correr o risco, tal como fazemos aos pequenos fios que saem das lâãs à procura de algo a que se agarrar.

Esses riscos, que são o transcurso da *marca* deixada pela tentativa de enganar o *habitus*, fazem parte de uma procura que me limita, mas que ao mesmo tempo me permite pensar. Ao olhar para esses riscos, imagino-os medrosos, cheios de tremeliques, desenhados por uma ferramenta que, oscilando “entre o ceticismo radical (do qual duvida) e um positivismo ingênuo radicalíssimo (do qual igualmente duvida), não concede ao espírito um ponto de apoio para fixar-se” (Flusser, 2011, p. 23). Essa falta de apoio, o ponto de vista inalcançável, oscila porque carrega o peso da responsabilidade de riscar por e com outros sujeitos. É a partir desta proposta de me permear a outros pontos de vista, ao pensável e ao impensável, que alterno, acumulando visões que se desviam, recusando a posição de observador superior que capta o panorama, o “todo perfeito”. Nesta procura por outros pontos de vista, articulando-os e relacionando-os, este trabalho é desenhar-traçar sentido sem fim, e o risco é constitutivo do que se pode desfiar, da linha que não é unidimensional, que pode ter momentos de rasgo, de exaustão ou de estagnação.

Este risco oscilante, produção a partir da potenciação de desmanchar e estrigar fios, é trabalho da *trickster* que procura as “possibilidades implícitas de liberdade e renovação no que está a surgir e para o qual ela pode contribuir”³² (Affifi & Hensley, 2025, p. 1553). Essa visão do que está a surgir, o nó que se forma, complica-se quando deixamos de olhar para o que se arrasta e o que se altera e tentamos perceber o que se vai formando. No nó relacional, sempre em crescimento/movimento/evolução, não existe um futuro definitivo nem um passado categórico. Para poder observar o que emerge, em acção, procuro formas de me perceber actualizando, em conjunto com essa emergência, nessa formação de nós que é relacional. Como Affifi e Hensley (2025) escrevem, no artigo *Trickster teaching and the Anthropocene: Disrupting the explicitification of pedagogy, people and planet*:

“Talvez toda pedagogia, como toda tecnologia, tenha os seus ‘efeitos colaterais’. Essas são consequências imprevistas do fato de que não conseguimos compreender o mundo, epistemologicamente ou instrumentalmente. Tanto as

³² Traduzido de: “such a trickster works with the wildness and towards possibilities of new harmony she trusts may come forth from within it.” (Affifi & Hensley, 2025, p. 1553)

peessoas quanto o planeta são simplesmente demasiado complexos, demasiado interconectados e, na verdade, demasiado selvagens.”³³

(Affifi & Hensley, 2025, p. 1555)

A contribuição, neste sentido, passa por dialogar com os fios colectivos que nos fazem relacionar com essa imagem de planeta que se forma e se une ao nosso olhar. Os efeitos colaterais são próprios de qualquer movimentação, próprios de qualquer acção, mas talvez um ser *trickster* passe por uma interminável e selvagem chamada de atenção para o necessário trabalho de tecer e *retecer* o fato que vestimos. Quando esse trabalho acontece, o desfazer para tecer, o esburacar transforma-se numa janela para perceber a estrutura que estamos a seguir e essa descodificação torna-se uma busca infinita por outros materiais e outras imagens.

Se as imagens estão cheias de intervalos, de buracos, de armadilhas, de trapças, ao usar truques para desocultar outros truques, combatendo truque com truque (Affifi & Hensley, 2025), o ensino do desenho permite despertar a crítica activa de procura por uma relação de diálogo com o tecer dos objectos e conhecimentos. Reflectir sobre os mecanismos usados em práticas artísticas, no desenho e na visão da construção imagética, criou uma aproximação com o que me rodeia, fazendo com que queira continuar a desmontar as estruturas que me envolvem. Mobilizando o corpo-sujeito-professora que desenha e se desenha, abordando as questões da percepção como forma de descodificação das imagens e de nós próprios, entendo que os modos como o desenho acontece permitem que haja uma aglutinação de códigos e de técnicas que possibilitam pensar o que se fixa e o que se desloca, o que se inscreve e o que se transforma nos momentos de interpretar e de fazer.

Neste percurso, ensinar tem-se tornado a acção de atentar ao movimento, à possibilidade de analisar e interferir com o fluxo, e desenhar é a técnica usada para pensar. Se desenhar é um modo de compreender processos e de questionar a ordem e a organização do imaginário, educar é a criação de uma espécie de estímulo para a

³³ Traduzido de: “Perhaps every pedagogy, like every technology, has its ‘side effects’. These are unanticipated consequences of the fact that we cannot get a grasp on the world, epistemologically or instrumentally. Both people and the planet are simply too complex, too interconnected, and indeed too feral.” (Affifi & Hensley, 2025, p. 1555)

dúvida, e é esse estímulo que permite o lugar do risco, da oscilação, do navegar pela produção imagética, a dúvida que afecta os modelos que seguimos, que acompanha o traço que se inscreve nas padronizações. Apropriando-me do *designing* de Ingold (2022), penso o mundo enquanto plano/cena e o desenho enquanto possibilidade de traçar e riscar com cuidado e atenção nesse plano, propondo que educar seja o trabalho de manter aberta essa possibilidade de nos relacionarmos com o percurso. Numa luta contra a automaticidade dos processos educativos, tento que, com este texto, possa aproximar-me de uma abordagem “centrada no mundo, focada no que significa existir como sujeito, no, com e em diálogo com o mundo, tanto material como social” (Biesta, 2025, p. 156).

Neste lugar de ensinar aprendendo, comprometendo-me a criticar e a construir enunciados que permitem a interpretação e a compreensão do funcionamento das imagens que sustentam os padrões que seguimos e conduzimos, o querer ensinar torna-me parte do que já existe, desejando que o “descodificando imagens” se torne também uma forma de descodificar as projecções que fazemos do Outro. Ao conceber as imagens como truques, como armadilhas que projectam e estereotipam os outros, podemos pensar que o facto de estarmos presos nelas faz com que tenhamos a experiência de sermos capturados. Para podermos tramar as redes que nos rodeiam e narrar a partir do ponto de vista de quem está cativo, acredito que tenhamos de deixar de focar e desejar ir ao encontro do fantasma inserido na rede, que parece mais vivo do que a realidade. Procurando ver como e onde nos insere, este relatório é o *bug* de um corpo-aparelho que apela para que paremos de nos desejar ver enquadrados e como um resultado dos mesmos automatismos.

Considero que desenhar, riscar, marcar ou agarrar numa ferramenta para escavar ou gravar, são possibilidades de imaginar interferências no plano do automatismo dos projectos escolares e dos processos de projecção do aluno perfilado e enquadrado, isto se olharmos para esse plano como sendo concreto, onde é necessário abstrair (produzir) para reconstruir (decifrar). Neste percorrer dos limites encontro, no risco oscilante, os resquícios de valores que a não-automatização permitem ainda ter, de ser crítica e de estar errada do que inscrevo: esse é o risco de escolher trabalhar. Entendendo que esse risco sai dos modelos que conheço,

reconheço neles o trabalho de mulheres e homens. Isso significa que têm em si defeitos, linhas pequeninas, coisas próprias do mundo que os rodeia, que gira milhões de vezes mais rápido do que qualquer roda do progresso possa imaginar ou sequer desejar. A arquitectura de um enunciado, a preparação de uma sala de aula ou a relação com os alunos e o conhecimento deve fazer parte da luta por um espaço-tempo que permita o projectar imaginando, e que seja ele sinónimo de pensar o mundo.

Bibliografia

- Affifi, R., & Hensley, N. S. (2025). Trickster teaching and the Anthropocene: disrupting the explicitification of pedagogy, people and planet. *Environmental Education Research*, 31(8), 1551–1568. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2434608>
- Agrupamento de Escolas D. Maria II Braga. (2022). *Projeto Educativo – 2022/2026*.
- Aprendizagens Essenciais Desenho A – 11º ano, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2018).
www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_dese_nho_a.pdf
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. C/Arte.
- Beiguelman, G. (2021). *Políticas da imagem: Vigilância e resistência na dadosfera*. Ubu Editora.
- Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Antígona.
- Biesta, G. (2025). El potencial de las artes en la educación contemporánea (S. F. Gómez, Trans.). *Artes La Revista*, 24 (31), 150–162.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Papirus editora.
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1.
- Cassany, D. (2016). Redes sociales para leer y escribir. *Enseñar a Leer y Escribir En La Educación Superior. Propuestas Educativas Basadas En La Investigación*, 185–208.
https://portal.upf.edu/web/daniel_cassany
- Certeau, M. de. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vozes.
- Chomsky, N. (1998). *The common good*. Press.
- Costa, A. F. Da, Ávila, P., Pegado, E., & Coelho, A. R. (2021). Estudo de monitorização e análise do PICCLE: relatório final. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) Iscte - Instituto Universitário de Lisboa*.
- Coutinho, I. (2024, November 23). Em O Céu da Língua, Gregorio Duvivier é “tipo um cachorro procurando trufa.” *Público*.
<https://www.publico.pt/2024/11/23/culturaipsilon/noticia/ceu-boca-gregorio-duvivier-tipo-cachorro-procurando-trufa-2112948>
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Contraponto.
- Deleuze, G. (2013). *Foucault*. Editora Brasiliense.
- Deleuze, G. (2018). *Diferença e repetição*. Editora Paz e Terra.

- Descola, P. (2023). Philippe Descola: “Nós, modernos, somos os únicos a pensar a diferença entre natureza e cultura.” / Entrevistado por António Guerreiro. *Electra*.
- Didi-Huberman, G. (2012). A prova pela imagem. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 46(3), 137–150.
- Dobrygin, G. (2016). *Mind the Gap* [Video recording]. Nowness.
- Eco, H. (2016). *A definição da arte*. Record.
- Flusser, V. (1985). *Filosofia da Caixa Preta*. Hucitec.
- Flusser, V. (2007). *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. Cosac Naify.
- Flusser, V. (2011). *A Dúvida*. Annablume.
- Flusser, V. (2012). *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité. Vol. III. Le souci de soi*. Gallimard.
- Foucault, M. (2012). *A Arqueologia do Saber*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (42nd ed.). Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Frutiger, A. (2007). *Signos, símbolos, marcas, señales: elementos, morfología, representación, significación*. Editorial Gustavo Gili.
- Garoian, C., & Gaudelius, Y. (2020). *O Espetáculo da Cultura Visual*. 5(2), 222–238.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1992). Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power. *Journal of Education*, 174(1), 7–30.
http://digitalcommons.chapman.edu/education_articles
- Gonçalves, D. N., Furtado, E., & Moura, E. M. (2019). *Sociologia da Educação* (3rd ed.). EdUECE.
- Hall, S. (2016). *Cultura e Representação*. PUC-Rio: Apicuri. www.apicuri.com.br
- Haraway, D. (2023). *A Reinvenção Da Natureza - Símios, Ciborgues E Mulheres*. wmf Martins Fontes.
- Hellman, A., & Häikiö, T. K. (2024). Visual Strategies in (Visual Arts) Education: A Critical Perspective on Reading and Making Images. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 8(1), 39–52. <https://doi.org/10.23865/jased.v8.5845>
- Hernández, F. (2020). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. UFSM.
- Higgins, D., & Higgins, H. (2001). Intermedia. *Leonardo*, 34(1), 49–54.
<https://muse.jhu.edu/article/19618>

- hooks, bell. (2021). *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. elefante.
- Hyde, L. (1998). *Trickster makes this world: Mischief, myth, and art*. Farrar, Straus and Giroux.
- Icle, G., & Bonatto, M. T. (2017). Por uma pedagogia performativa: A escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. *Cadernos CEDES*, 37(101), 7–28. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017168674>
- Ingold, T. (2022). Designing ambientes para a vida. *Revista Da Universidade Federal de Minas Gerais*, 29(1), 177–193. <https://doi.org/10.35699/2316-770x.2022.41651>
- Kraus, K. (1969). Die Sprache. In *München, dtv*. München, dtv.
- Larossa, J. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do Eu e Educação. In *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35–86). Vozes.
- Marcuse, H. (1972). *One dimensional man*. Abacus.
- Marx, K., & Engels, F. (1997). *Manifesto do Partido Comunista* (5th ed.). Editorial «Avante!».
- Monteiro, B. (2016). O óbvio e a abominação. In *Os Últimos Dias da Humanidade* (pp. 29–46). Departamento de Edições do TNSJ.
- Nochlin, L. (2023). *Porque Não Houve Grandes Mulheres Artistas?* VS.
- Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2017). dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Peternák, M. (2010). *We shall survive in the memory of others* [Video recording]. C³ Center for Culture and Communication Foundation. http://flusserdvd.c3.hu/index_en.html
- Pineau, E. L. (2010). Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação & Realidade*, 35(2), 89–113.
- Popkewitz, T. S. (2020). Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. *Em Aberto*, 33, 47–68.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento - política e filosofia*. 34 Literatura.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante : cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies An Introduction To Researching With Visual Materials* (4th ed.). SAGE.

- Schönau, D., Kárpáti, A., Kirchner, C., & Letsiou, M. (2020). A New Structural Model of Visual Competencies in Visual Literacy: The Revised Common European Framework of Reference for Visual Competency. *The Literacy, Pre-Literacy and Education Journal*, 57–71.
- Silva, V. (2013). Fermentações 1 Qual é a existência do desenho? *PSIAX Estudos e Reflexões Sobre Desenho e Imagem*, 2(2).
- Sodré, O. (2007). Percurso filosófico para a concepção de alteridade. *Síntese: Revista de Filosofia*, 34(109), 157–184.
- Teza, R. D. S. (2016). Deleuze e a desformatação da escola. *Humanidades Em Diálogo*, 7, 221–227.
- Tomé, V. (2020). *PICCLE*. <https://Piccle.Pnl2027.Gov.Pt/>.
<https://piccle.pnl2027.gov.pt/>
- Veiga-Neto, A. (1996). A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, 21(2), 161–175.
- Veiga-Neto, A. (2000). Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 9–20).
- Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a Educação* (2nd ed.). Autêntica.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Editora Ática.

Apêndices

Apêndice A – Proposta Didática_Planificação a curto prazo

Unidade de trabalho: **Padrão**

Realização de padrão e experimentação com técnicas de impressão.

Desenhar o módulo de um padrão para gravação de uma matriz, pensando nos elementos escolhidos enquanto signos portadores de sentido que transmitem significado.

Guião:

- Estuda e relaciona imagem e representação a partir da sua produção dentro da cultura visual
- Desenvolve mapas/moodboards/painéis para explorar as redes de significações
- Elabora os desenhos estudando-os enquanto códigos transmissores de valores
- Relaciona tamanhos, rotações, tendo em conta o espaço e a superfície
- Escolhe materiais e formas de gravação
- Experimenta processos de estampagem atendendo à construção do padrão como processo dinâmico

Materiais:

Suporte: tecido, papel, outros

Riscadores:

APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO | INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO | EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Sintaxe, Sentido.

Previsão de tempo: 21

Planificação Curricular a Curto Prazo

Unidade de Trabalho: Padrão

Objetivo Geral: Pensar a técnica - neste caso a construção de um *rapport* e a sua impressão - enquanto um conjunto de conceitos que se interligam e dialogam com a crítica da cultura visual e com os processos de representação e subjectividade.

Conteúdos a Desenvolver:

- **Procedimentos:** Desenho, mapeamento, investigação e gravação a partir de imagens recolhidas.
- **Visão:** Recolha e interpretação da informação e construção de percepções
- **Sintaxe:** Forma, espaço e volume

Capacidades a Desenvolver:

- Desenvolver a interpretação, observação e a análise;
- Emitir juízos críticos sobre o que vê;
- Intervir na produção crítica da cultura visual;
- Desenvolvimento da capacidade de abstração e codificação;
- Perceber o desenho enquanto inscrição e investigação de processos de representação.

Planificação Detalhada (9 horas)

Aulas		Atividade	Conteúdos	Materiais	Avaliação	Observações
1	3 tempos	Diálogo sobre padrão e cultura visual.	O padrão no quotidiano, na história e na sociedade e nas imagens que nos rodeiam. Repetição como potência e relação com o olhar. Iceberg da cultura. Estereótipos e de movimentos culturais contra hegemónicos.	Filme, apresentação, jogos, debate.	Avaliação e sumário da aula partir da projecção colectiva de um desenho. Caixa de sugestões.	Debater sobre o papel do ser humano enquanto construtor de regras e representações.
2	6 tempos	Elaboração de <i>painéis/murais</i> , físicos ou digitais, em grupo ou individualmente, que contenham interligações. Experimentação da criação de um <i>rapport</i> .	Análise e investigação de materiais: desenhos, fotografias, textos, vídeos, músicas, registos, etc. Decidir e desenhar motivos e motivações. Relacionar elementos e composições	Papel, computador, material riscador	Auto-avaliação no final da aula.	Questionar o lugar das imagens, desenvolvendo uma narrativa. Atentar para a inscrição enquanto processo de criação de uma <i>marca</i> .
2	6 tempos	Desenho e gravação de matriz	Transformação do <i>rapport</i> , desenhado em matriz através de processos de gravação pensados pelas/os estudantes.	Goivas, linóleo, pvc, tetrapack, ponta-fina, etc..		Promover a troca de ideias e a valorização do trabalho individual..

Aulas		Atividade	Conteúdos	Materiais	Avaliação	Observações
1	3 tempos	Experimentação da transferência de tinta para tecido ou outro material.	Estampar matrizes nos tecidos procedendo à repetição e transgressão do padrão.	Tecidos, tintas, jornais, rolos, máquina de massa,	Conversa livre sobre a unidade de trabalho.	Possibilitar a ação consciente de estampar enquanto impressão e caracterização.
1	3 tempos	Exposição e apresentação dos trabalhos a uma artista convidada. Conversa/diálogo sobre processos de criação	Transformar a sala de aula num lugar de troca. Permitir o diálogo sobre outros pontos de vista e percursos de estudo.			

Metodologia

- Desenhar um enunciado de forma que o aluno participe e o defina em conjunto.
- Metodologias activas: aula invertida, jogos, debate, trabalho de grupo.
- Organização colectiva da sala de aula.
- Recolha e investigação de materiais de forma autónoma.
- Experimentação de avaliação formativa alternativa, através de diferentes dispositivos.

Avaliação

A avaliação será contínua e formativa, levando em consideração os seguintes aspetos:

- Explorar a relação entre as imagens, percebendo padronizações.
- Constrói novas imagens a partir do que vê
- Utiliza suportes e modos de registo adequados, evidenciado intencionalidade no trabalho.

Recursos:

- Desenho e projecção mental
- Materiais: papel, canetas, etc..
- Caixa de sugestões,
- Diálogo

Apêndice B – Unidade de Trabalho_Slides de apresentação

Rede/ Intertextualidade/ Construção/ Cristalizações

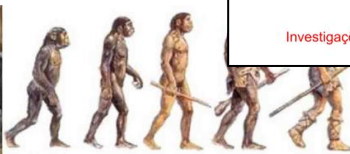


Estrutura - Transposição - Produção

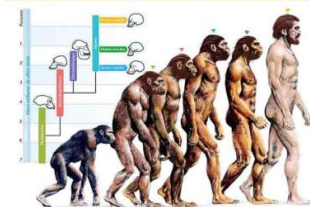
A man and his son are in a terrible car accident. The father dies, and the son is rushed to the emergency room in critical condition. In the operating room, the surgeon looks at the boy and exclaims, "I can't operate on this boy, he is my son!"

Who is the surgeon?

Investigações - Cultura - Representações - Ser ou Não ser - Construções sociais



Diário de Notícias



Evolução

EVOLUÇÃO DO HOMEM

AUTRÁLIA-ANTARCTICA

Esta área inclui os

continentes da América

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África

do Sul e da África



Vênus de Urbino, Ticiano



Olympia, Manet



Casablanca, Michael Curtiz

Figura B 15 Slides 1, 2, 3, 4 e 5 da apresentação da Unidade de Trabalho.

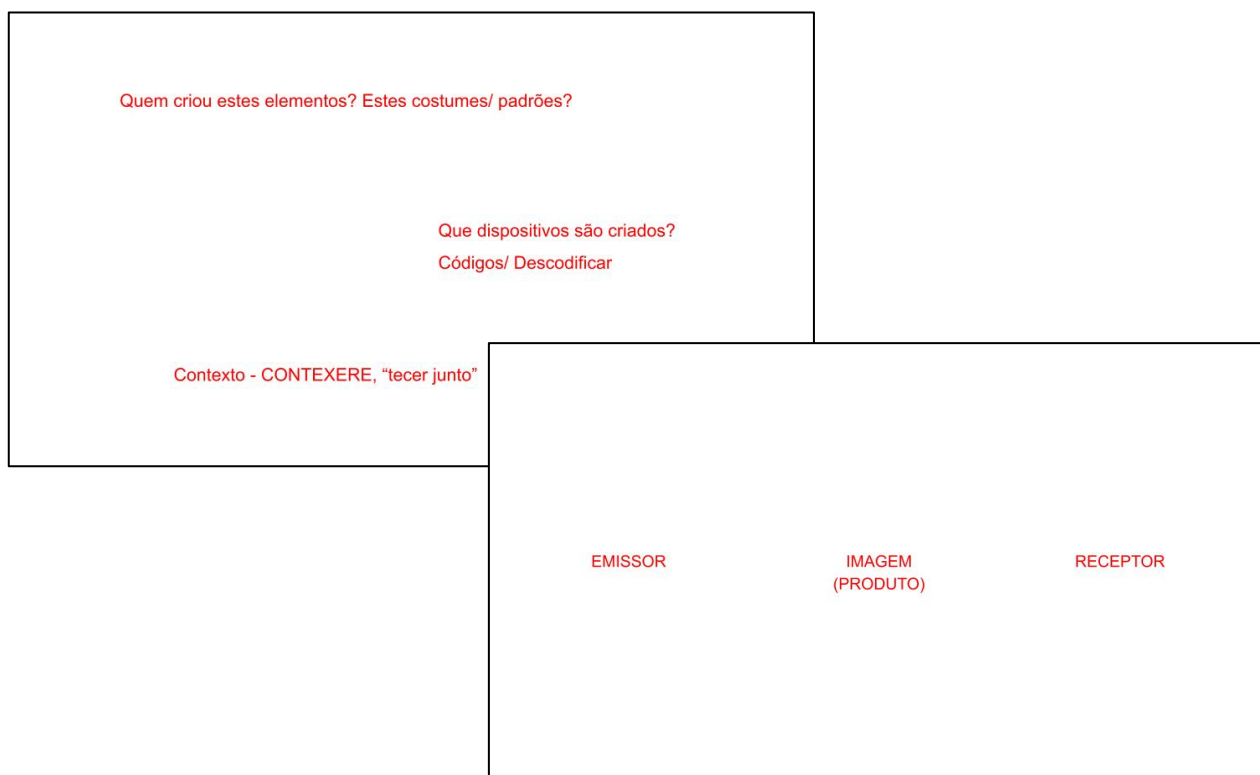


Figura B 16 Slides 6 e 7 da apresentação da Unidade de Trabalho.

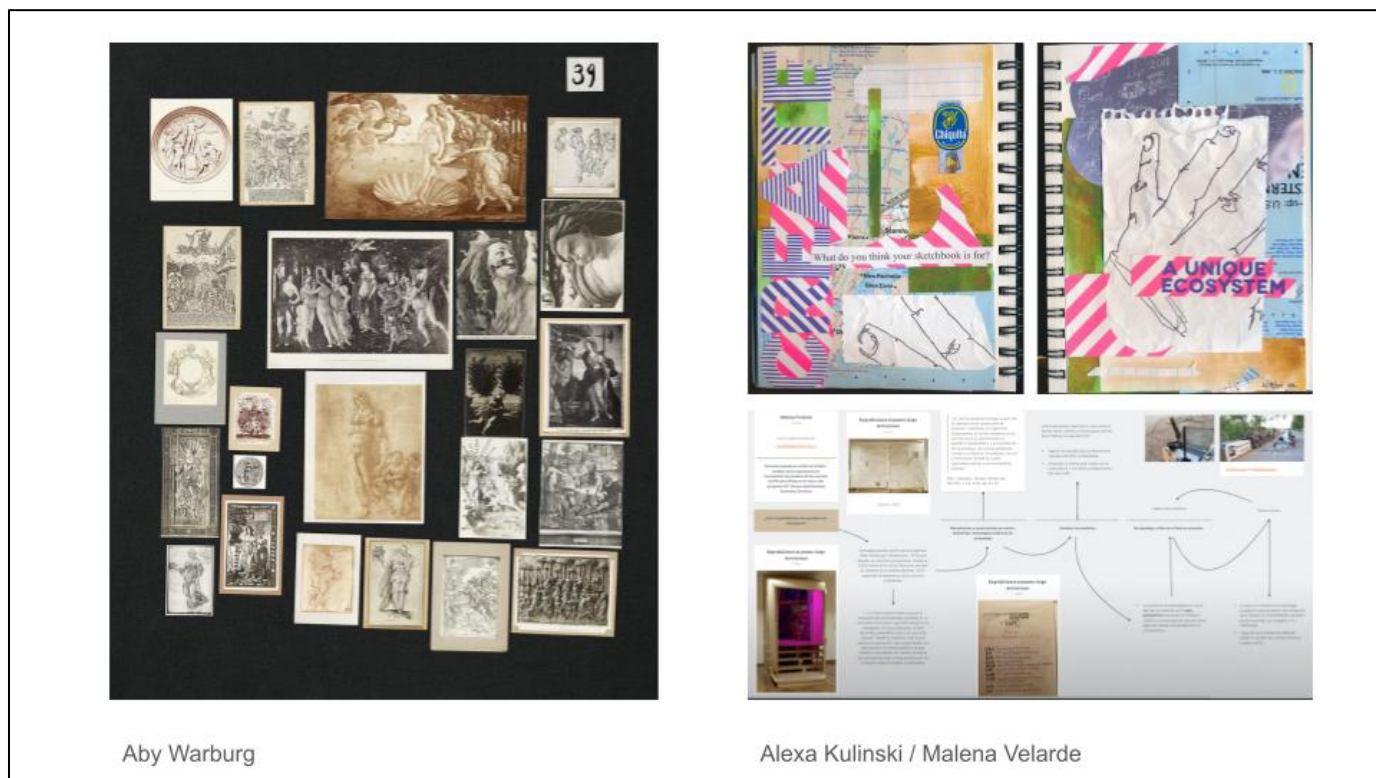


Figura B 17 Slide 8 da apresentação da Unidade de Trabalho.



Käthe Kollwitz



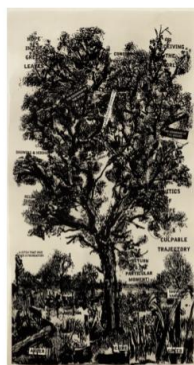
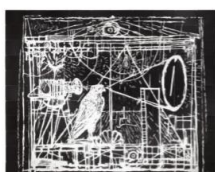
J. Borges



Andrea Bowers



Dias Coelho



William Kentridge



<https://padrao.holique.me/?start>



Band: We're going on a world tour! 🎵 🎵

World:



Figura B 18 Slide 15 da apresentação da Unidade de Trabalho.

Figura B 19 Slides 9, 10, 11, 12, 13 e 14 da apresentação da Unidade de Trabalho.

Apêndice C - Website comunitário com materiais de apoio

<https://padrao.hotglue.me/?start>

MATERIAIS

DESENHO

GRAVAÇÃO

IMPRESSÃO

<---

DESENHO



Vídeo indisponível.
Este vídeo não está disponível

matriz criada através de recorte



matriz criada através de dobragem



matriz com carimbos



Figure 2.54b Here is the final design of varied colour blocks positioned with consideration to provide visual interest. Note the way the motifs have been manipulated to create a larger repeat tile, by rotating or mirroring some of the motifs from their original position, disrupting the expected repeating rhythm.

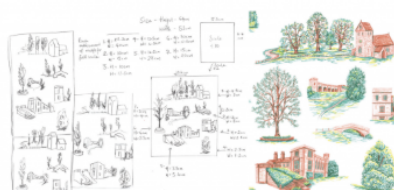
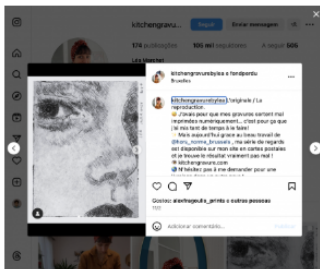


Figure 2.46a Maize Miller sketched the rhythm of her pattern, *Blue Peak*, using a half-drop repeat structure, helping her to place the motifs appropriately in the repeat tile as she drew them.

Figura C 20 Print Screen do Website com materiais de apoio.



GRAVAÇÃO



gravura em Tetrapak



gravura em pvc expandido



gravura em linoleo



gravura em Tetrapak



IMPRESSÃO



como fazer uma ponta seca



block print com linoleo



prensa com rolo de massa

Figura C 21 Print Screen do Website com materiais de apoio.



block print com carimbo



padrão com rotação



prensa com máquina de massa

Apêndice D - Trabalhos apresentados por estudantes

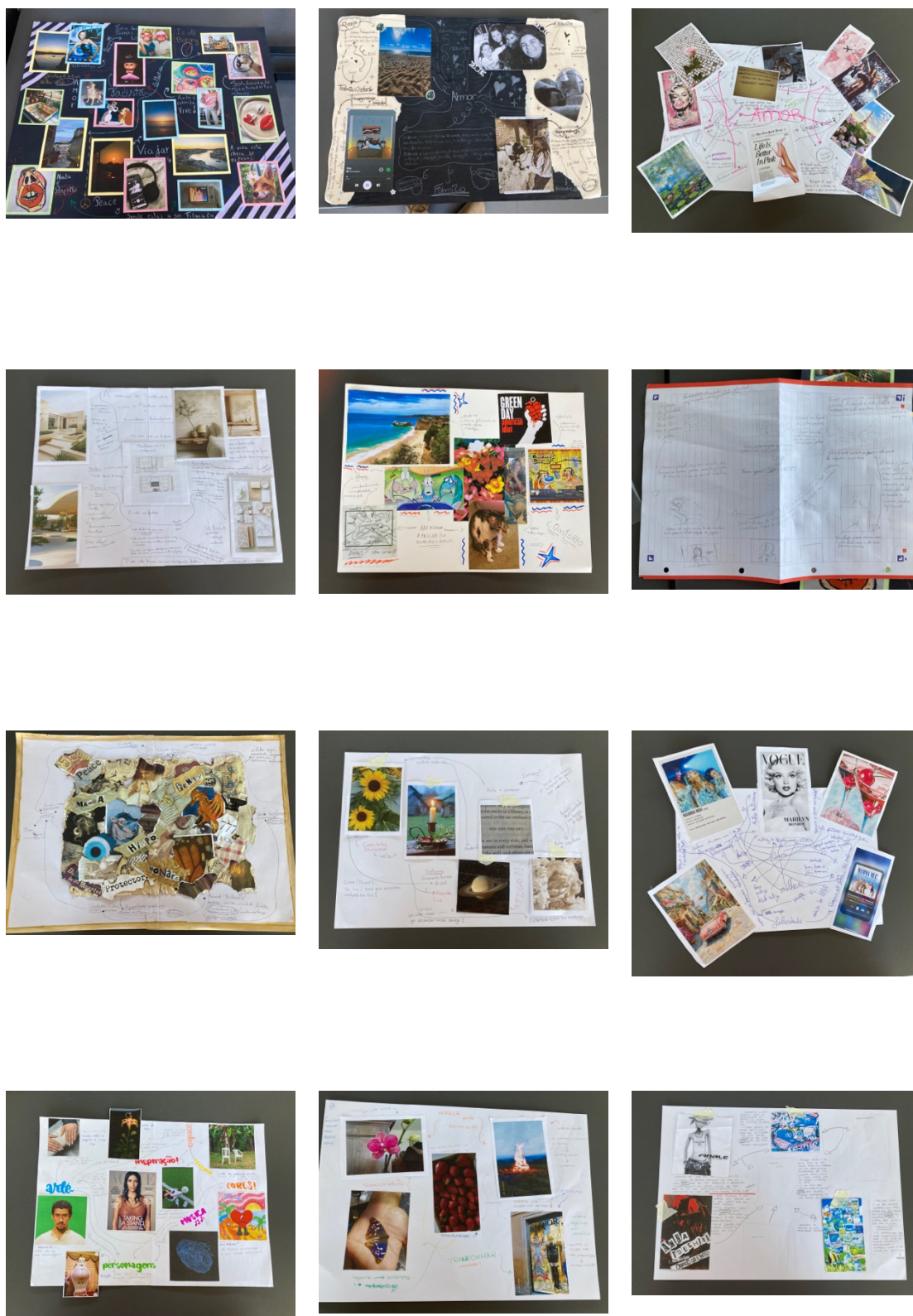


Figura D 22 Mapas desenvolvidos por estudantes.



Figura D 23 Mapas e matrizes desenvolvidos por estudantes.



Figura D 24 Padrões estampados por estudantes.



Figura D 25 Padrões estampados por estudantes.



Figura D 26 Padrões estampados por estudantes.

“Não se trata de encher um balde, trata-se de acender um fogo.”

(Apócrifo)

SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

FACULDADE DE **BELAS ARTES**