U.PORTO

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

AQUI É UM BOM LUGAR:

OBJECTOS, PROCESSOS, PRÁTICAS E CAMINHOS
PARA ENSAIAR AGÊNCIA E COMUNIDADE EM DOCÊNCIA.

Joana Melo Rocha

M

2025

“um espaço de liberdade para pensarmos e ouvirmos o que outras pessoas pensam.
Conversar é criar esse espaço para pensar com outras pessoas.”
(Minhós Martins, Mendonça & Matoso, 2024, p.13)

A autora redige este relatório de acordo com a ortografia anterior ao Acordo Ortográfico de 1990. A autora utiliza, também, o feminino genérico, numa tentativa de promover a inclusão e visibilidade das mulheres e do feminino na linguagem.

AQUI É UM BOM LUGAR

Objectos, processos, práticas e caminhos
para ensaiar agência e comunidade em docência.

Joana Melo Rocha | Outubro de 2025

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 3ª Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Orientadora: **Catarina Almeida**
Professora cooperante: **Aurora Rocha**
Escola Secundária da Maia

Resumo

O presente relatório regista os pensamentos e observações de um estágio que foi feito na Escola Secundária da Maia no ano lectivo de 2024 / 2025. O trabalho procura pensar alguns dos objectos, processos, práticas e caminhos, para o desenvolvimento de agência e comunidade em docência, que se deram ou foram encontrados durante o estágio.

O texto e o trabalho desenvolvem-se a partir do meio, a unidade didáctica concebida e implementada para testar questões como constituição de arquivos comuns, autoria colectiva e a edição, enquanto acto político, que permite abrir a escola a novas perspectivas. Para tal, é precedida, tanto no texto como na implementação, por um conjunto de reflexões, enquadradas teoricamente, que reflectem sobre como o processo de editar estabiliza uma ideia de normalidade que formata o mundo; a edição como possibilidade de ruptura com o instituído; a constituição e consideração de arquivos mais amplos e histórias e perspectivas alternativas, dentro da instituição escolar. Este texto também reflecte sobre a necessidade de nos posicionarmos e fazermos um trabalho pessoal que consciencialize para o lugar que habitamos, os nossos vieses e as nossas crenças. “Aqui é um bom lugar” para quem? E por que é um lugar melhor para uns e pior para outros? Por que é que a escola sempre foi um bom lugar para mim? O texto usa a posição da autora como lugar constituído e a partir do qual se relaciona com a comunidade escolar. O relatório conclui, a partir da unidade didáctica, que há objectos (*playlist*, mural de imagens, impressora), processos (“arqueologia do eu”), práticas (“prática de si”) e caminhos (“impactos imprevistos”, improvisações e acomodações) que podem ser potenciadores de um caminho conscientemente comunitário e de partilha. Este texto define-se ainda como feito de pedaços de muitos outros e pretende, também ele, deixar-se retalhar, apropriar e arquivar noutros lugares.

Palavras-chave: edição, colectivo, comunidade, subjectividade, agência

Abstract

This report records the thoughts and observations of an internship carried out at Escola Secundária da Maia during the 2024/2025 academic year. The work seeks to reflect on some of the objects, processes, practices and paths for the development of agency and community in teaching, that occurred or were encountered during the internship.

The text and the work are developed from the center, the teaching unit designed and implemented to test issues such as the creation of common archives, collective authorship and editing as a political act, which allows the school to open up to new perspectives. To this end, it is preceded, both in the text and in its implementation, by a set of theoretically framed reflections on how the process of editing stabilises an idea of normality that shapes the world; editing as a possibility of breaking with the established order; the constitution and consideration of broader archives and alternative histories and perspectives within the school institution. This text also reflects on the need to take a stand and do personal work to raise awareness of the place we inhabit, our biases and our beliefs. 'This is a good place' for whom? And why is it a better place for some and worse for others? Why has school always been a good place for me? The text uses the author's position as a constituted place from which she relates to the school community. The report concludes, based on the teaching unit, that there are objects (playlist, image wall, printer), processes ('archaeology of self'), practices ('practice of self') and paths ('unforeseen impacts', improvisations and accommodations) that can be enablers of a consciously communal and sharing path. This text is also defined as being made up of pieces of many others and intends to allow itself to be cut up, appropriated and archived in other places.

Keywords: edit, collective, community, subjectivity, agency

Résumé

Le présent rapport rend compte des réflexions et observations issues d'un stage effectué à l'École secondaire de Maia au cours de l'année scolaire 2024/2025. Ce travail s'attache à examiner certains des objets, processus, pratiques et voies permettant le développement de l'action et de la communauté dans l'enseignement, qui ont été mis en œuvre ou découverts au cours du stage.

Le texte et le travail se développent à partir du milieu, l'unité didactique conçue et mise en œuvre pour tester des questions telles que la constitution d'archives communes, la paternité collective et l'édition, en tant qu'acte politique, qui permet d'ouvrir l'école à de nouvelles perspectives. À cette fin, il est précédé, tant dans le texte que dans la mise en œuvre, d'un ensemble de réflexions, encadrées théoriquement, qui réfléchissent sur la manière dont le processus d'édition stabilise une idée de normalité qui façonne le monde ; l'édition comme possibilité de rupture avec l'ordre établi ; la constitution et la prise en compte d'archives plus larges et d'histoires et de perspectives alternatives, au sein de l'institution scolaire. Ce texte réfléchit également à la nécessité de prendre position et d'effectuer un travail personnel de prise de conscience du lieu où nous vivons, de nos préjugés et de nos croyances. « Ici, c'est un bon endroit » pour qui ? Et pourquoi est-ce un meilleur endroit pour certains et un pire endroit pour d'autres ? Pourquoi l'école a-t-elle toujours été un bon endroit pour moi ? Le texte utilise la position de l'auteure comme un lieu constitué à partir duquel elle interagit avec la communauté scolaire. Le rapport conclut, à partir de l'unité didactique, qu'il existe des objets (playlist, mur d'images, imprimante), des processus (« archéologie du moi »), des pratiques (« pratique de soi ») et des chemins (« impacts imprévus », improvisations et accommodations) qui peuvent être des catalyseurs d'un cheminement consciemment communautaire et de partage. Ce texte se définit également comme étant composé de fragments de nombreux autres et se veut lui aussi susceptible d'être découpé, approprié et archivé ailleurs.

Mots-clés: édition, collectif, communauté, subjectivité, agence

Agradecimentos

Mãe, por tudo.
Irmão Pedro, pelo caminho.

Pedro, por segurar.

Amigas, pelo colo.

Amigas docentes, docentes amigas, pelas conversas infinitas.
Aurora, pela abertura e disponibilidade.
Lídia, Olga, pelo exemplo e companhia, há vinte anos e agora.
Francisco, Ana, Anna, Bruno, Carolina, Carolina, Daniel, David, Diogo, Diogo, Vanessa, Joana, Júlia, Leonor, Leonor, Mara, Mariana, Nádia, Quézia, Rita, Simone e Yuri, pela confiança, entrega e sorrisos.

Catarina, pela partilha, orientação e abraço.

Sofia e Luísa, pela paciência e entusiasmo.

Pai.

Lista de abreviaturas:

AIPD II: Actividades de Introdução à Prática Docente II

ESM: Escola Secundária da Maia

IDAV: Investigação e Docência em Artes Visuais

UD: Unidade Didáctica

Aqui é um bom lugar:

Objectos, processos, práticas e caminhos para ensaiar agência e comunidade em docência.

Resumo……3
Abstract……4
Resumé……5
Agradecimentos……..6
Lista de abreviaturas……..7
Índice……...….8
Índice de anexos……..10
Índice de figuras……...10
Introdução — Aqui é um bom lugar: por que escrevo o que escrevo?……11

1ª PARTE

1. **Aqui é um bom lugar: montando uma história.**……...15

    1.1 Editar é um processo que opera a toda a hora e em todo o lado.……..16
    1.2 A edição é política e estabiliza coisas.……..…20
    1.3 A edição como possibilidade de interrupção.……..….23

2. **Aqui é um bom lugar: e aqui não começa agora. Procurando uma história.**……..32

    2.1 Aqui não começa agora.……..…34
    2.2 Aqui não começa agora, porque não há tempo.……..…37
    2.3 Aqui não começa agora, começa no dia a dia.……..…..43
    2.4 Aqui não começa agora, começa todos os dias.……47

2ª PARTE

3. **Aqui é um bom lugar: mas os computadores não funcionam e as salas são pequenas.**……52

3.1 A turma……...…53
3.2 As aulas de desenho A……54
3.3 As aulas de multimédia B……55
3.4 Recuperar um tempo sem computadores……57

4. Aqui é um bom lugar: Unidade Didáctica……..……60

4.1 Como montar este exercício?……66
4.2 Enunciado……..…73
4.3 Planeamento…….……79
4.4 Descrição do decorrer da unidade didáctica……..……..……85
4.5 Resultados da unidade didáctica……..……..…95

3ª PARTE

5. Aqui é um bom lugar: o poder das coisas…….……99

5.1 As histórias do anonimato……....…101
5.2 Os objectos de trabalho e o trabalho dos objectos…….…..105
5.3 O relatório — um trabalho à procura de encaixes……..…109

Bibliografia……..…….……..…111

Anexos

Índice de anexos:

Anexo 1: exercício que explora a minha adolescência na ESM.
Anexo 2: google slides que acompanharam as aulas.

Índice de figuras:

Figura 1: pedaços de textos que aparecem neste relatório.……..….14
Figura 2: exemplo de dupla página da fanzine que fiz explorando a minha adolescência na ESM.……43
Figura 3: exemplo de páginas de “Aqui é um Bom Lugar”.……..…60
Figura 4: exemplo de diários gráficos.……...…...…67
Figura 5: estudantes de volta da fotocopiadora……..69
Figuras 6: mural e trabalho colectivo.……..……71
Figura 7: exemplo de páginas em experimentação.…….……72
Figura 8: várias fanzines punks dos anos 70s. Britannica.……..……75
Figura 9: Aby Warburg, Atlas Mnemosyne.…….……81
Figura 10: exemplo de paginação de David Carson.…….……82
Figura 11: exemplos de fanzines.…….……84
Figura 12: quadro branco, no final da sessão em que os alunos se começaram a organizar por projectos.……87
Figura 13: alguns livros que levei como exemplos de narrativa.…….……88
Figura 14: mural.……..……90
Figura 15: fanzines finais.……..…95
Figura 16: estudantes na Feira da Alegria, no jardim da Faculdade de Belas Artes.……..……97
Figura 17: imagem de Björk em várias fanzines.…….……102

Aqui é um bom lugar: por que escrevo o que escrevo?

O presente relatório pretende ser um lugar onde assento alguns dos pensamentos e deambulações que acompanharam a minha experiência de estágio na Escola Secundária da Maia. Faço-o, sobretudo, a partir da unidade didáctica que desenvolvi com os alunos do 12ºK, dividindo o texto em três grandes partes. Nelas procuro entender como alguns dos processos, práticas, caminhos e objectos que se cruzaram comigo, podem servir a docência, no sentido da criação de comunidades implicadas e envolvidas.

Para iniciar, na primeira parte deste documento, exploro ideias e conceitos que me encontraram nas semanas iniciais de estágio e primeiras tentativas de escrita deste relatório, e os seus pontos (e as pontes) de interesse, para a minha prática docente, e que, consequentemente, estão na origem da unidade didáctica que propus.

Deste grupo, faz parte o primeiro capítulo, que percorre várias formas de abordar a acção de editar. Começo por enquadrá-la enquanto processo incessante, elemento fundamental para a construção da História da Humanidade, tendo-a moldado, distorcido e fixado narrativas. Ainda nesse mesmo capítulo, reflicto sobre a edição enquanto acto político, que ajuda a produzir verdades, estabelecer cânones, estabilizar uma ideia de normalidade e formatar o mundo segundo uma lógica definida por alguém que não sabemos identificar. Seguidamente indago se o exercício de edição pode também representar uma possibilidade de ruptura com o instituído, dentro das escolas. Para isso, proponho que se deve variar as fontes e a forma de juntar fragmentos, procurando outras perspectivas. Tento perceber se acções como “samplagem” podem ter um paralelo nas actividades desenvolvidas dentro da escola. O capítulo remata com a tentativa de situar os arquivos enquanto ferramenta pessoal, que combina um rasto de relações e associações, objectos, referências, e se será exequível e importante expandir os critérios nos arquivos pessoais das estudantes por um lado e, por outro, tentar criar um arquivo em docência, que junte as nossas práticas e didácticas e que as ponha em diálogo, procurando uma verdadeira cultura de partilha e prática colectiva.

O segundo capítulo deste relatório é uma deambulação muito pessoal, porque se faz pela recuperação do meu caminho na Escola Secundária da Maia: a escola que escolhi para fazer o estágio foi, também, a escola que habitei, enquanto aluna, vinte anos antes. Tentei que o processo de recuperar e editar a minha experiência fosse feito de forma controlada, consciente, criteriosa e sensível, e ainda assim, ligeiramente obsessiva e, portanto, merece ser mencionada neste relatório. Neste capítulo tento dar conta da subjectividade da experiência e

do que dela emerge na escrita, ligeiramente narcísica, quando comparamos as nossas memórias com as “fatias de vida” que vamos ouvindo na sala de aula. O capítulo começa por dar conta da tentativa (algo frustrada) de encontrar os meus fragmentos, que servem, sobretudo, para que reflicta e reconte a minha história (“uma autobiografia não é um relato de um passado que está presente, mas a abertura contínua da narrativa a futuras releituras”[1] (Juelskjær & Schwennesen, 2012, pp.11). Esta “prática de mim” (Foucault, 2004, p.399.) e “arqueologia do eu”[2] (Yolanda Sealey-Ruiz, n.d.,) serve para que me reconheça, me posicione, às minhas crenças e vieses, que desmonte o lugar de onde venho e que ocupo enquanto docente.

Os dois capítulos que se seguem representam a segunda parte do trabalho. São ambos mais descritivos e dão conta dos dias do estágio. No capítulo três faço uma análise da turma que acompanhei, o 12ºK, algumas das suas dinâmicas e relação entre a docente e as discentes. Registo também algumas observações sobre as disciplinas que mais frequentei, Desenho A e Oficina Multimédia B, e começo a apontar quais as áreas em que desejo intervir.

O capítulo que se segue assenta a proposta de didáctica, começando por referir o que a inspirou[3] e o que procurei activar nas estudantes, a partir da análise que dei conta no capítulo anterior. Este texto é extenso, pontuado com algumas imagens e faz um registo detalhado da proposta. Para além da descrição das intenções iniciais, deixo também o enunciado produzido para a apresentação do exercício às estudantes, o planeamento que tinha previsto e uma descrição, a partir do diário de bordo, de como decorreu a implementação da proposta. Decidi deixar o registo do máximo de peças possível para que, num horizonte de partilha e colectivização, a minha prática possa auxiliar quem dela quiser fazer uso. O capítulo encerra com os resultados da unidade didáctica.

O Capítulo 5, e terceira parte, fecha este relatório. Este capítulo explora e problematiza, através da escrita, os “impactos imprevistos” (Solnit, 2016, p.92) da unidade didáctica, ou seja, coisas que aconteceram para lá das minhas expectativas e que, provavelmente, foram, até, a força maior do exercício. Nele olho para a unidade didáctica enquanto “teaching object”, enquanto objecto que devolve e, portanto, produz conhecimento. Tento aprofundar e explorar esse conhecimento devolvido, teoricamente. Desta forma, este capítulo acaba por incidir sobre a potência do colectivo enquanto lugar onde nos podemos “afectar” (Garcés, 2022, p.5). O que

[1] Tradução livre do inglês: “an autobiography is not a telling of a past that is present, but the ongoing openness of the narrative to future retellings”. Karen Barad em entrevista a Juelskjær & Schwennesen, apoiada numa ideia de Jacques Derrida.
[2] Tradução livre do inglês: “Archaeology of Self”
[3] A U.D. parte de um livro que empresta o nome a este relatório.

acontece a partir do momento em que abandonamos os processos solitários, abandonamos o eu e nos diluímos em experiências colectivas?

Todos estes pensamentos a que me entrego neste texto, são acompanhados do conhecimento e sabedoria de outros autores, que variam nos seus contextos e práticas, que conheço há muitos anos ou me foram sugeridos agora, indo de John Berger a Beach House, em menos de duas linhas. Esta montagem de texto espelha a minha linha de raciocínio, que mistura o meu arquivo: corta, destaca e volta a montar de outra forma, em suma, edita, o que fui recolhendo ao longo da minha existência. Deste modo, escolhi as seguintes pessoas para me acompanharem neste texto: Rebecca Solnit, John Berger, Beach House, Ana Pessoa, Joana Estrela, Maria Gabriela Llansol, Björk, Roland Barthes, Tove Janson, Bruno Munari, Jean Luc Godard, Karen Barad, bell hooks, Jean-Pierre Sarrazac, Claire Keegan, Hirokazu Kore-Eda, Yuval Noah Harari, José Pedro Tenreiro, Ece Canli, Fernando Hernández, Agnes Varda, Hannes Liechti, Virginia Woolf, Vita Sackville-West, Emanuele Coccia, Ursula K. Le Guin, Martim Sousa Tavares, Gabriella Giannachi, Giorgio Agamben, Michel Foucault, Whitest Boy Alive, Catarina Almeida, Cat Martins, Yolanda Sealey-Ruiz, Edmund Adjapon, Kisha Porcher, Héctor Abad Faciolince, Ariella Aïsha Azoulay, Isabel Minhós Martins, Dina Mendonça, Madalena Matoso, Molly Wizenberg, Wolfgang Tillmans, Jean Julien, María do Mar Castro Varela, Bibiana Oliveira Serpa, Nora Sternfeld, Anthony Bourdain, Djamila Ribeiro, Rubén Gaztambide-Fernández, Carmen Mörsch, Denise Kuperman, David Carson, Alan Fletcher, Didier Cornille, Don Nace, Rod Campbell, David Shrigley, Einet Tsarfati, Raymond Briggs, Gerda Muller, James Jean, Mieke Bal, Jeroen Lutters, Tonika Sealy Thompson, Stefano Harney, Marina Garcés, Umberto Eco.

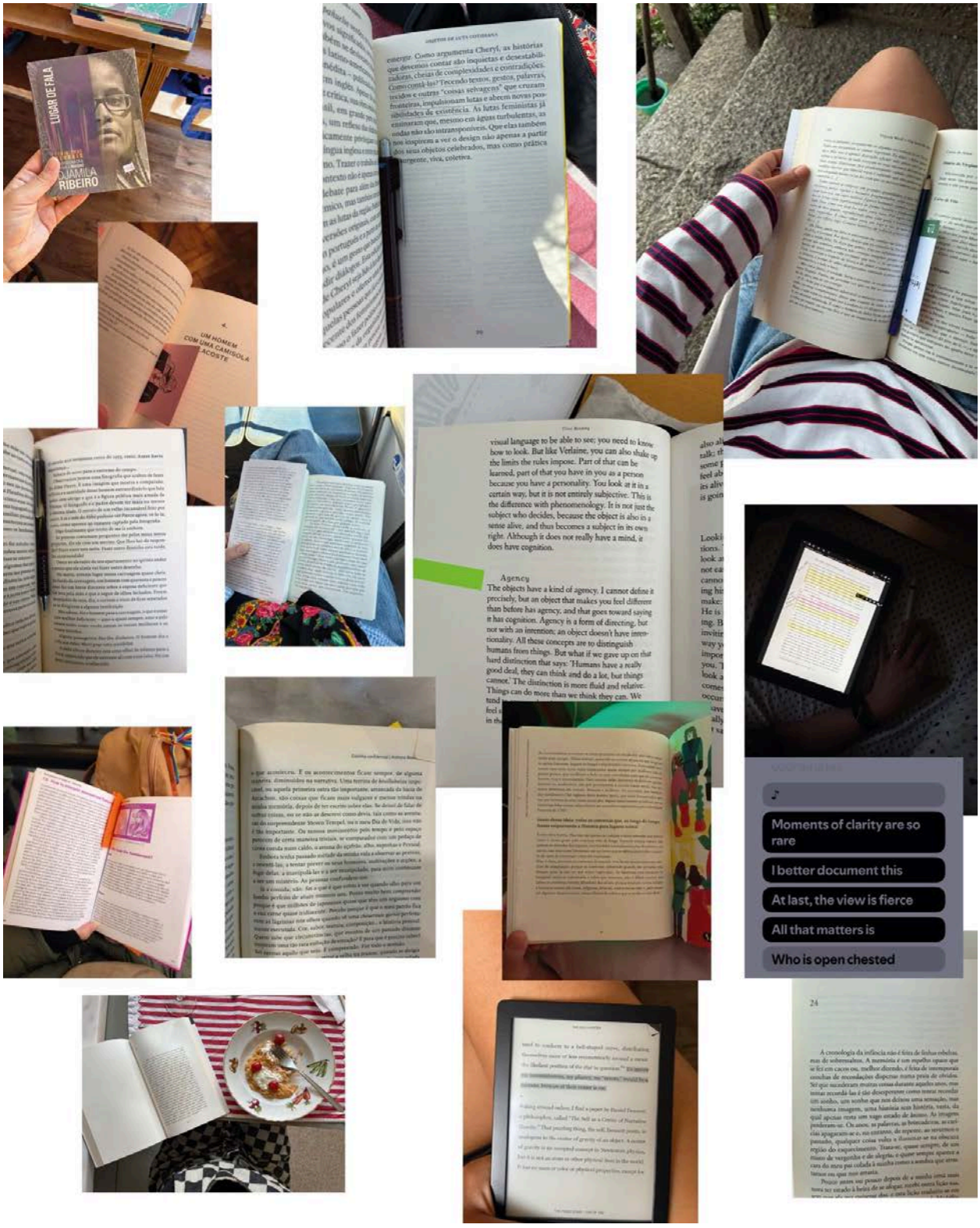


Figura 1: pedaços de alguns textos que aparecem neste relatório.

1. Aqui é um bom lugar: montando uma história.

A experiência de estágio serve vários propósitos: experimentar estar numa sala de aula, ver colegas em acção, contactar com realidades da escola, iniciar conversas e relações, explorar os nossos interesses, observar, registar, investigar. Em suma, como escreve Martim Sousa Tavares, no seu livro *Falar Piano e Tocar Francês*, editado em 2024: “Fazer coisas, ver coisas, experimentar coisas” (p.168). Estar na escola é estar no mundo. São, aliás, estas experiências, estas *coisas* que vamos vivendo durante os nossos dias de estágio, que se espera que vertamos para este relatório.

Desde que comecei a minha experiência de estágio, tenho fantasiado este texto. Que documento quero produzir? Que documento serve os meus interesses? Que documento servirá os interesses da Universidade e os da Investigação em Ensino de Artes Visuais? Que documento explanará melhor o universo que é uma sala cheia de estudantes? Todas estas questões fui colocando ao longo destes meses, que se transformaram num ano completo. Resolvi ir fazendo. Fui apontando, sem grande método, aflição ou censura, as sensações e experiências, enquanto ia arranjando o texto conforme a minha predisposição. A forma de escrita que encontrei foi ir escrevendo em pequenas torrentes, que depois revisitei muitas vezes (e eu revisito mesmo muitas vezes): limpei, cortei, colei, risquei, voltei a redigir. Ao fazê-lo, apercebi-me de um processo importante que operava: estava a editar.

A minha experiência, ao longo destes últimos meses, não é transponível, de forma integral, para as páginas que nos convocam a escrever como peça final deste mestrado. Para compor este relatório de estágio, fazer dele o objecto que desejo e o objecto que a Universidade do Porto nos propõe, é necessário um exercício de selecção, colagem, montagem, em síntese, de edição.

Esta constatação veio, também, encontrar alguns dos interesses que trazia comigo e, inclusivamente, algumas das ideias que já tinha para a proposta de unidade didáctica. Parece-me que começar o relatório por definir este processo, em que estive sempre a operar durante os meses de estágio e produção deste documento, torna-se essencial para o seu rigor.

Consciente desta acção, que acontece constantemente na nossa vida, logo em Novembro, concluí que investigar, ler e escrever sobre edição, nos seus vários sentidos, como colagem, montagem, curadoria e publicação, seria umas das partes vitais deste trabalho.

1.1 Editar é um processo que opera a toda a hora e em todo o lado.

Podemos começar pelo senso comum. Na infopédia a definição para editar é a seguinte:

> editar
> verbo transitivo
>
> 1. fazer a edição de
> 2. preparar para publicação
> 3. publicar
> 4. reproduzir e divulgar (software, discos, gravuras, etc.)
> 5. CINEMA, RÁDIO, TELEVISÃO selecionar e combinar (materiais gravados e filmados) com vista à obtenção de um produto final
> 6. INFORMÁTICA escrever ou montar (texto) utilizando um programa de processamento
> 7. *figurado* alterar e/ou combinar diferentes elementos ou partes de um conjunto, de modo a alcançar determinado fim (infopédia, 2025, N.P.)

Para já quero centrar-me na definição que, de forma comum, se associa ao cinema, rádio, televisão, informática e, segundo a infopédia, também em sentido figurado, como *"*selecionar e combinar (materiais gravados e filmados) com vista à obtenção de um produto final". A acção de editar que é apresentada nesta definição, sobretudo quando estamos a falar de objectos audiovisuais, é próxima da ideia de montagem.
No Léxico do *Drama Moderno e Contemporâneo*, um documento que reúne 57 verbetes redigidos por integrantes do Grupo de Pesquisas sobre a Poética do Drama Moderno e Contemporâneo da Universidade Paris III, coordenado por Jean-Pierre Sarrazac, na entrada *Montagem e colagem*, verbete da autoria de Florence Baillet e Clémence Bouzitat, estes processos são definidos como:

> "A montagem é um termo técnico tomado do cinema, sugerindo, por conseguinte, acima de tudo a ideia de uma descontinuidade temporal, de tensões instaurando-se entre as diferentes partes da obra dramática. A colagem, por sua vez, faz referência às artes plásticas (colagens de Braque e Picasso), evocando, portanto, mais a justaposição espacial de materiais diversos, a inserção de elementos "inusitados" (por exemplo, documentos "brutos") no seio do texto de teatro, que dão a impressão, em relação a

> uma concepção “tradicional” da arte dramática, de interromper o curso do drama, detendo certa autonomia e podendo aparecer como outros tantos corpos estranhos.” (Sarrazac, 2014, pp.98-99)

Nesta definição há duas ideias que me interessam explorar. Por um lado, define-se edição como a montagem de diversos pedaços, criando um todo — coerente, dissonante ou qualquer coisa intermédia —, a partir de peças que lhe preexistem. A forma como justapomos os fragmentos influenciam a estética da peça criada. Por outro, associa montagem e colagem ao tempo, que tanto pode ser explodido como justaposto, mas sempre enquanto interrupção e/ou dotado de descontinuidade temporal. A forma como justapomos os fragmentos influenciam a história da peça criada. Levando emprestado, deste verbete do Léxico do *Drama Moderno e Contemporâneo*, estes dois princípios de que a edição interfere na estética do objecto mas também na história do mesmo, o local onde se corta, “a noção do corte (*onde e porquê começar um plano e onde e porquê acabá-lo*), na qual se jogam todas as linhas e entrelinhas de todas as *História(s)*” (Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 2023, p.2) alteram a narrativa, forma e a estética da obra.

Histoire(s) du Cinéma (1988-1998) de Jean-Luc Godard é um exemplo clássico de trabalho feito a partir dos processos de edição e que assoma, quase instantaneamente, ao pensamento de muitos de nós, que navegam o meio artístico de forma profissional. O cineasta franco-suiço, membro maior do movimento *Nouvelle Vague*, propõe-se a construir um documento sobre a história e temas do cinema a partir dos fragmentos de inúmeros filmes produzidos desde o início da sétima arte. Neste filme questiona como o cinema interferiu na história do século XX, mas também como a história do século XX impactou o cinema. Indaga, através dos processos de edição, montagem, colagem, o que constitui uma imagem. O projecto, que demorou mais de uma década a estar concluído, divide-se em quatro capítulos, cada um deles com duas partes.

> “É conhecido, damo-lo por adquirido, mas talvez valha a pena lembrar que Godard passou mais de uma década embrenhado nele e mais do que esse tempo a matutar na ideia: a génese remonta a 1975-76 e passou por uma proposta a Langlois no mesmo momento em que, conta Godard, lhe propôs “dinamitar a Cinemateca” e, sob a forma imaginária, lançou a réplica, “É preciso queimar os filmes, com fogo interior, bem entendido”; 1988-1998 é a baliza temporal dos primeiro e último de um conjunto de

> títulos que, no fundo, é possível referir como um único filme." (Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 2023, p.2)

Godard propõe montar uma história sobre o cinema, começando por destruí-la, retalhá-la, "dinamitar a Cinemateca". É, também, preciso queimar os filmes com "fogo interior", pressupondo que os mesmos serão capazes de construir um outro, uma fénix. Uma nova história que se monta a partir dos fragmentos de várias histórias prévias. Esta ideia vem ao encontro de outra que está presente no verbete *Montagem e colagem* do *Léxico do Drama Moderno e Contemporâneo*:

> "Enfim – e esta é a terceira dimensão importante da montagem e da colagem –, sua prática é repleta de sentido, tem um alcance simbólico, até mesmo ideológico: por muito tempo associadas a um teatro revolucionário, questionando a ordem burguesa, a montagem e a colagem parecem ter um apelo de contestação, de crítica, talvez porque, antes de "colar" e "montar", trata-se de desmontar ou evidenciar as emendas destinadas a conferir certa "unidade" à obra: a colagem e a montagem extraem certos elementos de seu contexto, desvirtuando seu sentido primordial, para reorganizá-los e apresentar a Novidade." (Sarrazac, 2014, p.101)

São estes novos encadeamentos — decidir onde se dá o corte, o que escolhemos para colar a seguir a esse mesmo corte —, associados também à escolha de determinados fragmentos em detrimento de outros, que conseguem reescrever a história sob outras perspectivas. O tempo não tem de ser sequencial ou linear, a forma como montamos o tempo também pode sugerir outras possibilidades e outras leituras. "Os encadeamentos de Godard são dele e são únicos porque produzem sentidos para além daqueles que, cada um por si, os elementos, vários, por ele convocados transportam." (Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 2023, p.3) Estes encadeamentos, únicos em Godard, são também únicos em cada um de nós, quando moldamos um texto como este relatório de estágio, quando fazemos uma colagem num caderno, quando a nossa memória opera e cria relações entre vivências, ou quando aprendemos. Desta forma, editar é também a forma como jogamos as nossas experiências e referências e as relacionamos entre si.

Ainda seguindo com Jean-Luc Godard queria focar-me numa frase que surge no início do capítulo 1a Toutes Les Histoires / Todas As Histórias, "Não mostres todos os lados das coisas.

Guarda para ti uma margem de indefinido". É que, neste exercício de montagem, colagem e edição, decidimos o que dizemos e o que não contamos. Esta medida de revelação e omissão é essencial e define o chão, o tom, e até a estética do que queremos contar. A escritora Claire Keegan é exímia na subtileza do que escreve e do que deixa entrever nos vazios da história. E as histórias dos vazios são muito importantes para mim, porque, muitas vezes, representam perspectivas não oficializadas, outras narrativas, menos convencionais e menos hegemónicas.

Quando a minha filha Sofia nasceu, em 2017, deixei de ir ao cinema. Até então, via filmes de forma regular, não sendo propriamente cinéfila. A primeira vez, em muitos anos, que vi um filme numa sala foi em Maio de 2024, no cinema Trindade. Era o mais recente filme do realizador japonês Hirokazu Kore-Eda, chamado *Culpado - Inocente - Monstro.* Fui para a sessão sem ler a sinopse e sem ver o trailer.
O filme segue a história de dois rapazes (com cerca de anos) segundo a perspectiva, solitária e à vez, da mãe de um deles, do professor de ambos e de um dos rapazes. A parte central da acção passa-se na escola: há alguma coisa, durante o tempo de aulas, que vem desestabilizando Minato, um dos rapazes. Enquanto espectadoras, não percebemos. Ao longo das duas horas de filme vamos desvendando o que se passa, completando a história, vendo as histórias que habitam os vazios da narrativa, percebendo subtilezas que não são evidentes à partida, através da perspectiva das três personagens. Com cada parte, adicionamos informação, peças. Com cada peça vamos percebendo melhor as nuances dos vazios, montando e entendendo uma história menos convencional e mais enternecedora. Uma história que não é nada do que parece à partida. Uma história marginal. A opção de partir a narrativa pelos pontos de vista das diferentes personagens, não revelando mais do que o essencial, não é uma solução nova no cinema ou na literatura, mas permite que a história mantenha uma margem de indefinição, que reflecte melhor o mundo e a natureza das relações humanas. Sobre esta opção, Kore-eda diz numa entrevista:

> "Tentei filmar de forma a que o público experimentasse a mesma coisa que a mãe. O público experimenta o seu ponto de vista limitado. E isso foi uma discussão que tive com o diretor de fotografia, porque quando chegamos ao terceiro capítulo, a câmara tem um ângulo muito mais aberto, é muito mais livre e segue as crianças. Mas no primeiro

> capítulo, o ponto de vista que temos é muito estreito. É assim que o trabalho da câmara muda ao longo dos três capítulos."[4] (Kore-eda, 2024, n.p.)

Abrir a história a novas perspectivas é, no filme, literalmente, abrir o ângulo; alargar os cânones, expandir os limites da tela e da imaginação. A história que Kore-eda conta também é menos convencional do que se poderia supor, desmontando construções, assumpções e crenças.
A partir deste momento, neste texto, a minha proposta é essa, usar a edição para reclamar terreno.

1.2 A edição é política e estabiliza coisas

Estes processos de selecção e escolha, que não se dissociam dos nossos interesses e, portanto, também dos nossos vieses, operam desde sempre na história da Humanidade. Se tomarmos como exemplo o livro mais importante para o mundo ocidental cristão, a Bíblia, os seus textos foram curados, alvo de selecção e fixados como a verdade absoluta e divina. Na verdade, esse texto manipulado por processos de montagem, colagem e edição e por homens é, até aos dias de hoje, atribuído a Deus, moldando a sociedade, normas e culturas:

> "Quando os pais da Igreja, como o bispo Atanásio, decidiram incluir a Primeira Epístola a Timóteo no conjunto de dados bíblicos, excluindo os Atos de Paulo e Tecla, eles moldaram o mundo ao longo de milênios. Bilhões de cristãos até o século XXI formaram sua visão de mundo com base nas ideias misóginas da Primeira Epístola a Timóteo, e não na atitude mais tolerante de Tecla." (Harari, 2024, p. 520-521)

Uma acção, como decidir quais são os textos a juntar para fazer um livro, alterou a História da Humanidade. Assim como as escolhas de Ernst Gombrich e de H. W. Janson ao editarem livros (*The Story of Art* e *História da Artes*, respectivamente) que se tornaram muito populares. Estes

[4] Tradução livre do inglês: "I tried to film it in a way that the audience is experiencing the same thing as the mother. They're experiencing her narrow viewpoint. And that was a discussion that I had with the cinematographer, because by the time we get to the third chapter, the camera has a much broader angle, is much freer, and it follows the children around. But in the first chapter, the viewpoint that we have is very narrow. It's how the camera work changes through the three chapters."

são os primeiros livros em que uma versão da História da Arte, bastante eurocêntrica e feita por homens, chega ao grande público usando cânones específicos, produzindo e reproduzindo determinadas verdades e fixando a História da Arte e uma ideia de arte.
O acto de editar é, então, poderosíssimo. Harari explora bastante esta ideia no seu mais recente livro, *Nexus*, mostrando, por várias vezes, como a opção de incluir determinado texto em detrimento de outros interferiu com a forma como vemos, imaginamos e agimos no mundo. O autor questiona, ao longo do livro, como estas acções, tão quotidianas e mesquinhas, foram tomadas, formando, de forma incontornável, o fundamento de toda uma sociedade. Quem tomou em suas mãos o processo divino de compilar os textos da Bíblia? Que critérios usaram? O que os levou a tomar essas decisões? Assim, micro-ações, decisões corriqueiras e do nosso dia a dia, são tornadas enormes pelo acto de escolher, colar e editar, sobretudo quando, depois, são encaradas pela humanidade como sagradas. A partir daqui, ao basearmos a nossa cultura num livro como a Bíblia, estamos a montar o nosso mundo sob a perspectiva de um grupo de pessoas, que têm as suas agências e inclinações. E, por isso, “Muitas objeções podem ser levantadas contra esse procedimento.” (Harari, 2024, p. 124)

Também, à semelhança da Bíblia, o Inquérito à Arquitectura Popular em Portugal foi uma tentativa de constituição de arquivo e, portanto, de estabilização de histórias, linguagens e normalização de soluções, através de uma série de levantamentos e trabalho de campo, com o intuito de fixar o léxico e soluções típicas da arquitectura vernacular portuguesa. O projecto surgiu nos anos 50, por iniciativa de vários arquitectos, entre os quais José Huertas Lobo e Francisco Keil do Amaral, que queriam, então, estudar e catalogar as várias soluções arquitectónicas que se encontravam no território português, para depois, a partir delas, desenvolverem novas linguagens. Contaram com várias equipas, constituídas por arquitectos e estudantes de arquitectura que, durante meses, fizeram o levantamento das várias regiões do país.
Para este relatório, e seguindo a linha de raciocínio que vinha fazendo, queria fixar-me na especificidade das zonas do Minho e Trás-os-Montes, e nas equipas conduzidas, respectivamente, pelos arquitectos Fernando Távora e Octávio Lixa Filgueiras. A história da arquitectura é um tema presente na minha formação (ambos os meus pais são arquitectos de formação, assim como o meu avô materno, e todos frequentaram a Escola Superior de Belas Artes), mas a especificidade sobre o Inquérito à Arquitectura Popular em Portugal que invoco neste relatório, foi-me trazida pelo meu colega e amigo José Pedro Tenreiro, nas aulas e no projecto que desenvolveu para a disciplina de AIPD2.

O exercício de desenho do lugar, levado a cabo pelas equipas, teria critérios definidos, mas também alguma margem que cada equipa utilizou de acordo com a orientação, ou viés, de quem a coordenava. Assim, para uma mesma tarefa foi possível produzir desenhos consideravelmente diferentes, ambos cumprindo os requisitos predefinidos para o projecto.

> "Importa sublinhar que Filgueiras assume um percurso neo-realista com uma vertente etnográfica. Nos trabalhos da equipa que orienta no "Inquérito à Arquitectura Popular" relativa à região de Trás-os-Montes e Alto Douro, os desenhos distinguem-se claramente dos da equipa congénere da região de Entre Douro-e-Minho orientada por Fernando Távora, pois enquanto que nesta última a arquitectura é representada na sua vertente construtiva em grande detalhe, mas sem registo do seu modo de ocupação, nos registos da equipa de Filgueiras é enfatizado o uso do espaço com o registo de instrumentos de lavoura ou de mobiliário, por exemplo, menorizando a representação de elementos arquitectónicos como soalhos e estereotomias." (Tenreiro, 2024, N.P.)

Apesar das diferenças significativas nos registos, nos desenhos, este processo de curadoria, levado a cabo pelos arquitectos portugueses, através do levantamento, sistematização e posterior publicação, em 1961, da *Arquitectura Popular em Portugal,* estabilizou as bases da arquitectura popular portuguesa. Não surpreende que este esforço para sistematizar uma linha e uma escola nacional tenha sido feito a meio do século XX, altura em que Portugal se encontrava sob um regime totalitário e nacionalista. Unificar as pessoas debaixo de características formais, e defini-las como identitárias, é uma forma de garantir unidade e de governação utilizada pelos regimes ditatoriais.

Mais uma vez, houve alguém que decidiu o que se pretendia como linguagem, o que não pertencia a esta história, que definiu equipas, critérios e objetivos. Podemos questionar, como Harari em relação à Bíblia, porquê estes e não outros? "Muitas objeções podem ser levantadas contra esse procedimento." (Harari, 2024, p. 124)

Por outro lado, este esforço arquivístico, levado a cargo por vários arquitectos, é também a base da arquitectura contemporânea portuguesa. O arquivo de soluções, cristalizado na *Arquitectura Popular em Portugal*, foi posteriormente revisitado por inúmeros arquitectos, como Fernando Távora e Álvaro Siza Vieira, criando-se uma nova corrente, a Escola do Porto, a partir desse estudo. Esta nova corrente usa o institucionalizado como ponto de partida, mas ressignifica-o, fragmenta-o, transforma-o, lê-o à luz da actualidade, reconsidera-o, desmonta-o.

No fundo, os arquitectos montaram uma cinemateca para “dinamitar a cinemateca”, sistematizaram para interromper, estudaram para desconstruir.

Mais ainda, o esforço de Lixa Filgueiras, ao representar os elementos da vida corrente na História da Arquitectura Portuguesa, leva-me a outra questão: a introdução do quotidiano poderá ser uma forma de interrupção de narrativas hegemónicas? Ao representar sinais de vida e de vivência, denuncia-se e questiona-se a forma como as pessoas viviam? E, numa visão mais ampla, podemos introduzir este quotidiano nas narrativas, através de processos de edição, para interromper e subverter as instituições? São estas as questões que me fui apercebendo que gostaria de levar para o estágio e, quem sabe, continuar a aprofundar na vida de docência que se avizinha.

1.3 A edição como possibilidade de interrupção.

Desde muito cedo, neste mestrado, que a ideia de interrupção me atrai e que busco meios de a operar, enquanto docente, na instituição escolar. Interrupção de quê? E porquê interromper?

Em Março de 2024, ouvi um episódio do Podcast Errata, com a investigadora, designer e música Ece Canli, que falava sobre a potência do acto de interromper, enquanto micro-acção que podemos ir fazendo todos os dias. A nossa vontade de mudar o mundo todo de uma vez pode paralisar-nos, mas a possibilidade de fazermos pequenas coisas, no dia-a-dia, que podem interferir na engrenagem, ser disruptivas e romper relações de poder instauradas, entusiasmou-me muito. Talvez porque, por perfil ou educação, não sou uma *agitadora de águas*, mas alguém que gosta de jogar pelas regras até as torcer. Ser o *agente infiltrado*. Sobre este episódio do Errata escrevi um poema, em Abril de 2024, de alguma forma pressentindo o papel que a interrupção teria em toda a minha investigação:

> **“Segredo**
> parece um pensamento muito simples,
> mas segredou-mo Ece Canlı. como se contam
> os segredos nos dias correntes,
> um *podcast*: as interrupções

são a forma de intervir no quotidiano.
e assim transformei uma escola para ligar
numa escola para interromper: um corte
na forma estreita de fazer conhecimento,
um golpe no tempo articulado para o lucro
e um salto para o inútil.”

Ao ser um processo que interfere com várias acções, a edição é, por isso, potencialmente emancipadora. Até pelas suas características técnicas, pode gerar interrupção. Desde logo porque interrompe o tempo linear, a cadência cronológica. A noção de tempo linear opera na escola, onde se espera que os estudantes sigam ordeiramente o seu percurso, sucedendo-se em anos e em conhecimentos, até que se cumpra a escolaridade obrigatória. A ideia de sucesso escolar é exactamente esta, chegar ao fim de forma consecutiva. É uma lógica sequencial de adição de conhecimento, sem grande questionamento ou subversão.
O processo de cortar, colar e editar trabalha directamente com a possibilidade de abordar o tempo segundo vários prismas e perspectivas, rejeitando a linearidade e privilegiando o ritmo e construção que melhor serve o propósito ou o desejo. Queremos uma versão institucional da história ou uma visão periférica, ou fragmentada, ou fragmentária, ou revolucionária? Ao existir esta possibilidade de montar a história a partir de fragmentos, pondo de parte a coesão, a ruptura torna-se inevitável, até porque é preciso desmontar para montar. É preciso “dinamitar a cinemateca”.

Também é esta acção — desmontar para montar de outra forma — que nos propõe Nora Sternfeld, que aprendamos (através do estudo, análise, observação) a desaprender. Desaprender não é um *reset*, apagar e começar de novo, mas ganhar-se consciência de que o que aprendemos está assente em relações de poder e na separação entre conhecimento legítimo e conhecimento ilegítimo. É preciso primeiro considerar as forças que operam na escola (a cinemateca) para alterar algumas dessas dinâmicas (dinamitando-as, partindo-as, montando-as de outra forma). Devemos usar a escola para reflectir sobre a escola. Podemos fazê-lo usando a própria linguagem das estruturas, tanto da escola como no cinema, no caso de Godard:

> “Como esses processos permanecem ocultos dentro dessas ordens aparentemente evidentes, é extremamente importante encontrar maneiras de questionar as coisas que

> aprendemos a considerar evidentes. Nesse sentido, quando temos uma compreensão clara da conexão entre relações de poder e processos de aprendizagem, também podemos ver que essas coisas nem sempre foram assim e não precisam necessariamente ser assim. Podemos mudá-las aprendendo de maneira diferente."[5] (Sternfeld, 2016, p.6)

E aqui estou eu, a desmontar um experiência de estágio, a destacar, de acordo com os meus interesses e as situações que considerei importantes, a separá-las, a organizá-las, para voltar a colar, outra vez, a editar, de forma a cumprir este propósito: o de encontrar para mim um lugar na escola em que eu possa "contribuir para o aparecimento de "atores" com capacidade de ação e de resistência. Não para falar do que "se vê" na verdade da representação, mas para reconhecer como cada um "se vê" e é colocado em práticas de discurso. Enfim, como estratégia para provocar posições alternativas e projetar-se em outros relatos." (Hernández, 2007, p.17)

A edição permite gerir o tempo e, ainda, trabalhar o conteúdo e a história de outra forma, associando elementos que não seriam relacionáveis. Também possibilita, por exemplo, evocar experiências ou histórias que não caberiam naquela instituição. O processo de seleccionar elementos, quando se edita, é uma ferramenta fundamental para procurar outras narrativas. Acresce ainda a natureza fragmentária desses elementos e, por consequência, a possibilidade de desafiar a linearidade do instituído. É exactamente isto que Fernando Hernández propõe em *Catadores Da Cultura Visual*, teoria que monta a partir do filme de Agnes Varda *Os Respigadores e a Respigadora*: respigar como um caminho para outras narrativas e para o rompimento com a binariedade, que reina nas instituições:

> "uma ruptura com o discurso dualista que dá origem aos pares deterministas como emissor/receptor, arte/popular, autor/leitor, produtor/consumidor, professor/estudante, corpo/mente, ensinar/aprender e que deixam poucos resquícios à capacidade de ação, de resistência e de reinvenção dos sujeitos. Tais pares reduzem, como me dizia uma colega brasileira, todos os problemas da educação (e das sociedades contemporâneas,

[5] Tradução livre do inglês: " Because these processes remain shielded from view within these seemingly self-evident orders, it is extremely important to find ways to question the things we have learned to hold as self-evident. In this respect, when we have a clear understanding of the connection between power relations and learning processes, we can also see that these things were not always the way they are, and do not necessarily have to be this way. We can change them by learning differently."

> adicionaria eu) a quadros e esquemas e, ao simplificá-los — caricaturá-los —. desvirtuam sua complexidade. (Hernández, 2007, p.18)

Voltando ao Léxico do *Drama Moderno e Contemporâneo*, no verbete relativo a *Fragmento / Fragmentação / Fatia de vida*, escrito por David Lescot e Jean-Pierre Ryngaert, a ideia de usar fragmentos, em detrimento do todo e da história linear, é apontada como possibilidade de diversificar e alargar os pontos de vista: "O fragmento, ao contrário, induz à pluralidade, à ruptura, à multiplicação dos pontos de vista*, à heterogeneidade." (Sarrazac, 2014, p.70). Acrescenta-se ainda que esta visão poderá ser até a que melhor se adapta ao mundo, que "é partido, e é inútil pôr-se à procura de um efeito qualquer de quebra-cabeça ou de uma lei ordenadora. O mundo não é organizado, a obra tampouco, pois exprime a desordem, o caos, o fracasso, a impossibilidade de toda construção." (Sarrazac, 2014, p.74)
É, então, a partir destes fragmentos que podemos tentar traduzir a multiplicidade deste mundo imperfeito, mas nunca num processo isento. Coleccionar fragmentos e arranjá-los pressupõe uma leitura da realidade e dos pedaços e uma vontade de contar uma outra história. Uma história específica, que parte do nosso lugar. Como diz Hernández:

> "Os catadores atuais não somente recolhem amostras e fragmentos da cultura visual de todos os lugares e contextos para colecioná-los e "lê-los", como para criar narrativas paralelas, complementares e alternativas, para transformar os fragmentos em novos relatos mediante estratégias de apropriação, paródia e citação. Relatos que lhes permitem reinventar e transformar-se, distanciados de dualismos, subordinações e limites." (Hernandéz, 2007, pp.18-19)

A unidade de partida — o fragmento — é, por exemplo, fundamental na edição de música electrónica, através de *sampling*. No livro *This track contains politics: The culture of sampling in experimental electronica* de Hannes Liechti, fica evidente, à partida, a dificuldade dos compositores e produtores em definirem o que é um *sample*. O que é este fragmento que pode ser colado em vários sítios, remisturado, acelerado, explodido? Logo num dos primeiros capítulos, em que se tenta definir *sample* através do trabalho de campo levado a cabo pelo autor, os entrevistados variam muito na definição da unidade base da música electrónica. O *sample* tem de ser sempre uma coisa que nos é externa ou podemos fazer "self-sampling"? Mais à frente estabiliza-se a ideia de que *sample*, no contexto musical, é tudo o que pré-existe

e não foi criado de propósito para aquele projecto, ainda que possa ter sido criado pela própria pessoa que está a desenvolver o projecto:

> "Sampling é o uso (digital) de material sonoro externo para produzir música nova. O processamento de material interno pode ser concebido como sampling se não tiver sido produzido recentemente (auto-sampling).
> Esta definição concebe o sampling como uma ação humana, realizada pelos produtores de música como agentes ativos."[6] (Liechti, 2022, p. 43)

Segundo o autor, *sampling* também pressupõe uma acção, levada a cabo por agentes activos e é composta por vários passos, tais como: pesquisar / ouvir, aceder, seleccionar, armazenar e editar. É uma acção continuada, composta por múltiplas partes, que se sucedem ou existem simultaneamente dependendo da forma como cada um de nós trabalha. De notar aqui, para mim, que estamos perante a acção de colecionar e guardar, sem saber bem qual será o resultado ou o que faremos do que coleccionamos. A acção de colecionar sem um propósito pré-definido é, também, uma das linhas principais deste relatório. Colecionar coisas e voltar a olhar para elas. Retomar a atenção, recontextualizar, estabelecer novos diálogos. Este processo de colecionar sem fim concreto à vista, armazenar, para depois juntar e recriar outras versões ou histórias, mais tarde, é descrito por Vita Sackville-West a Virginia Woolf, numa das várias cartas que as autoras, amigas e amantes, trocaram ao longo de várias décadas:

> "Tenho andado a comprar, em grandes quantidades, a mais bela cerâmica persa: tigelas e bocados fragmentados, verde-escuros e azul-lustrosos, em cujos motivos figuras humanas, camelos, ciprestes ou letras estão representados de forma ilusória e fragmentária.
> Sabe Deus como vou levá-los todos para casa. Por agora estão à volta do meu quarto, reproduzindo uma vida gasta e romântica de eras esquecidas. É como olhar para um lago e ver, lá muito em baixo, um reflexo vago. Compus histórias de todos os géneros sobre eles (...)" (Woolf & Sackville-West, p.110, 2022)

[6] Tradução livre do inglês: "Sampling is the (digital) use of external sound material to produce new music. The processing of internal material can be conceived of as sampling if it has not been newly produced (self-sampling). This definition conceives of sampling as a human action, carried out by the producers of music as active agents."

O que Vita faz é *sampling* a partir de objectos: colecciona, observa, estuda, liga, ajusta, escreve.

Para compor música electrónica a partir de *samples*, dinamitar a cinemateca, montar uma história a partir de fragmentos persas, ou transformar a escola são necessárias várias fontes, uma mistura de pedaços, como Hernandez propõe na teoria dos Catadores da Cultura Visual. Para interferir com a escola há que fazer uso daquilo que existe na instituição, mas também de fragmentos externos que a contaminam. Esta colecção de referências, uma mistura de currículo e saberes externos, contaminações, podem ser reposicionados, remontados, dando origem a outras narrativas e subjetividades, que permitam a reaproximação das estudantes à escola e procurar um mundo mais justo.

> "Esta maneira de entender o currículo permite explorar, interpretando e desconstruindo as formas de representação, os objetos e os usos cotidianos que a Escola exclui (todo saber que não faça parte dos saberes redutores do currículo), que são marginalizados, mas que estão contribuindo, de uma maneira poderosa, para construir as subjetividades de crianças e jovens. Encontra-se aí o sentido para uma outra narrativa para a educação das artes visuais, proposta esta que se propõe tendo por base a cultura visual." (Hernandez, 2007, p. 39)

Há ainda, no *sampling*, uma outra característica, que tem vindo a surgir, ao de leve, neste texto que escrevo e que me parece de interesse para o trabalho que me proponho a desenvolver, começando neste relatório e levando, depois, para a minha prática docente: tudo é *samplável*, desde que exista previamente. Podemos usar um som gravado da natureza, um discurso político, dois acordes ou toda a linha melódica de uma composição clássica, um *beat* de disco. A partir do momento em que decidimos que estes sons coexistem com outros há horizontalidade das fontes. Nenhum pedaço tem mais valor que o outro, tudo é recombinável e utilizável. Isto gera uma universalização da matéria prima, dando-nos acesso a uma biblioteca infinita de referências, unidades base, fragmentos. Há uma universalização e democratização do material. E, portanto, uma *quotidianização*. Para isso temos de observar, colectar, combinar, arranjar e montar uma nova história. Sobre esta metafísica do mundo, Emanuelle Coccia escreve na *Vida das Plantas*, livro que marcou muito o meu primeiro ano de mestrado:

> "No mundo, tudo está misturado com tudo, nada está ontologicamente separado do resto. O mesmo para os conhecimentos e as ideias. No mar do pensamento, tudo

> comunica com tudo, cada saber penetra e é penetrado por todos os outros. Todo o objecto pode ser conhecido por qualquer disciplina, todo o conhecimento pode dar acesso a qualquer objecto." (Coccia, 2019, p.173)

Estas duas grandes características da música electrónica gerada a partir de *samples* que são, por um lado, a possibilidade de colher e recolher matéria em toda e qualquer parte e, por outro, a possibilidade de contar outras histórias a partir destes fragmentos, leva-me a evocar a *Teoria da Cesta como Ficção* de Ursula K. Le Guin. Neste ensaio, a autora defende que, provavelmente, o primeiro artefacto cultural criado por humanos foi uma cesta ou recipiente. A partir daí, propõe que as histórias abandonem a perspectiva da acção, o homem que saía para caçar, e que se foquem na visão das pessoas que ficavam para trás, normalmente as mulheres e as crianças. Em vez de fixarmos a parte da história que corresponde à acção , Ursula Le Guin quer que nos centremos na versão das pessoas que recolhiam coisas nas suas cestas, reuniam objectos como sementes, alimentos, coisas bonitas, entre outros. A proposta é de recolher, coleccionar, juntar para, depois, olharmos para os objectos, atribuir-lhes sentido, os organizarmos e relacionarmos. Ao pensarmos sobre o que recolhemos e ao observarmos o que os outros também recolhem, ao estudarmos, ao centrarmo-nos nos detalhes da história, estamos a mudar a perspectiva. É, na realidade, uma experiência de redacção muito mais próxima da vida, "cheio de começos sem fins, de iniciações, de perdas, de transformações e traduções, e muito mais truques do que conflitos, muito menos triunfos do que armadilhas e ilusões"[7] (Le Guin, 2019, p.35). Esta perspectiva é quotidiana, feminista, mundana, perfeitamente humana e muito simples. E, no meu entender, deve ser evocada e trazida para a escola: a procura das outras histórias a partir do elemento base de todos, a vida:

> "Se é humano colocar algo que se deseja, porque é útil, comestível ou bonito, num saco, numa cesta, num pedaço de casca ou folha enrolada, numa rede tecida com o próprio cabelo ou o que quer que seja, e depois levá-lo para casa, sendo a casa outro tipo de bolsa ou saco maior, um recipiente para pessoas, e depois mais tarde se tira isto e come isto ou compartilha ou se guarda para o inverno num recipiente mais resistente ou coloca no pacote de remédios ou no santuário ou no museu, o lugar sagrado, a área que contém o que é sagrado, e então no dia seguinte provavelmente faz-se a mesma coisa novamente — se fazer isto é humano, se é isto que é preciso, então eu sou um

[7] Tradução livre do inglês: "full of beginnings without ends, of initiations, of losses, of transformations and translations, and far more tricks than conflicts, far fewer triumphs than snares and delusions"

ser humano afinal. Totalmente, livremente, com alegria, pela primeira vez."[8] (Le Guin, 2019, p.32-33)

Este coleccionar livre, com intenções pré-definidas ou intenções que se estabelecem com o tempo e em relação a outras vivências, ou até por fruição, por uma relação de sacralidade, constitui o nosso arquivo é uma forma de estudar. Um arquivo que é pessoal, um rasto de relações e associações, objectos, referências. Esta não é a ideia tradicional de arquivo ou de estudo, mas pode a proposta subversiva de Le Guin servir a escola?

A noção de arquivo pressupõe fidelidade a uma determinada doutrina. Os documentos foram guardados e arquivados segundo critérios estabelecidos por alguém, como acontece com a Bíblia (que é um arquivo de histórias, que originam na história oral) ou o Inquérito à Arquitectura Popular Portuguesa (que é um arquivo de características e sistemas de um determinado tipo de Arquitectura num local específico, Portugal). Gabriella Giannachi apoia-se em Agamben (e Foucault) para definir arquivo, na introdução do livro "Archive Everything: Mapping the Everyday", dizendo que é "um aparato [que] consiste em «um conjunto de práticas, corpos de conhecimento, medidas e instituições que visam gerir, governar, controlar e orientar — de uma forma que se pretende útil — os comportamentos, gestos e pensamentos dos seres humanos».[9] (Giannachi, 2016, p. xv). Deste modo arquivo é mais um formato subjugador, que perpetua relações verticais, que define cânones e boas práticas e que discrimina negativamente tudo o que não sabe nele e nos critérios estabelecidos.

Nessa mesma introdução a autora, que continua a apoiar-se em Foucault e Agamben, sugere que arquivo, ao ser um aparato, é "um «conjunto heterogéneo» que inclui «praticamente tudo» sob o mesmo título: «discursos, instituições, edifícios, leis, medidas policiais, proposições filosóficas, etc., precisamente porque o aparato é a rede que se estabelece entre esses elementos»[10] (Giannachi, 2016, p. xv). É talvez nesta característica, podermos ter e fazer arquivo de tudo, que reside na potencialidade da ideia de arquivo. Se tudo pode ser arquivo,

[8] Tradução livre do inglês: "If it is a human thing to do to put something you want, because it's useful, edible, or beautiful, into a bag, or a basket, or a bit of rolled bark or leaf, or a net woven of your own hair, or what have you, and then take it home with you, home being another, larger kind of pouch or bag, a container for people, and then later on you take it out and eat it or share it or store it up for winter in a solider container or put it in the medicine bundle or the shrine or the museum, the holy place, the area that contains what is sacred, and then next day you probably do much the same again — if to do that is human, if that's what it takes, then I am a human being after all. Fully, freely, gladly, for the first time."

[9] Tradução livre do inglês: "Thus an apparatus consists of "a set of practices, bodies of knowledge, measures, and institutions that aim to manage, govern, control, and orient- in a way that purports to be useful- the behaviors, gestures, and thoughts of human beings". A citação cita Agamben, *What Is an Apparatus and Other Essays*.

[10] Tradução livre do inglês: "a "heterogeneous set" including "virtually anything" under the same heading: "discourses, institutions, buildings, laws, police measures, philosophical propositions, and so on, precisely because the apparatus is the network that is established between these elements"" . A autora cita Agamben, *What Is an Apparatus and Other Essays, que cita Foucault.*

então “Também sugiro que concebamos o arquivo como o aparato pelo qual queremos ser produzidos”[11] (Giannachi, 2016, p. xvi). E qual será o aparato pelo qual queremos ser produzidos, enquanto agentes activos na comunidade escolar?

Enquanto docente, defendo que devemos considerar o arquivo das estudantes na sua multiplicidade de referências e influências, lícitas e ilícitas, recuperando as ideias de Hernandez e dos Catadores da Cultura Visual. Alargar os critérios dilui a binariedade e acolhe mais representatividade. Além disso, a aprendizagem dá-se por ganchos, quanto maior possibilidade houver de criar relações entre peças, entre conhecido e o que ainda se desconhece, maior será a curiosidade e a segurança para se avançar para determinados territórios.

Questiono ainda, se é verdade que tudo se pode constituir arquivo, se será possível construir um arquivo de docência? O que é preciso para que se registem práticas, discursos, observações? É possível fazê-lo sem formalizar uma *forma correcta de fazer*? É possível criar um arquivo de docência que seja um contentor das nossas práticas, para que delas iniciem diálogos? Um lugar de real partilha, de trabalhos que procuram encaixe noutros trabalhos? Como seria a escola se nos focássemos nestes arquivos de práticas pequenas e marginais e menos nos grandes arquivos a que chamamos “currículo”? Como seria se nós, docentes, pudéssemos dialogar uns com os outros? Retomarei estas questões mais à frente, neste relatório.

[11]Tradução livre do inglês “I also suggest that we design the archive as the apparatus we want to be produced by.”

2. Aqui é um bom lugar: e aqui não começa agora. Procurando uma história.

> "O eu é algo sobre o qual se escreve, um tema ou objecto (assunto) da atividade de escrita. Esta não é uma característica moderna nascida da Reforma ou do romantismo; é uma das tradições ocidentais mais antigas."[12] (Foucault, 1988, p. 27 como citado por Almeida & Martins, 2011, p.31).

Assim, tendo presente estas ideias sobre edição que escrevi anteriormente, parti em busca dos meus próprios fragmentos, mergulhando a fundo no meu arquivo pessoal. Que rasto tinha deixado das várias experiências que tive com a escola? Que registos escritos: diários, memórias descritivas, escritos à margem de cadernos? Que desenhos, que maquetes, que esboços, que gravuras, que colagens? Que fotografias? Procurei reunir-me com os meus "*hypomnemata"* (Foucault, 1992) e ir em busca de "um "passado" ao qual podemos sempre regressar e recolher-nos" (Foucault, 1992, p.140) Iniciei uma espécie de "archeology of the self" (Yolanda Sealey-Ruiz, s.d., n.p.): uma procura que me dê a consciência do lugar que ocupo e a partir do qual me relaciono com os outros — a minha história, os meus vieses, as minhas crenças, os meus privilégios, as minhas incertezas. Aqui é um bom lugar e a minha história com este lugar não começa agora, começa muitos anos antes.

Porquê reunir os meus fragmentos? Por que razão esta prática arqueológica pessoal foi importante para a minha experiência de estágio, para o desenho da minha unidade didáctica e, também, para a composição deste relatório? Yolanda Sealey-Ruiz, "EDUCADORA. POETA. ATIVISTA. INTERRUPTORA"[13] (Sealey-Ruiz, n.d., n.p.) defende, no seu trabalho de investigação, que devemos, enquanto docentes, ir fazendo um trabalho pessoal de "aprofundar-se, descascar as suas camadas e explorar como as questões de raça, classe, religião, género e orientação sexual vivem dentro deles"[14] (Sealey-Ruiz, n.d., n.p.). Este trabalho de "archeology of self"[15] (Sealey-Ruiz, n.d., n.p.), deve ser iniciado ainda enquanto

[12] Tradução livre do inglês: " The self is something to write about, a theme or object (subject) of writing activity. That is not a modern trait born of the Reformation or of romanticism; it is one of the most ancient Western traditions."
[13] Tradução livre do inglês: "EDUCATOR. POET. ACTIVIST. INTERRUPTER."
[14] Tradução livre do inglês: "dig deep, peel back their layers, and explore how issues of race, class, religion, gender, sexual orientation live within them"
[15] Tradução livre do inglês: "Archaeology of Self"

somos docentes em formação e tornar-se uma prática continuada ao longo da nossa vida de professores. Segundo a autora, numa entrevista a Edmund Adjapon e Kisha Porcher, estas práticas de "auto-escavação"[16] podem ser iniciadas "respondendo a instruções"[17], com a proposta de pequenas tarefas que despoletam questões e questionamentos, num exercício de voltar a fazer coincidir as nossas entidades — docente, artista, pessoa. Nessa mesma entrevista, Kisha Porcher, uma das pessoas e docentes que conduz a conversa, afirma "Os meus alunos só se veem como professores, separando as suas identidades pessoais do ensino"[18], explicando, seguidamente, que usa determinadas tarefas para que os futuros docentes "desvendarem as suas identidades utilizando fotografias e perguntas reflexivas"[19] de certa forma acedendo e explorando, através da sua própria história, aos "recursos dos seus alunos e comunidades"[20]. Esta exploração do eu, como tema de escrita e de investigação e, sobretudo, como alavanca para se perceber a nossa realidade e a dos que nos rodeiam (por comparação, por oposição, por identificação, por transgressão, por revolução, etc.), atentando nelas, e em quem somos, pode potenciar um mundo mais justo e aberto à mudança. Esta "escrita do eu" (Foucault, 1992) está presente na história do Homem e da docência desde sempre, como Foucault afirma ao falar de "prática de si", que abordarei mais à frente neste relatório.

Antes de continuar, quero explicar porque recorri aos meus fragmentos, pequenos registos e o rasto que deixo, para procurar as minhas camadas, as tais que devo despir e analisar. Tanto no seu livro *A Hermenêutica do Sujeito* como noutros textos dedicados ao conceito de *Escrita de Si*, "*Hypomnemata"* — estes registos, colecção de pequenas ideias e pensamentos, pedaços de vida — é um termo essencial no trabalho de Foucault. O autor começa por definir destes "artefactos" a partir das suas características iniciais, ligadas à antiguidade grega:

> "Na sua acepção técnica, os *hypomnemata* podiam ser livros de contabilidade, registos notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter-se tornado coisa corrente entre um público cultivado. Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos e acções de que se tinha sido

[16] Tradução livre do inglês: "self-excavation"
[17] Tradução livre do inglês: "by responding to the prompts"
[18] Tradução livre do inglês: ""My students only see themselves as teachers, in which they separate their personal identities from teaching"
[19] Tradução livre do inglês: "unpack their identities utilizing photographs and reflective questions"
[20] Tradução livre do inglês: "assets of their students and communities"

> testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória." (Foucault, 1992, pp.134-135)

Os "*hypomnemata*" são todos estes fragmentos e registos a que podemos retornar, que são mais que o registo de um tempo: são novas possibilidades, que não se substituem "à recordação porventura desvanecida. Antes constituem um material e um enquadramento para exercícios a efectuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com outros, etc." (Foucault, 1992, p.136). Então, aqui estou eu, pronta para reler o meu lugar no mundo, a partir do rasto que deixei.

2.1 Aqui é um bom lugar: e aqui não começa agora.

Ao escolher fazer o estágio curricular, parte integrante do segundo ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, na Escola Secundária da Maia, estava a recuperar uma relação passada. Esta escola foi, entre 1998 e 2004, a escola em que estudei, primeiro no 3º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, frequentando o curso de Artes Visuais, no Ensino Secundário. A minha história começa em 1998, mas guardo recordações mais concretas dos anos seguintes, de 2001 a 2004. Também foi neste Agrupamento de Escolas que experienciei, pela primeira vez, a docência. No ano lectivo de 2022/23 fiquei colocada, numa contratação de escola, no Agrupamento de Escolas da Maia, herdando, de outra professora, 9 turmas: quatro sétimos anos e cinco nonos anos. Quantas das minhas vivências e experiências anteriores interferirão na minha forma de fazer docência? E como?

Quando voltei a casa dos meus pais, para rever o material que estava guardado dos anos que frequentei a Escola Secundária da Maia, encontrei mais material *oficial* do que esperava: desenhos, trabalhos finais, memórias descritivas, etc.. Pelo contrário, encontrei menos registos *marginais* ou "*hypomnemata*" do que supunha existirem. Reli o meu diário, com alguma dificuldade e vergonha, e não detectei nada que tivesse interesse para esta investigação. Não sabia bem o que procurava, mas o que encontrei foi uma adolescente *comum*, dos 14 aos 17 anos, com histórias de amigos e família. A escola aparecia muito pouco nessas páginas e não há grande menção aos seus espaços, professores, tempos e actividades.
Na altura mantinha dois blogs, um em português e outro em inglês. A plataforma que usava chamava-se *livejournal* e tinha algumas características que tornavam aquele espaço muito

especial. Desde logo, o *livejournal* tinha uma página de *friends* que condensava, por ordem cronológica, todas as entradas das pessoas que se seguia, fazendo dele uma comunidade. O meu *livejourna*l em inglês, o primeiro que mantive, era mais pessoal e, portanto, trancado. Escrevia sobre coisas banais e quotidianas, maioritariamente para os meus amigos estrangeiros (que tinha feito em fóruns de música). Como estava trancado, acabei por perder o acesso a esses registos. Eventualmente, por volta de 2003, senti necessidade de criar um *livejournal* inteiramente em português, onde partilhava algumas das coisas que escrevia, cruzando-as com fotografias e desenhos que fazia. Era um lugar exploratório e de exposição, onde testei alguns limites do meu texto e de mim. Este blog ainda existe e guarda algum rasto desses dias finais da minha existência na Escola Secundária da Maia, enquanto estudante. Também o revisitei, quando comecei o processo de pensar este estágio e a tecitura deste relatório e, ao contrário do que esperava, não havia assim tantas entradas relacionadas com habitar a escola, como me lembrava.

Concluí, assim, que há muita da minha história com a Escola Secundária da Maia, não se encontra fixada em nenhum lugar. Existem alguns *fragmentos,* mas são, sobretudo, memórias e provavelmente ligeiramente efabuladas. Há um conjunto interessante de fotografias desse tempo, arquivadas sem grande método, constituindo-se como a parte mais visível desse corpo fragmentário da minha adolescência, naquele lugar. E também o blog que mencionei previamente.

A memória que guardo desses tempos é muito viva e muito boa. Tenho a sensação de que produzia muito: estudava muito, escrevia muito, sentia muito. Pensava ter registado essas sensações nos meus cadernos e livros, mas não encontrei esses pedaços.

Esta constatação surpreendeu-me, porque eu sou o arquivo da família e amigos, tenho imagens de toda a gente e uma memória que tenta segurar todos os detalhes. É a mim que recorrem quando é precisa uma imagem de outro tempo. É um exercício que pratico diariamente: ir apontando os momentos, não tanto numa perspectiva diarística, mas num exercício de encontrar-me e suspender-me nos pedaços do meu dia.

Nas várias leituras que fiz para a composição deste relatório, Michel Foucault foi ganhando presença. O livro *A Hermenêutica do Sujeito* reúne várias aulas focadas na investigação sobre a noção de “cuidado de si”. Nas aulas de 3 de Março de 1982, o filósofo anda em torno de um conceito a que chama “prática de si” (Foucault, 2004, p.399), a que os gregos chamavam *áskesis*, que se concretiza a partir de “todas as técnicas e práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e ao ato de falar” (Foucault, 2004, p.401). A *askésis* dos gregos é diferente das

ascese dos cristãos: enquanto que, na sua vertente filosófica, a *prática de si* é o objectivo final, na vertente cristã a *prática de si* procura a *renúncia de si*, e, consequentemente, esvaziar-se de pecado.

Quando fui em busca do meu passado na Secundária da Maia, fui atrás de um período pelo qual tenho muito apreço na minha história pessoal. Não ter encontrado registos que estivessem à altura da minha memória desse *espaço/tempo* desalentou-me. Mas, ao cruzar-me com estas páginas de Foucault, outra hipótese se assomou: talvez guardasse todo este carinho por esta época, porque eu própria, naquela altura, começava a constituir uma *prática de mim*, assentando as minhas técnicas, aprimorando determinadas rotinas, dirigindo a atenção para outras coisas. Eu estava a começar a *escutar*, a *ler*, a *escrever* e a *falar*. Foi no Ensino Secundário que comecei a escrever de forma mais consciente, fazendo uso do espaço e retorno que o meu *livejournal* me proporcionava, anotando as pequenas frases que a minha cabeça ditava. Foi também nessa altura em que comecei a ler e a deixar-me influenciar por muitos autores e, especialmente, poetas, que ainda hoje constituem o núcleo das minhas referências. A música ganhou, também, uma importância maior na minha vida e as letras de várias canções passaram a ocupar um lugar maior na minha malha pessoal.

Ao contrário daquilo que pensei, quando me falharam os registos físicos da minha adolescência, a memória que tenho do secundário até pode ser inventada, mas esse tempo também representa o início de uma prática pessoal consciente, e daí o meu apreço por ele, que procura "dotar-se de algo que não se tem, de algo que não se possui por natureza. Trata-se de constituir para si mesmo um equipamento, equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida" (Foucault, 2004, p.400).

Esta *prática de mim*, através de uma presença consciente no quotidiano, tornou-se uma constante na minha vida, nestes muitos anos que se seguiram. Assentam numa prática artística descomprometida, que não valorizo demasiado, que vou fazendo por rotina ou puro gozo. É importante o tempo que passo com as coisas. É uma prática que, de forma inconsciente, estabilizou algumas crenças que passarei a enunciar um pouco mais à frente, neste relatório.

De todo modo, cruzar-me com estes conceitos de Foucault embasou teoricamente uma prática que tenho, na qual me revejo, que defendo, na qual acredito, e ajudou a explicar o apreço que sinto por essa fase da minha vida em que habitei a escola e em que, pela primeira vez de forma consciente, me construí a mim.

2.2 Aqui não começa agora, porque não há tempo.

Durante a tentativa de recuperar os meus fragmentos, questionei qual a razão para não encontrar um corpo tão grande como supunha. Era mesmo por não existirem muitos registos ou por estar à procura de um formato em particular? Quando procuramos algo, estamos alerta para elementos com características específicas. A autora finlandesa Tove Jansson, nascida em 1914, muito conhecida por um conjunto de personagens que desenvolveu, primeiro para tiras de banda desenhada de jornal e, depois, enquanto habitantes de vários romances infanto-juvenis, os Moomins, escreve no *Livro de Verão*, a seguinte ideia sobre este acto de procurar e ver:

> "Recolher é peculiar, porque só se vê aquilo que se procura. Se se estiver a colher framboesas, só se vê o que é vermelho, e se se estiver à procura de ossos, só se vê o que é branco. Não importa para onde se vá, a única coisa que se vê são ossos."[21] (Janson, 2022, p.30)

Desta forma, todos estamos na nossa pesquisa com um certo viés, procurando com mais afinco aquilo que gostaríamos de encontrar. Estaria eu à procura de uma história linear daquele tempo? A tentar reconstruir, cronologicamente, um tempo que me foi querido? E porque seremos tão formatados para trabalhar na sucessão de tempo e não nos vazios? Porque encaramos o tempo de forma linear, em que, com o passar dos anos, o conhecimento cresce e se acumula? Héctor Abad Faciolince, no seu livro *Somos o esquecimento que seremos* faz um exercício bastante próximo daquele que eu pretendo fazer, apesar do meu esforço não ser tão profundo ou poético como o autor nascido em Médellin em 1958. No caso do colombiano, esta revisitação da memória é feita a partir da tentativa de retratar as histórias da sua família, em especial do pai, Héctor Abad Gomez, figura de grande importância na história de resistência da Colômbia. Deste modo, Abad Faciolince descreve a geometria dos tempos felizes, da infância e adolescência, a mesma que eu tentava recuperar com o início do estágio e que vivi na Escola Secundária da Maia, fixando também no texto, de forma muito concreta, a falta de linearidade com que acedemos às memórias passadas:

[21] Tradução livre do inglês: "Gathering is peculiar, because you see nothing but what you're looking for. If you're picking raspberries, you see only what's red, and if you're looking for bones you see only the white. No matter where you go, the only thing you see is bones."

> “A cronologia da infância não é feita de linhas esbeltas, mas de sobressaltos. A memória é um espelho opaco que se fez em cacos ou, melhor dizendo, é feita de intemporais conchas de recordações dispersas numa praia de olvidos. Sei que sucederam muitas coisas durante aqueles anos, mas tentar recordá-las é tão desesperante como tentar recordar um sonho, um sonho que nos deixou uma sensação, mas nenhuma imagem, uma história sem história, vazia, da qual apenas resta um vago estado de ânimo. As imagens perderam-se.” (Abad, 2023, p.167)

Também Ariella Aïsha Azoulay, autora, curadora, realizadora e investigadora na área da fotografia e cultura visual, questiona a linearidade e sucessividade do tempo, como exemplo de uma versão conservadora de ver o mundo e, até, perpetuadora de desigualdades. O seu livro *Potential History: Unlearning Imperialism*, de 2019, questiona as instituições, como arquivos e museus, e a sua maneira imperialista de operar, apagando o que pré-existe, para, depois, estabelecer uma doutrina de progresso, assente numa História comum. Um dos artefactos tecnológicos que permite agrilhoar um povo a uma narrativa é a ideia de "time line" e de tempo sucessivo:

> “As linhas temporais garantem que eventos, objetos e pessoas estão no seu “lugar certo” — temporal, espacial e politicamente — para que estudiosos ou leigos possam medir com confiança as mudanças ao longo do tempo, avaliar novidades, julgar direções de influência, afirmar originalidade, determinar e desvalorizar derivados, diferenciar o inédito dos precedentes e proclamar mudanças e pontos de inflexão.”[22] (Azoulay, 2019, pp.187-188)

Assim o tempo linear é o tempo da acção: “As linhas temporais consistem em marcos na forma de guerras, conquistas, revoluções, constituições, leis, estabelecimentos, instituições, fundações e invenções, iniciadas e impostas por potências imperiais”[23] (Azoulay, 2019, pp.189). Eu sou designer gráfica de formação, fiz demasiadas cronologias para saber que estas são, efectivamente, as datas que são destacadas e utilizadas para balizar, definir as épocas, situar no espaço/tempo. Pergunto-me outra vez, como Ursula le Guin: como seria a História se nos

[22] Tradução livre do inglês: “Time lines ensure that events, objects, and people are in their "right place" — temporally, spatially, and politically - so that scholars or laymen can confidently measure changes along time, evaluate novelties, judge directions of influence, assert originality, determine and devalue derivatives, differentiate the unprecedented from precedents, and proclaim turns and turning points.”

[23] Tradução livre do inglês: “Time lines consist of milestones in the form of wars, conquests, revolutions, constitutions, laws, establishments, institutions, foundations, and inventions, initiated and imposed by imperial powers”

concentrássemos noutros detalhes? Se, em vez de nos focarmos nos homens que guerreiam, nos centrássemos nas mulheres que ficam para trás, a colectar, a tomar conta dos filhos, a observar?

No prefácio de *Potential History: Unlearning Imperialism*, Ariella Aïsha Azoulay propõe uma mudança de escala. Essa revelação, que foi essencial para a autora definir o tom do livro, foi também importante para mim: ajudou-me a decidir, na minha investigação, que fim dar aos fragmentos da minha vivência de escola. No livro, a autora faz um *zoom out* e, a partir da sua experiência pensa a História de forma global, eu faço o movimento contrário, um *zoom in* e uma selecção do que trazer para este relatório, focando-me em registos de 2003 a 2004, investigando a minha existência para chegar à minha subjectividade. Tentei destacar momentos ou particularidades que permitissem uma reflexão sobre a minha prática docente. A partir desta selecção, pretendo definir as minhas prioridades e os meus interesses actuais e num futuro próximo, enquanto professora. É um exercício difícil e que requer atenção, sei que "Foram anos felizes, só que a felicidade é feita de uma substância etérea que facilmente se dissolve na recordação e que, quando regressa à memória, vem acompanhada de pieguices que a contaminam e que sempre rejeitei por serem inúteis, melosas e, em última análise, perniciosas para a vida presente." (Abad, 2023, p.157) Sei, também, que estou a editar (assim como estava a editar quando registei as vivências do Secundário, há muitos anos), a escolher dar importância a determinadas situações em detrimento de outras, ao escolher partes específicas da minha experiência que suportam, em certa medida, as minhas crenças e memórias. Também Azoulay deixa explícito este acto:

> "O ritmo acelerado do clique do obturador da câmara funciona como um veredicto — uma porção muito limitada de informação é capturada, enquadrada e tornada apropriável por aqueles que se tornam seus detentores dos seus direitos. O obturador-veredicto é comum a outras tecnologias imperiais e já era utilizado antes da invenção da câmara.
>
> Há, no entanto, um excesso de informação não processada, deixada ilegível, mas ainda assim presente, uma vez que outros para além dos fotógrafos estavam e ainda estão presentes e deixaram as suas marcas na cena."[24] (Azoulay, 2019, p.17)

[24] Tradução livre do inglês: "The thrust-forward rhythm of the click of the camera's shutter acts like a verdict—a very limited portion of information is captured, framed, and made appropriable by those who become its rights holders. The verdict-shutter is common to other imperial technologies and was in use prior to the invention of the camera. There is, however, an excess of information not processed, left illegible, but nonetheless there, since others besides the photographers were and still are also present and left their marks on the scene."

Para fugir ao tempo linear e habitar este espaço cheio de potência, “Este universo de soluções / Este lugar de soluções / Este local de soluções”[25] (Björk, 2015), que são os vazios, e, no caso específico desta investigação, espaços que surgem na ausência de registo, ou na dispersão dos meus *hypomnemata*, podemos contar com várias possibilidades. Desde logo, precisamos de reler este material, porque ele está sujeito à leitura e releitura, à luz de outros tempos e susceptível de serem feitas outras ligações. Uma das características dos *hypomnemata* é constituírem-se como “uma memória material das coisas lidas, ouvidas, pensadas” (Foucault, 1992, p. 135) e por isso oferecem-se “assim qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior” (Foucault, 1992, p. 135). A partir daqui podemos ficcionar, extravasar ou fantasiar, a memória é sempre uma revisitação:

> “procurar as conversas do passado tem de ser muitas vezes um exercício de imaginação, porque as conversas, sobretudo quando são privadas, não deixam rasto (a não ser que sejam registadas). Ao fazermos esta tentativa de imaginar como se conversaria e sobre que assuntos, não é difícil concluir que talvez as conversas fossem diferentes das atuais, porque existiam outros códigos e barreiras sociais (de classe, religiosas, étnicas), outros temas tabu e, pelo menos em algumas classes sociais, menos liberdade sobre o que se podia ou não dizer.” (Minhós Martins, Mendonça & Matoso, 2024, p.13)

Nestas conversas inserem-se as que fazemos connosco próprias, que Foucault estabiliza na *prática de si* e que eu tenho vindo a desenvolver, para comigo, desde o final do Ensino Secundário. Esta conversa contínua actualiza-se à luz das coisas novas que encontro no caminho e adiciono ao meu arquivo. O tempo é de geometria volátil, há peças que encontram lugar num espaço que se encontrava vazio. Outras que substituem certezas anteriores e, ainda, pedaços que empurram outros, apertando-os ou dilatando-os, não os deitando fora, mas alastrando e expandindo saberes ou ideias. Há, ainda, peças que contaminam.
Compreendi que a falta de elementos concretos na minha história com a escola, os buracos, eram uma possibilidade para a contar de outra maneira. Não de uma forma cronológica mas uma história de sensações, interesses, intenções e práticas, que começa há vinte anos mas vem sendo refrescada por tudo o que encontro no caminho.

[25] Tradução livre do inglês de fragmento da canção Family, presente no albúm Vulnicura: “This universe of solutions / This place of solutions / This location of solutions”

É isso que Barthes faz em *Barthes por Barthes* (2009) e é, também, esse o exercício ensaiado por Munari em *A collective exhibiton* (1994). As obras iniciam-se por uma selecção de fotografias que os autores consideram cruciais para enquadrarem o seu trabalho ou pensamento. Este exercício é feito pelo "prazer que o autor oferece a si próprio ao acabar um livro. É um prazer fascinante (e, por isso mesmo, bastante egoísta)" (Barthes, 2009, p.11), servindo o próprio, muito para além do interesse voyeurístico do leitor. No caso de Munari, esta introdução feita a partir de imagens, acompanhadas por breves legendas, da sua infância, adolescência e início de idade adulta, ajudam a contextualizar a sua prática e posicionamento artístico. Barthes vai um pouco mais além. Começa por fazer exactamente o mesmo exercício, mas acresce, depois dessa nota introdutória com imagens e legendas, um texto reflexivo sobre vários temas e conceitos que o acompanharam durante a sua vida.

Resolvi seguir-lhes o exemplo e tentar também seleccionar umas imagens minhas, para mim. Os critérios não foram definidos à partida, busquei sobretudo o que me trouxe prazer, tentando fazer minha a directiva de Barthes: "O que me encanta nestas fotografias não é, portanto, a nostalgia de um tempo feliz, mas algo de mais indefinido" (Barthes, 2009, p.11). Até porque a felicidade não é duradoura, existe apenas em pequenos vislumbres na maré dos dias. Os anos que procurei revisitar não são muito nítidos, mas apresentam uma tonalidade, um cheiro, uma vibração. Voltando a citar Abad (2023), "Há períodos na vida que decorrem numa espécie de harmoniosa felicidade, períodos que possuem a ténue tonalidade da alegria. Para mim, os mais nítidos coincidem com esses anos" (Abad, 2023, p.159). Tentei ir para além do tempo cronológico, na senda de indícios que pudessem representar pistas sobre o lugar que habito e que pretendo levar para a sala de aula. Deste exercício resultou a publicação que anexo a este relatório, que me ajudou a definir alguns dos temas que vou enumerar a seguir, enquanto minha agência na Escola.

Que possibilidades e releituras trouxeram os meus vazios e os meus registos? Que possibilidades de acção? O que aprendo de novo aqui, para além do prazer de revisitar um bom lugar da minha história pessoal? Qual a razão deste exercício agora? Tentando aferir isto, decidi adicionar uma outra camada ao meu exercício exploratório da fanzine.

O que começou por ser um exercício narcisista de revisitação prazerosa do passado, foi fixado no texto descritivo, que suporta as imagens e segura o que me lembro daquele tempo: o que se passava nesses dias, que referências se ativam quando acedo a estas memórias, que sensações se desbloqueiam. No fundo, o exercício a que me propus tornou-se um "prompt

para self-excavation" (Yolanda Sealey-Ruiz). À premissa inicial do exercício, adicionei, depois, uma segunda camada, a camada extra que advém da minha releitura no tempo presente. Esta segunda camada está representada pelo *post it* amarelo. Aqui tento perceber o que é que, ali, contava outras histórias, e sobre as quais eu não tinha visão, leitura ou consciência. Esta camada extra de releitura, que faço agora, procura aferir o que me aproxima e me distancia da realidade dos estudantes que encontro, hoje, na escola, assim como dos estudantes que eram meus colegas, na altura.

Esta análise, feita através da publicação, deixa a descoberto, para mim, uma verdade incontornável. Eu venho de uma realidade privilegiada, que me permitiu viver e usufruir de experiências estéticas de forma quotidiana e que forjou a minha forma de ver o mundo. Molly Wizenberg escreve, no livro *The Fixed Stars*, uma memória em que a autora se procura redefinir e relocalizar, após questionar a sua orientação sexual e o seu casamento, que o nosso privilégio nos protege, mas que não deverá limitar a nossa agência, devemos, de qualquer forma, admitir e usar o nosso privilégio em favor de outros:

> "A minha segurança financeira — sem mencionar a cor da minha pele, que, devido aos efeitos sistémicos do racismo, garante grande parte dessa segurança — concedeu-me uma autonomia e poder de decisão que poucas mulheres têm. Esta verdade é desagradável para mim, mas não quero escondê-la."[26] (Wizenberg, 2020, p. 115)

[26] Tradução livre do inglês: "My financial security-not to mention my skin color, which, because of the systemic effects of racism, underwrites much of that security-granted me agency and autonomy that few women are permitted. This truth is ugly to me, but I do not want to hide it."



Figura 2: exemplo de dupla página da publicação que fiz explorando a minha adolescência na ESM.

2.3 Aqui não começa agora, começa no dia a dia.

Para começar a definir aquilo que me move, mas que também me domina e me constrange, neste projecto de educar, retomo a noção de *áskesis* e *ascese*, trabalhada por Foucault. Volto às duas formas de encarar a palavra: a filosófica, fazendo uso da *prática de si* como um fim em si, e a cristã defendendo que a *prática de si* serve a *renúncia de si*.

Apesar de a prática de si, na acepção filosófica que Foucault apresenta, se limitar à leitura que fazemos de nós, sem um aparente objectivo futuro de acesso a uma outra vida posterior e divina, ela também denuncia um certo policiamento de si: termos, em todo o momento, consciência de quem somos, do que representamos, do que projectamos. A "prática de si" é um dever pessoal de responsabilidade para com o outro. Este policiamento não leva a que nos renunciemos, mas que nos assumamos: o que gostamos, o que queremos, o que acreditamos, o que abominamos e como viver estas tensões num mundo que é comum e que partilhamos

com muitas outras pessoas. Em particular no contexto deste mestrado e do meu futuro profissional, esta análise é importante para que não me demita do meu lugar pedagógico, mas que pense em profundidade quais são as minhas possibilidades de acção. É esta *prática de mim* que me afasta de uma falsa neutralidade, para que habite as minhas convicções de forma atenta e rigorosa e seja uma voz activa na instituição escolar.

O que contam, então, os meus fragmentos? Contam, por exemplo, que há obsessões, nas minhas práticas, que duram há décadas e que só são possíveis a partir do meu lugar privilegiado. Uma delas é o meu interesse por "quotidianizar a beleza" (Tavares, 2025) e a outra é por embelezar o quotidiano.

Martim Sousa Tavares cresceu, como eu, com acesso facilitado a muitas coisas. Sempre esteve rodeado de livros, arte, vestígios da produção artística da avó, Sophia de Mello Breyner Andresen, da profissão dos pais e do dinheiro da família. O conforto da sua vida permitiu-lhe que a experiência estética tivesse lugar central no seu quotidiano, desde que se conhece. Este é um traço que também reconheço em mim. Usar as suas ideias pode ser pernicioso, mas também me é natural e, por isso, vou tentar fazê-lo de forma rigorosa.

Martim fala de "quotidianizar a beleza" na sua mais recente mini-série "A vida dá uma coleção", que desenvolve em parceria com a leiloeira Veritas, sobre a sua prática de coleccionismo a partir de objectos que custaram até 500€. O maestro entende que quotidianizar a beleza é desierarquizá-la: torná-la acessível a todos, enquanto fonte de experiência e de transcendência. Claro que, à partida, se detecta um enorme contrassenso nesta proposta: como é a beleza acessível a todos, se um só exemplar de belo pode custar até 500€? Sinto uma urgência imediata de separar a beleza do capital. No entanto, jaz nesta ideia uma outra que me interessa, quando estamos despertos para a experiência estética, não é o seu valor comercial que interessa, mas o valor da experiência. A beleza que proponho que se *quotidianize* não é a que se define pela sua acepção absoluta, mas como conceito susceptível de um entendimento pessoal e subjectivo. E, sobretudo, não apenas a beleza que associamos à arte, mas uma definição menos moderna (Eco, 2004) e menos capitalista, que se afasta do seu valor comercial. Uma beleza que é abrangente e feminista: a beleza da natureza, dos pormenores (Le Guin), dos momentos, das pequenas coisas. Na introdução da "História da Beleza", Umberto Eco quer deixar-nos em aberto a possibilidade das várias perspectivas coexistirem sobre o que consideramos belo, ultrapassando as épocas e os cânones, tornando o mundo, e o seu entendimento, múltiplo:

> “Acontecer-nos-á mostrar que, enquanto num mesmo período histórico, as imagens dos pintores e dos escultores pareciam celebrar um certo modelo de Beleza (dos seres humanos, da natureza ou das ideias), a literatura celebrava outro.” (Eco, 2004, p.14)

O fotógrafo alemão, radicado em Londres, Wolfgang Tillmans é um defensor, através das suas fotografias, mas também do que escreve, da ideia de alargar e multiplicar as perspectivas e enquadramentos (pun intended). Na realidade, Tillmans transcende, em muito, o que citei de Eco, defendendo que o facto de não vermos o mesmo, na mesma imagem ou contexto, não deverá representar surpresa, mas ignição para novas conversas e novas narrativas:

> “Mas pessoas diferentes veem coisas diferentes na mesma imagem.
> Eu finjo surpresa, mas na verdade devia considerar isso normal.
> E então discutir isto.
> Precisamos discutir o facto de que os seres humanos parecem funcionar assim.
> Não discutir as opiniões e registos opostos,
> mas discutir o próprio facto de que seres humanos iguais e semelhantes chegam a conclusões tão diferentes.
> Para isso, precisamos de humildade.”[27] (Tillmans, 2021, p.5)

Tillmans é um fotógrafo do quotidiano, basta pensarmos nas várias fotografias que fazem parte da série recorrente *Still Life*, em que captura momentos banais, “fatias de vida”. Fatias de vida é um termo que peço emprestado ao cinema e teatro: um subgénero que se caracteriza por uma representação realista de eventos e situações da vida quotidiana. Este termo foi estabilizado por Jean Jullien, a partir da peça *The Serenade*, em que um pedaço de vida é o centro da acção e não termina com o fechar da cortina. O género tem vindo a ganhar maior peso nos últimos anos, sobretudo na anime e manga japonesa, porque retrata momentos quotidianos, correntes e banais, em oposição à ideia de vida cheia de eventos, que prolifera

[27] Tradução livre do inglês:
“But different people see different things in the same picture.
I act surprised, but I should really view it as normal.
And then discuss this.
We need to discuss the fact that humans seem to function like this.
Not discuss the opposing views and records,
but let's discuss the very fact that the same and similar humans come to such different conclusions.
For that we need humility.”

com o aparecimento e disseminação das redes sociais. É um género que representa uma *saída de emergência* para o mundo saturado, irreal e capitalista, dando força aos pedaços que nos constroem. Desta forma, os nossos registos diários, os "*hypomnemata*" de Foucault, serão também pequenas fatias de vida, representam o que existe para *além daquilo que tem importância*, um momento que tem sentido por si só e não, obrigatoriamente, um pedaço de narrativa. E, ainda, estão sujeitos a reinterpretações e recuperações, sempre que nos aprouver. E podem representar o centro de uma acção alternativa.

Para quotidianizar a arte, até com o intuito de contaminá-la, acredito que podemos começar por embelezar o quotidiano, ou seja, encontrar a beleza do e no dia-a-dia. Martim Sousa Tavares também evoca isso no primeiro episódio da mini-série: para começarmos a usufruir da experiência estética, podemos começar por perceber o que nos toca, o que nos atrai, desvendar as nossas inclinações, para depois investir nelas (seja do ponto de vista literal — colecionar objectos; seja do ponto de vista metafórico — fazer registos ou criar redes e mapas de referências, por exemplo). Trabalhar a partir dos nossos desejos. Acredito que a vida diária pode ser o lugar onde encontrar estas experiências e estes estímulos, eles estão lá. Temos, no entanto, de estar despertos para eles.

Ambas as acções, "quotidianizar a beleza" e embelezar o quotidiano, podem tornar o mundano numa grande força motriz de transformação, permitindo visibilidade a pessoas e a momentos que não se vêem. De alguma forma, são acções que se aproximam na noção de *sampling* que já abordei previamente neste relatório: desierarquizam e universalizam. Tornam a beleza possível em todo o lado e, com essa possibilidade, podem dar lugar a novas histórias e narrativas. Estas acções são também possíveis *práticas de si,* ou seja, uma consciência do mundo e um caminho para espiritualidade, aqui tida numa dimensão que vai muito para além da religião: a experiência estética e artística.

Caminhar nessa linha ténue das contaminações, o quotidiano que é arte e a arte do quotidiano, é um desafio e uma potência: pressupõe misturar o privado e o público, a família e a escola, a vida e o trabalho, o passado e o futuro. Michael Foucault defende isto mesmo, questionando porque não pode a nossa vida ser, também ela, um objecto artístico:

> Foucault afirmava que o surpreendia o facto de que na sociedade ocidental "a arte se tenha transformado em algo relacionado apenas a objectos e não a indivíduos ou à

> vida". Não poderia, afinal, "a vida de todos se transformar numa obra de arte? Porque deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objecto de arte, e não a nossa vida?" (FOUCAULT, 1995, p. 261). (Almeida & Martins, 2011, p. 34)

2.4 Aqui não começa agora, começa todos os dias.

Estas ideias não são novas e fazem parte da minha *prática de mim*, há muitos anos, mas tornaram-se nítidas e ganharam um embasamento teórico, nestes dois últimos anos, em que frequentei o MEAV. Durante o segundo semestre do primeiro ano, nas unidades curriculares de AIPD II e IDAV, os trabalhos que desenvolvi em conjunto com os meus amigos, centraram-se em ideias de desvio, inutilidade, detalhes, *coisas pequenas*. Com o trabalho de AIPD II aprofundei a hipótese desta atenção ao detalhe e ao quotidiano ser uma perspectiva feminista, emancipadora e política, através da fixação e exposição de narrativas quotidianas que, até agora, o mundo considerou secundário. A esfera doméstica não é digna de atenção, porque reconhecê-la dá força a grupos que se querem domados. Desse trabalho, transcrevo a seguinte introdução:

> "Alicerçada no nosso portfolio comum, onde a dimensão quotidiana está indiscutivelmente presente, e abraçando a ideia de que a experiência artística pode estar em tudo, sendo um estado mais que um produto, quero, com este trabalho, explorar como é que estas dimensões quotidianas são potenciadoras de uma ação política, como ligam, mas também interrompem, dentro da escola." (Rocha, AIPD II, 2024)

Com base, também, no que fui detectando e descobrindo neste exercício contínuo de "arqueologia do eu", que começou com o início do estágio, desejei voltar a estas inquietações que foram pontuando o primeiro ano do MEAV. Durante o estágio fui-me apercebendo, através de comentários e conversas que fui tendo, de que as estudantes estavam cansadas de uma visão única, institucionalizada, sobre a disciplina de desenho. Seria a visão da docente, de Belas Artes ou a da Escola que buscavam alcançar? A única certeza que tive é que não era a das estudantes. Eram muito poucas as que se relacionavam com os exercícios, permitindo-se possibilidades de resposta através do que desejam e gostam, tratando os enunciados, quase sempre, como uma tarefa. As soluções encontradas devem ser, no entender das estudantes, o

mais homogéneas possível e aproximadas de um ideal a que, frequentemente, chamam “o realismo da professora”. Apesar de sentir que as estudantes já detectaram uma parte dos seus interesses e o que as move, não acham *legítimo* que esses desejos integrem as respostas dadas aos enunciados. Desta forma, docentes e estudantes parecem perpetuar uma visão estagnada da escola, sem se darem conta, assentando numa falsa neutralidade.

Barthes (2009, p.) escreve, no livro que já aqui referi, *Barthes por Barthes*, que reúne várias ideias e conceitos do autor, que os argonautas, tripulantes do navio Argos, iam substituindo as peças sempre que elas precisavam de reposição. Estas substituições não eram feitas todas ao mesmo tempo, mas apenas quando as peças precisavam de ser substituídas. Na Argos havia peças novas e peças velhas, coexistindo. Assim, todos achavam que o barco era o mesmo, apesar de, na realidade, já ser muito diferente da embarcação original. Assim é a escola, vista de fora parece continuar a mesma, como Castro Varela sugere citando Louis Althusser:

> “ Louis Althusser descreveu as escolas como «aparelhos ideológicos do Estado» que essencialmente fazem uma coisa: formam uma força de trabalho adequada às exigências da produção. Frequentar a escola não só permite aos alunos ler e contar, como também os coloca numa fase inicial da hierarquia social e determina os seus sonhos de uma «boa vida». A escola faz isto ao mesmo tempo que proclama que abre oportunidades a todos. Mais do que qualquer outra coisa, a educação é uma grande promessa.”[28] (Varela, 2016, p.49)

No entanto, há elementos que vão sendo mudados, em silêncio. O barco vai-se actualizando, mesmo continuando a ter o mesmo nome. Nessa entrada do livro, Barthes atribui, sobretudo, importância a dois “actos modestos” para a criação do objecto: a substituição e a nomeação. A “substituição” que permite a actualização das estruturas, fazendo-as funcionais, pode alterar o todo, de uma forma não perceptível; a “nomeação” porque, apesar de todas essas substituições de peças, o nome e as funções mantém-se as mesmas, porque assim o desejamos. Algumas destas peças substitutas, que aparecem de forma tácita, somos nós, docentes ou futuros-docentes, embrenhados no processo de “arqueologia do eu” e de “prática de si”, determinados a questionar hegemonias e hierarquias, a partir de dentro. Podemos ser

[28] Tradução livre do inglês: “Louis Althusser described schools as "ideological apparatuses of state" which essentially do one thing: tum out a workforce suited to requirements of production. Attending school not only enables pupils to read and count, but places them at an early stage within the social hierarchy and determines their dreams of a "good life." The school does this while at the same time proclaiming that it opens up opportunities to all. More than anything else education is a great promise.”

peças que questionam, torcem e modificam as engrenagens. Enquanto nova peça do Argos, interessam-me estas ideias de María do Mar Castro Varela:

> "Mudar as estruturas é tão importante, na perspectiva do pós-colonialismo, quanto examinar o conhecimento que é transmitido. Se as margens passarem para o centro da «máquina de ensino», se aqueles que já são estigmatizados como afastados da aprendizagem quando entram na instituição educacional expressarem contradições e o cânone académico for confundido por leituras desconstrutivas, então poderá sentir-se um questionamento positivo da educação (humanística), como Spivak descreve em Outside in the Teaching Machine. Se o objetivo é decolonizar o pensamento, então a mente deve ser constantemente abalada. Cada situação é única e exige táticas especiais para as quais o conhecimento deve ser disponibilizado."[29] (Varela, 2016, p.53)

Pegando em tudo o que fui expondo anteriormente, desde a noção de edição enquanto acção que estamos constantemente a fazer, a minha busca pessoal, através da minha história, para estabilizar o que será a minha agência e vieses, assim como esta crença de que o quotidiano pode trazer ao de cima outras histórias, as que se deixam à margem da escola, comecei a elaborar e a conjecturar uma estratégia para ouvir as histórias das estudantes, para trazê-las da margem para o centro, como diz Varela. Estas histórias poderiam deixar mais visíveis as novas peças do Argos e também legitimar outros tipos de saber. Sobre a busca pelas outras histórias, Bibiana Serpa escreve no ensaio que serve de prefácio à edição portuguesa do livro "Design do Patriarcado" de Cheryl Buckley, também recuperando noções de Le Guin e da lutas feministas:

> "Como argumenta Cheryl, as histórias que devemos contar são inquietas e desestabilizadoras, cheias de complexidades e contradições.
> Como contá-las? Tecendo textos, gestos, palavras, tecidos e outras "coisas selvagens" que cruzam fronteiras, impulsionam lutas e abrem novas possibilidades de existência. As lutas feministas já ensinaram que, mesmo em águas turbulentas, as ondas não são

[29] Tradução livre do inglês: "Changing structures is just as important from the perspective of post-colonialism as the examination of the knowledge which is passed on. If margins step into the center of the "teaching machine," if those who are already stigmatized as removed from learning" when they enter the educational institution express contradictions and the academic canon is confounded by deconstructive readings, then a positive questioning of (humanistic) education can be felt, as Spivak describes in Outside in the Teaching Machine. If the aim is to decolonialize thinking then the mind must constantly be shaken. Every situation is unique and calls for special tactics for which knowledge must be made available."

> intransponíveis. Que elas também nos inspirem a ver o design não apenas a partir dos seus objetos celebrados, mas como prática insurgente, viva, coletiva." (Serpa, 2025, p.29)

São também essas histórias que procuro, buscando uma maior representatividade, outras alternativas, outros tipos de conhecimentos e outras formas de fazer conhecimento, usando-os para interromper e resistir, para me distanciar de uma visão institucionalizada e perpetuadora de violências da escola, da representação estética ou até do que é considerado conhecimento ou interessante para a instituição. Esta procura por outras histórias é uma forma de resistência, a minha forma de resistência: torcer a narrativa, estilhaçar o tempo sequencial e cumulativo. Nora Sternfeld escreve no seu artigo de 2010, Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from Its Political Traditions?:

> "A educação não consiste em transmitir os valores nacionais e burgueses existentes, como Tony Bennett gostaria, nem na mera reprodução do conhecimento, mas sim em explorar as possibilidades de uma produção alternativa de conhecimento que resista, complemente, frustre, enfraqueça ou desafie as formas tradicionais de conhecimento."[30] (Sternfeld, 2010, p.1)

Confesso, também, que estou a trabalhar num misto de curiosidade e interesse investigativo. Desde que me conheço, que quero saber pequenas histórias das pessoas. Sou até, ligeiramente, obcecada com isso. As histórias de quem fica, quem carrega a cesta (Le Guin) e o que coleciona, como nos relacionamos com esses objectos com os quais nos relacionamos, que carregamos, que veneramos. A história das margens a partir do quotidiano, as que acontecem paralelas à nossa existência, as que são "fatias de vida". Essas histórias devem existir na escola. A escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol descreve melhor esta urgência de saber as pequenas histórias, no seu pequeno livro sobre o "processo de textuar" (Llansol, 2020, p.138) *Texto-Catarina*:

> "O que é simultâneo persegue-me, isto acontece aqui, outra coisa acontece ali, ter disto uma consciência aguda, de que milhões de outras concorrem, confluem, sem nenhuma

[30] Tradução livre do inglês: ""education is not about handing down existing national and bourgeois values, as Tony Bennett would have it, nor about the mere reproduction of knowledge, but about exploring the possibilities of an alternative production of knowledge that resists, supplements, thwarts, undercuts, or challenges traditional forms of knowledge."

perder a importância, constrói outro quadro do mundo que, afinal, está dentro de mim.” (Llansol, 2020, p.102)

Será a curiosidade e o desejo, também, uma forma de resistir, ampliar, alargar os cânones?

3. Aqui é um bom lugar: mas os computadores não funcionam e as salas são pequenas.

Enquanto todas estas questões assomavam (e continuam) à minha cabeça, fui conhecendo melhor o dia a dia das estudantes que faziam parte das turmas que acompanhei, bem como os programas das disciplinas e as condições em que se desenrolam as actividades.

Durante o ano lectivo de 2024 / 2025, assisti a muitas aulas da docente Aurora Rocha, que foi minha professora cooperante, na Escola Secundária da Maia. Nesse ano lectivo, a Aurora estava responsável por duas turmas do nono ano, 9ºA e 9ºB, na disciplina de Educação Visual, e ainda pelo 12ºK, nas disciplinas de Desenho A e Oficina Multimédia B. Frequentei várias aulas das três turmas. Gradualmente, fui aumentando a frequência com que acompanhei as aulas de Multimédia e Desenho do 12º K e diminuindo a minha assiduidade nas aulas do 9º ano. Essas aulas, do 12ºK, eram geralmente aulas por turnos, o que me oferecia mais qualidade nas relações estabelecidas, mais tempo e maior dedicação a cada estudante. Permitiu-me, também, observar as relações do grupo-turma, quando se encontrava reunido na sua totalidade à quinta-feira, numa das aulas de desenho A, e ainda destes dois grupos mais pequenos: nas aulas de Desenho por turnos, à segunda feira de manhã; Oficina Multimédia B, à quarta feira de manhã.

Como era o último ano das estudantes na escola, antes do ingresso em outras instituições de ensino ou vida profissional, quis saber mais sobre os seus percursos até ali, ouvir sobre as suas histórias e interesses. De onde tinham vindo, quando se tinham conhecido, que música ouviam, que referências tinham? A partir daqui, as conversas foram surgindo, fui começando a conhecer as malhas de muitas delas e como se cruzavam. Ao entregarmo-nos a este tempo de nos conhecermos, começou a parecer-me interessante que se ampliassem estas suas histórias, que eram tão vivas, dentro da instituição. Havia termos específicos, formas de falar, referências que desconhecia, um mundo arredado do registo oficial. “E os acontecimentos ficam sempre, de alguma maneira, diminuídos na narrativa” (Bourdain, 2005, p.343). Porque éramos só nós a ouvi-las? Por que é que a sua partilha se cingia à sala de aula, quando eram, no meu entender, outras fontes de aprendizagem? Era, também, esse interesse investigativo que ia construindo a partir da minha experiência de estágio, da redação deste relatório, da minha própria prática docente e os interesses que se despertaram no primeiro ano do MEAV. Decidi, por essa razão, escolher o 12ºK como turma para desenvolver a unidade didáctica.

3.1 A turma

A turma do 12ºK tinha vinte e duas estudantes, era constituída por 14 raparigas, 3 pessoas não binárias e 5 rapazes. Uma das pessoas encontra-se no espectro do autismo. A maioria teria, à data, entre 17 e 18 anos. O grupo era coeso, dava-se bem, era participativo e bem disposto. Notavam-se relações mais próximas entre algumas das pessoas, mas também detectei elementos que faziam a ponte entre esses grupos, resultando que ninguém era deixado à margem.

A sala de aula foi sempre um lugar seguro, onde as opiniões e preocupações de cada uma eram acolhidas e conversadas, tanto pelas estudantes como pela docente. As temáticas que se discutiram variaram muito, podendo ser tanto sobre coisas quotidianas (pais, famílias, actividades extra curriculares, etc.), como questões políticas ou da actualidade. Discutimos os *spotify wrapped* de cada uma, as eleições, o festival da canção e Eurovisão, grandes eventos desportivos, viagens, *comic con,* etc. Conversas sobre feminismo, sobre identidade de género, orientação sexual, classe, religião e emigração aconteceram frequentemente, gerando discussões profícuas e acesas, nas quais todo o grupo turma intervinha, partilhava opiniões e se entregava à partilha de ideias.

Neste contexto, a docente acolheu sempre as várias opiniões, conseguindo fazer conviver pessoas e posicionamentos diferentes e até opostos. A sala de aula foi sempre um lugar de tolerância e de respeito, em que falámos de assuntos importantes, onde todas aprendíamos e estávamos dispostas a aprender um pouco mais.

Não foram raras as vezes em que as estudantes recorreram, individualmente, aos conselhos da professora Aurora, mesmo em questões íntimas e pessoais. A docente acumulava a função de directora de turma do 12ºK, mas as estudantes confiavam na Aurora muito para além da sua função. Conseguiu sempre orientá-las, abraçá-las e ouvir de forma empática.

Durante o período de estágio, organizaram-se, também, várias saídas da escola que, invariavelmente, acabaram por ser bons convívios entre todas e nos quais sempre me senti bem-vinda.

3.2 As aulas de Desenho A

As aulas de Desenho são leccionadas em salas de aula que apresentam, genericamente, boas condições: são amplas, têm luz natural, mesas e cadeiras que cheguem para as estudantes, permitindo até a variação de lugares, e potenciando outras perspectivas sobre os objectos e corpos a desenhar e estudar. A docente, traduzindo o foco da escola e demonstrando preocupação com o futuro das estudantes, esteve, essencialmente, concentrada em prepará-las para o exame nacional que decorria no final do ano lectivo, lançando exercícios que trabalhassem e treinassem determinadas competências formais e de representação, de forma a garantir bons resultados nas provas. Na generalidade, as estudantes obtiveram, mais tarde, bons resultados no exame nacional de Desenho A. Ainda assim, a professora Aurora intercalava exercícios mais rígidos com outros mais abertos, alterando também os critérios segundo os quais avaliava os trabalhos. Foi neste contexto, mais flexível, que a minha proposta de unidade didáctica foi acolhida.

O programa (aprendizagens essenciais) de Desenho A é bastante preciso e rígido e altamente debatido entre as docentes nas reuniões de grupo, que acontecem todas as quarta-feiras, pelas 15.15h, na sala de Oficina Multimédia. Genericamente, o desenho é visto como uma forma acessível de observar, analisar e representar, segundo determinados conhecimentos técnicos e linguagens que devem ser aprendidas e, posteriormente, mobilizadas.

> "O Desenho é uma forma universal de conhecer e comunicar e contempla múltiplas vertentes do conhecimento, a partir das quais se exercitam as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação. As aprendizagens nesta área devem mobilizar conteúdos que criem condições de equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional contribuindo para a utilização competente da linguagem do Desenho." (Direção-Geral da Educação, 2018, p.1)

O programa de desenho inclui uma listagem muito complexa de "ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos" (Direção-Geral da Educação, 2018, p.4), propondo um grande número de acções que encaminham as estudantes para um perfil determinado e estabelecido superiormente.

Na escola Secundária da Maia é costume as docentes acompanharem as estudantes durante os 3 anos em que estas têm a disciplina de desenho A (10º, 11º e 12º anos). É uma espécie de escola de pensamento e prática do desenho, dentro da escola, visto que as três docentes a quem normalmente é atribuída a disciplina, têm abordagens consideravelmente distintas entre si, fruto das suas formações iniciais e percursos artísticos, profissionais e académicos. A professora Aurora tem uma ligeira predilecção por aquilo a que as estudantes costumam chamar "realismo da professora Aurora", que, todos acreditam, lhes garantirá um bom resultado nos exames nacionais. Aquilo a que as estudantes chamam o "realismo da professora Aurora" é, na verdade, a naturalização das orientações curriculares, assumindo o desenho como uma ferramenta de trabalho, com a função de representar, comunicar e entender o mundo, como explícito no parágrafo que citei anteriormente. Assim, privilegia-se o desenho de representação, que faz um bom uso do claro-escuro para definir volumetria, com tonalidades e gradações suaves, recorrendo à representação de texturas, com proporções que acompanhem os cânones do mundo ocidental e seguindo noções clássicas de perspectiva. Sobre esta visão, sobretudo pela forma como ela é entendida pelas estudantes, recupero, o meu diário de bordo, uma notação do dia 14 de Novembro de 2024:

> "Hoje o D. disse-me que estava farto de fazer trabalhos para a professora Aurora. Que, com os anos anteriores, já tinha a nota de desenho relativamente assegurada e que agora queria fazer o que lhe apetecia. Representar como lhe apetecia. Que nunca é como lhes apetece, mas como o professor define."

3.3 As aulas de Multimédia B

Em sentido contrário, a disciplina de Oficina Multimédia B é uma disciplina que é anual e só existe no 12º ano. As estudantes não são sujeitas a exame, no final do ano lectivo, e tem um conjunto de aprendizagens essenciais consideravelmente aberto. A disciplina é leccionada sempre pela docente Aurora Rocha, na Escola Secundária da Maia, estando talhada e calibrada por esta. Os conteúdos incidem em imagem digital, som e vídeo, raramente trabalhando com outros *media* ou no cruzamento de vários média, áreas e conhecimentos. A aprendizagem foca-se em saberes técnicos e na sua execução e não tanto na criação de objectos artísticos com sentido e análise crítica do contexto em que se inserem, sem se dar grande peso a uma reflexão efectiva sobre as práticas. Os objectos artísticos representam um

meio para explorar estes saberes técnicos e, raramente, são utilizados para alcançarem outros fins.

Enquanto acompanhei a turma, fizemos pins e flyers para o mês de prevenção do cancro da mama, logótipos para vários clubes da escola, montagens digitais de imagens, dois filmes publicitários, uma animação livre e um trabalho de áudio, sem tema definido. Em quase todas estas propostas de exercício, os requisitos a cumprir eram técnicos: duração, número de sons ou layers, tamanhos, resoluções.

Para mim, esta questão é realmente sensível, sobretudo em termos morais e éticos. A tecnologia é exponencial, desatualiza-se rápido. Mais ainda nos tempos correntes, com a ascensão da inteligência artificial. Ensinar multimédia a partir das suas características técnicas é, a meu ver, diminuir a disciplina àquilo que dela não sobreviverá. Tudo o que as estudantes aprenderam no ano lectivo de 2024/2025 estará desactualizado em pouco tempo ou será executado por máquina num futuro próximo. Na minha opinião, seria muito interessante usar a disciplina para reflectir sobre o que é multimédia. Como a utilizamos? Pode ser usada para derramar luz sobre o quê? Dar voz a quem? O que podemos fazer com ela que traga mais sentido ou valor ao nosso mundo? Como podemos ter uma experiência mais crítica e consciente?

A sala de oficina multimédia é pequena e muito apertada, quando a turma está reunida na sua totalidade. Encontra-se equipada com vários computadores que não funcionam tão bem como deveriam e, ainda, em menor número que o número de estudantes. Há falta de softwares, recorrendo-se muitas vezes a versões grátis online e que não reúnem as ferramentas necessárias para a execução dos exercícios propostos. Disto resulta que as estudantes fazem uso de outros recursos que têm disponíveis (computadores portáteis da escola, computadores dos pais, tablets, smartphones, etc.) a que se juntam uma grande variedade de softwares, aplicações, etc e que variam muito entre si. Isto não seria um problema se o foco da disciplina fosse mais global e menos sobre o desenvolvimento de competências técnicas. Esta conclusão despertou em mim o desejo de desenhar uma unidade didáctica que tentasse unificar o projecto e as estudantes junto dos mesmos *gadgets* e dos mesmo processos, libertando-as para processos mais livres de exploração de materiais, narrativas e soluções.

A disciplina, tal como é abordada na ESM, é também demasiado dependente do computador, assumindo que multimédia é, maioritariamente, digital e não um cruzamento de meios, métodos e ferramentas.

Por isso, a unidade didáctica que começava a imaginar, devia levar-nos a este entendimento mais crítico da multimédia. Não queria que questões técnicas se sobrepusessem às motivações que baseavam a proposta, o que não quer dizer que devêssemos desconsiderar tópicos como composição de imagem, relação entre imagem e texto, compreender mecanismos de impressão e de utilização de instrumentos. Essas preocupações existiriam, mas não seriam a parte fundamental da unidade didáctica. Nessa altura já pressentia que desenharia uma UD que pudesse dar visibilidade a narrativas omissas da escola, atribuindo importância à marginália, que reconsiderasse e ressignificasse propostas e produções anteriores, feitas com outras intenções. Essa abordagem daria forma a um espaço da multimédia mais focado em discutir aspectos da contemporaneidade e a um posicionamento mais crítico na docência e na discência. A prática da edição surge aqui, no contexto da multimédia, como esse gesto político que procura renegociar as possibilidades da escola e discutir os limites sustentáveis da produção de saber, e acabou por se reflectir na UD, no estágio em geral e nas preocupações que encontraram lugar neste relatório.

Para a definição deste plano de acção, que se converteria na unidade didáctica, fui recuperar algumas práticas da minha formação inicial em design gráfico, indo buscar exemplos, processos e ferramentas que fazem parte da vida profissional, há quase 20 anos.

3.4 Recuperar um tempo sem computadores.

No fundo, não estou a fazer diferente do que a docente já faz: repensar no meu portfólio de soluções, exercícios, passos, enunciados ou dinâmicas, algumas delas repescadas do meu tempo de estudante e da minha formação inicial. De todo o modo, tento sempre fazê-lo de um ponto de vista crítico, adaptando este portfólio de acções tanto ao tempo actual, como ao contexto do grupo-turma que acompanhei. Estas dinâmicas e exercícios são recuperadas não para perpetuar práticas, mas porque devemos usar o conhecimento construído por outros no desenho dos nossos caminhos, optando por verdadeiros processos partilhados.

Formei-me em Design pela Universidade de Aveiro, em 2008. Na altura em que frequentei a licenciatura, a transição para o digital já tinha sido feita, mas muitos dos nossos docentes vinham de uma época anterior e, por isso, tinham outro tipo de saber e práticas. No primeiro ano, não era expectável que trabalhássemos nos computadores e softwares para a resolução

dos enunciados que nos lançavam. Era um ano de experimentação, em que fazíamos uso do desenho, métodos analógicos e imagem digital rudimentar (como fotocopiadoras) para montarmos os nossos cartazes, logótipos e pequenas publicações. Essa filosofia procurava, depreendo eu, que desenvolvêssemos uma relação mais próxima e sensível com as imagens que criávamos, deixando de parte as técnicas de trabalho digital. Designers como Alan Fletcher, David Carson ou Stefan Sagmeister eram as nossas referências na altura, porque continuavam a ter uma linguagem analógica ao mesmo tempo que incorporavam meios digitais. Eram *cools*. Nessa altura da licenciatura, desenvolvi muitos dos projectos que continuam a ser os meus preferidos, as lembranças que tenho desses dias são boas, de dias longos com fotocopiadoras a cuspir folhas, tesouras a rodar nas nossas mãos e muita vontade de criar objectos que dissessem coisas. Fizemos as primeiras fanzines na licenciatura, mas nunca esta forma de publicação foi objecto de uma unidade curricular. Fazíamo-las por prazer, por necessidade de comunicar, de contar histórias e de partilhar imagens. Editei os meus poemas, pela primeira vez, fazendo uso também deste formato editorial e dessa mistura de média.

Porque recupero isto agora? Porque achei que recuperar estas soluções, de há 20 anos, poderia ser uma boa ideia e “um bom lugar” para o 12ºK, a turma que acompanhava e tanto retorno me dava? Terá, toda a docente, esta tentação de recuperar o que funcionou para si, enquanto estudante? E tendo, será capaz de o fazer adaptando-se ao tempo actual e às estudantes que encontra, e não só por capricho de recuperar uma boa memória?

Desde o primeiro ano do MEAV, em especial com o exercício que nos foi proposto na unidade curricular de AIPD II, que ando a brincar com este portfólio de ideias, práticas, possibilidades, didácticas e dinâmicas para a docência. A proposta de trabalho que a professora Catarina Almeida nos fez pretendia que nos reuníssemos, outra vez, com as nossas práticas artísticas pessoais. Numa primeira fase, queria que nos focássemos em perceber os nossos interesses dentro da educação artística, a partir da formulação “Uma escola para____”. Numa segunda fase, e a mais interessante para este relatório, a proposta consistia em fazermos um portfólio de obras de artistas: uma selecção criteriosa e justificada de obras ou projectos, que abordassem temas que seriam interessantes para o trabalho que queríamos fazer e sobre os quais nos propúnhamos a reflectir. As obras e projectos que escolhemos tinham de ter algumas qualidades. Uma delas era serem passíveis de um “reenactment”, de uma reinterpretação e actualização à luz do mundo e da escola actual. No fundo usarmos o trabalho e conhecimento produzido por quem nos precede ou caminha connosco, para activar determinadas

características nas estudantes, no trabalho escolar e na vida. Considerarmos as soluções e trabalho prévio feito por outras pessoas é uma forma de respeito por um mundo cansado de albergar novas invenções a cada minuto. É uma forma de usufruir e respeitar o que já existe.

Recuperar algumas das experiências que fazem parte da minha história e formação, atualizando-as para que se enquadrem no contexto e na turma, bem como nas minhas expectativas enquanto docente (meios não digitais, fanzines, etc.), é utilizar o portfólio de soluções que tenho vindo a construir. Este portfólio constitui-se de muitas e variadas propostas, desde coisas que aprendi com os meus professores, coisas que vi os meus professores fazer, propostas que li em livros, objectos artísticos com que me cruzei em museus, mostras, publicações, etc.

4. Aqui é um bom lugar: Unidade Didáctica

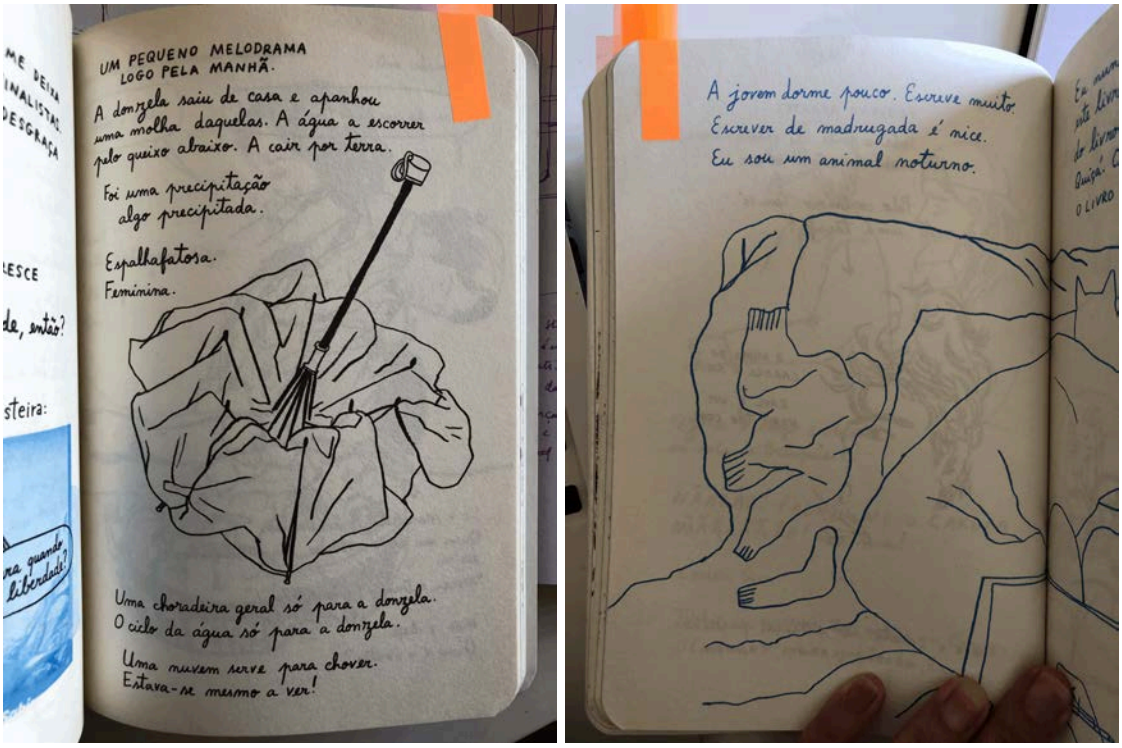


Figura 3: exemplo de páginas de “Aqui é um Bom Lugar”

A minha unidade didáctica partiu do livro “Aqui é um Bom Lugar”, da autoria de Joana Estrela e Ana Pessoa. O livro apareceu na minha investigação na mesma altura que o estágio começou, coincidindo com a fase em que buscava, com mais afinco, os meus fragmentos e com ele criei, rapidamente, pontes e afinidades. “Aqui é um Bom lugar” é uma novela gráfica, descrita da seguinte forma no site da editora Planeta Tangerina:

> “Um caderno que é um diário. Um diário que é um lugar. Um lugar onde se juntam os textos de Ana Pessoa e as ilustrações de Joana Estrela. Uma espécie de diário gráfico, escrito e desenhado a quatro mãos, onde encontramos as observações e os pensamentos de Teresa Tristeza sobre a família, os amigos e a escola, os livros, os sonhos e os pássaros, as frases ouvidas em casa e na rua, a liberdade e o futuro, a noite e o vento. E também os desenhos muito espontâneos de gatos, vasos, pessoas, estendais ou vistas da janela que com ela se cruzam todos os dias.” (Planeta Tangerina, n.d.)

Li-o, num só fôlego, de alguma forma precedendo a minha experiência de estágio e reentrada na escola. Houve várias componentes suas que brilharam aos meus olhos, desde logo a sua qualidade gráfica e o uso de uma ferramenta que as estudantes são, muitas vezes, incentivadas a ter, nos cursos de artes visuais: o diário gráfico.
Mas o projecto “Aqui é um Bom Lugar” tem uma pequena subversão que me entusiasmou muito: apesar de pretender ser o diário gráfico de uma aluna do 12º ano e ser escrito dessa forma, todo o livro é montado a partir de outros diários, gráficos e não só, das suas autoras, Ana Pessoa e Joana Estrela. Assim, o maior exercício que fazem, ao escrever este livro, é um exercício de edição, tema que tenho vindo a desenvolver neste relatório: relacionar palavras e imagens, que foram criadas com outro propósito de maneira a contar uma outra e nova história. Esta ideia ficou comigo, pois nessa altura, fruto da investigação que andava a fazer aos meus fragmentos, como já dei conta neste relatório, tinha consultado muitos dos diários, escritos e gráficos, que mantive entre os 16 e os 25 anos. Os diários gráficos das estudantes também iam aparecendo na sala de aula, ainda que com uma presença muito ténue, normalmente utilizados mais espontaneamente por pessoas com uma prática de desenho mais recorrente. Comecei a fantasiar novas possibilidades para estes registos, que são pouco considerados ou invisíveis para a maioria da comunidade educativa.

Desta busca pelos meus fragmentos, mas também tentando ler, com curiosidade, a realidade das estudantes que acompanhei nesse ano lectivo, através dos pedaços dos seus cadernos e esboços, voltei a constatar que, ao longo do tempo, as práticas artísticas vão deixando rasto, como, inclusivamente, escrevi sobre a minha própria prática em outros trabalhos realizados durante o primeiro ano deste Mestrado:

> “O que esta Unidade Curricular deixou a descoberto foi que este rasto, o vaguear de Woolf descrito por Solnit, é o meu processo investigativo e a minha forma de investigar. Através de “fragmentos, memórias, pequenos desenhos” (Rocha, 2023), o mundo vai-se inscrevendo nas minhas páginas, vou fazendo as minhas ligações. É tudo menos individual: é um diálogo constante entre mim e o conhecimento de outros, com quem me cruzei nas “últimas quatro décadas”(Rocha, 2023). “ (Rocha, p.2, 2024)

Este arquivo de esboços, desvios, projectos inacabados — olhares fugazes que registámos mas não desenvolvemos — e pequenos pedaços de quotidiano foram utilizados pelas autoras de “Aqui é um Bom Lugar” para contar uma outra história a partir dos seus fragmentos. Este processo de tentar rever, reaver e juntar, outra vez, as peças do meu percurso e, consequentemente, a minha adolescência, fez-me questionar se aquilo que encontro nos meus registos transcende a minha experiência pessoal, encontrando tanto paralelo na experiência da adolescência de hoje, como na de há vinte anos.
Senti-me tentada a mostrar as coisas que tinha produzido durante a minha adolescência, naquela escola, às estudantes do 12ºK, mas optei por distanciar esta experiência de estágio da minha experiência enquanto estudante, apesar dessa investigação e análise fazerem parte deste relatório e se terem revelado essenciais na definição do que imagino ser o meu lugar na docência, na estabilização da minha agência e vieses. A minha visão tem o viés de aquele período que passei na Escola Secundária da Maia, durante a adolescência, estar estabilizado, na minha memória, como o mais feliz da minha vida.

Este meu processo de olhar para trás, mas também o livro “Aqui é um Bom Lugar”, fez com que refletisse, ainda com maior profundidade, sobre uma outra ideia que me vem acompanhando desde o primeiro ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, 2º e 3º Ciclo, e à qual a autora Rebecca Solnit se refere como “consequências imprevistas, impactos tardios” (Solnit, 2016, p.92). No ensaio *Woolf ’s Darkness*, a partir da prática e obra de Virginia Woolf, Solnit enaltece as “vantagens de vaguear, de se perder, do anonimato, da imersão, da incerteza e do desconhecido.” (Solnit, 2016, p.88). Este tempo, defende Solnit, em que se trabalha sem se perceber o fim, só vendo, recolhendo, pensando, descobrindo, cedendo, descartando, vagueando é crucial para que as ideias se encaixem mais à frente. É neste acto de coleccionar, respigar e construir arquivo, de que falo no primeiro capítulo deste relatório, que podem existir outras possibilidades, quando as revisitarmos e as editarmos de outra forma. Está também subjacente, nesta ideia, a hipótese de fazermos as coisas apenas por fazer, sem um objectivo no horizonte, apenas porque desejamos ou porque nos dá prazer. Fazer coisas por prazer e sem uma razão aparente é uma acção que está arredada da escola, onde trabalhamos em prol de um objectivo. Nessas coisas que fazemos por prazer às vezes residem ignições para novos projectos, outras vezes só se revelam novos caminhos mais tarde. Há ainda alturas em que delas resulta a fruição do momento e isso é imenso.
As “consequências imprevistas, impactos tardios” (Solnit, 2016, p.92) das coisas que fazemos, com ou sem proposito evidente, juntam os dois eixos da minha proposta de didáctica: por um

lado a ideia de que aquilo que produzimos pode não ter efeito imediato ou, pelo menos, pode ter outro efeito distinto e “imprevisto” mais à frente; por outro lado, a ideia que é nos registos menores, nos registos marginais, no deambular, no espaço quotidiano que se dá, muitas vezes, a imaginação e a criatividade. São também estes dois eixos principais que as autoras juntam, através de processos de edição, para formar o livro “Aqui é um bom lugar”: o registo (aquilo que existe nos seus próprios cadernos) e a edição do quotidiano (a história que montam a partir desses cadernos, quando trabalhada de uma nova maneira). Com elementos pré-existentes, mas altamente pessoais, numa espécie de *self-sampling*, montam uma nova história.
Para a unidade didáctica quis importar esta possibilidade de montar novas histórias, e de mudar a perspectiva, utilizando a mesma matéria, mudando apenas o meio de a manusear. Em suma, procurei que editássemos novas histórias a partir dos mesmos pedaços. Entendi que deveríamos usar as imagens que foram produzidas na escola, e legitimadas dentro dela — o diário gráfico é uma ferramenta da disciplina de Desenho A e os esboços são muitas vezes avaliados em conjunto com os trabalhos finais. As histórias das estudantes, que iam surgindo nas conversas que aconteciam na sala de aula, eram tão intensas e ricas que proporcionar-lhe um (bom) lugar para que as fixassem pareceu-me um exercício interessante, também porque registaria, dentro da escola, coisas que normalmente não lhe pertencem oficialmente.

Assim, desde o início da ideação da unidade didáctica que sabia que queria dar espaço a esse campo das vidas que são paralelas àquilo que criamos oficialmente e, até, questionar a criação constante a que parecemos estar obrigados. O que está dentro da escola e é invisível? Quanta da nossa vida se passa dentro deste lugar e quanto dela fica impressa na instituição? Ao longo dos meses em que acompanhei o 12ºK, fui percebendo que tinha interesse, também, em explorar processos que me pareceram mais rarefeitos, tais como: olhar para o trabalho que fizemos previamente, ver, de forma consciente aquilo que os nossos colegas criam e produzem e tentar perceber os contextos de produção de imagens.
Olhar para trás é muitas vezes lido como fraqueza. Numa escola que é encarada, hoje em dia, como uma máquina que repete a lógica capitalista e prepara os indivíduos para o mundo do trabalho, os projectos são vistos como estanques, raras vezes criando-se condições para que que lhes deitemos um novo olhar, ou para deixar cair sobre eles o olhar dos nossos pares. As imagens criam-se de forma torrencial, um exercício atrás do outro, sem que uma verdadeira reflexão seja produzida ou apropriada. As estudantes passam de um projecto para o outro, respeitando as etapas, muitas vezes propostas pelas docentes, até atingirem os objetivos estipulados. Acabando o caminho, não se volta a considerar aquilo que se criou.

O que é caricato é que este acto de voltar a olhar é repetido ao longo da nossa vida — “Chega um momento / Para todos / Para sentar e avaliar / O que está lá e o que não está lá / Eternamente no ar / E parece que esse momento chegou para ti”[31] (Whitest Boy Alive, Figures, 2006), mas não é executado na escola. Apenas é considerado olhar para o que se produziu quando se preparam as grandes mostras de trabalho no final do ano, que procuram dar conta do trabalho desenvolvido e da importância das Artes dentro do contexto escolar.
Olhar para trás, no contexto das disciplinas artísticas, é usado para reclamar um espaço que nós, docentes do grupo 600, lutamos incessantemente por ter. A maioria dos teorizadores da educação artística, como Efland ou Eisner, bem como a maioria de nós, professores de artes, acredita que não nos é dado o devido valor dentro do sistema:

> A professora de arte recebe uma mensagem dupla. Por um lado, ela é valorizada como membro do corpo docente, pelos alunos e colegas de profissão; por outro lado, ela também ouve que a sua disciplina, a arte, não é tão importante quanto outras disciplinas.[32] (Efland, 1976, p.37)

As grandes exposições, como as semanas das artes, servem esse propósito de advogar o nosso lugar na escola: porque o que fazemos é bonito, ou é terapêutico, ou é uma experiência estética e faz o mundo melhor. Estas grandes exposições servem para “demonstrar o que as artes fazem — seja melhorar o desempenho ou tornar-nos melhores seres humanos — tornou-se o Santo Graal da defesa das artes”[33] (Gaztambide-Fernandéz, 2013, p.213). Só que isso não é verdade. A educação artística tem o dever de olhar para dentro e perceber que não basta pôr-nos em contacto com determinadas obras, cânones e práticas para que o seu valor, em absoluto, seja adquirido. Na verdade, segundo Gatztambide, a arte é usada para legitimar e perpetuar muitas desigualdades, tendo sido a base de regimes autocráticos, por exemplo, partilhando ideias que discriminam e matam. Muito foi feito em nome da arte, usando essa ideia falaciosa de que a arte, por si só, salva. E voltar a olhar, repescar, editar, são processos que são instrumentalizados no sentido de insistir nesta ideia de que a arte é boa e nunca de reflectir

[31] Tradução livre do inglês de versos da canção Figures, de Whitest Boy Alive, do álbum Dreams: “There comes a time / For everyone / To sit down and assess / What's there and what is not there / Eternally up in the air / And it seems that time has come for you”
[32] Tradução livre do inglês: “The art teacher is the recipient of a double message. On the one hand she is valued as a member of the school staff by students and professional peers; yet, she also is told that her subject, art, is not as important as are other subjects.”
[33] Tradução livre do inglês: “This ability to demonstrate what the arts do—whether it is to improve achievement or to make us better human beings—has become the holy grail of arts advocacy”.

sobre a sua produção. Escolher, montar e editar são processos que podem, mais uma vez, ser utilizados para perpetuar desigualdades, padrões estéticos, histórias.

Em muitas disciplinas, como Oficina Multimédia B, as discentes são orientadas para fazerem um portfólio no fim do seu percurso escolar. Os portfólios são também pré-requisito de acesso a algumas instituições do Ensino Superior. Durante o período de tempo em que estagiei na Escola Secundária da Maia, acompanhei várias estudantes na escolha, selecção e produção dos respectivos portfólios. Este processo de montar um portfólio não é muito distante daquele de decidir o que incluir numa exposição. Também, por isso, esta proposta, que as fazia reconsiderar o que tinham produzido e que histórias queriam contar, pareceu-me pertinente nesta fase final do seu percurso no ensino obrigatório. Deste modo, estaríamos a revisitar e a editar o trabalho feito previamente, usando ferramentas que, institucionalmente, até se enquadram no currículo das disciplinas de Desenho A e Oficina Multimédia B. Mas poderíamos fazer uso de conteúdos e práticas legitimadas e trabalharmos estes processos de forma camuflada, tentando uma nova abordagem que alargasse os cânones, variasse os pontos de vista e desafiasse a legitimidade dos conteúdos.

Camuflar também é uma acção que, a mim, me interessa, porque representa um lugar e uma forma de o habitar. É um posicionamento. O verbo diz “estou aqui, mas tu não me estás a ver bem, nem o que eu estou a fazer”. É um verbo vivo, malandro, com intenções subreptícias. A minha forma de ser agente de mudança na escola é trabalhar como *agente infiltrado*, interrompendo práticas e violências, expandindo cânones e perspectivas (Mörsch, 2018, p.75), mas utilizando as ferramentas instituídas.
Nesse sentido, voltar a olhar, repescar, respigar, rever, editar pode constituir-se como uma forma camuflada de atribuir agência a docentes e discentes, para que minem e contaminem o institucionalizado no sistema escolar. Estes processos, em que “Nada se perde, diz ele, tudo o que vemos permanece connosco” (Berger, 2020, p.79) fazem uso deste material — o que sobra, o que não teve a importância para iniciar uma *coisa* alternativa, um novo diálogo: “o que sobra, faz-se alguma coisa disso”[34] (Beach House, Wildflower, 2015).

[34] Tradução livre do inglês de verso da canção *Wildflower*, no álbum *Depression Cherry*, de Beach House: “what’s left you make something of it”

4.1 Como montar este exercício?

A partir deste subcapítulo e até ao final do capítulo 4, o tom deste texto muda substancialmente. Isto porque defendo, para a classe docente, uma prática arquivística, que faça registo dos momentos, experiências, sensações e etapas do trabalho e que, depois, permitam consulta e apropriação por parte das colegas. É essencial, para tal, que a linguagem seja clara, que os enunciados e planeamento sejam partilhados tal como pensados. Por isso, o texto que se segue é mais descritivo, dando conta do meu trabalho e da implementação da proposta de unidade didáctica.
No capítulo que se seguirá a este, discorro, mais profundamente, sobre algumas ilações e relações que faço dos dias que agora dou conta.

Foi, então, a partir da letra da canção *Wildflower*, da banda americana *Beach House*, que apresentei a proposta às estudantes. Contei-lhes que a minha intenção era a de possibilitar um tempo para que voltassem a olhar para o material que foram produzindo, ao longo do curso de Artes Visuais, na Escola Secundária da Maia. Propus-lhes que este olhar fosse colectivo, para que pudessem recuperar essa produção como um todo e enquanto parte de uma experiência comum, três anos de grupo-turma, habitado em conjunto com a comunidade escolar.

O exercício que propus usa, como ponto de partida, os registos que são, muitas vezes, considerados menores, pela escola, com maior incidência no diário gráfico. A escolha desta ferramenta foi influenciada, como já acima dei conta, pelo reencontro com os meus diários, e pela vontade de fazer alguma coisa a partir deles, mas também pela relação que fui criando com as estudantes à volta dos seus próprios diários. Foram várias as vezes em que falámos dos desenhos, colagens e outras experiências que iam fazendo, especialmente nos casos em que esses cadernos representavam uma forma de registo e expressão recorrente, e não quando encarado como mais um exercício pedido pela docente. Ao mesmo tempo que eu ia conhecendo estes registos das estudantes, sentia que o resto do grupo não tinha noção das deambulações e experiências que colegas e amigas faziam. Os caminhos que faziam eram paralelos e raramente se interceptam. Partilhar estas “vantagens de vaguear, de se perder, do anonimato, da imersão, da incerteza e do desconhecido.” (Solnit, 2016, p.88), recuperando

outra vez Solnit, pareceu-me uma hipótese poderosíssima. Tinha, no entanto, de encontrar uma forma de fazê-lo de um contexto seguro e confortável para todas.
O Diário Gráfico surge como proposta em muitos dos documentos oficiais do Ministério da Educação: “O registo de esboços, notas e reflexões num diário gráfico que deve acompanhar o seu processo de trabalho.” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7)

No caso específico que acompanhei, é consultado e avaliado frequentemente pela docente, segundo critérios como: volume de produção, resposta a exercícios pedidos, qualidade gráfica e estética, domínio das técnicas e variedade nos registos. No entanto, nunca é visto como um exercício oficial, mas mais como um objecto que existe, do qual as estudantes devem fazer uso. Tem menos peso na avaliação que outras propostas. É uma ferramenta usada para domar o corpo, para incentivar à produção, para instituir o hábito de observar e registar, como comprova a citação anterior. Não é, por exemplo, normalmente considerado expô-los na Semana das Artes, como acontece com inúmeros outros *trabalhos finais*. É visto como um meio e não como um objecto artístico e, também por essa característica, achei que se adequava à minha proposta de unidade didáctica. É um objecto marginal, que só ganha espaço se for considerado bonito.

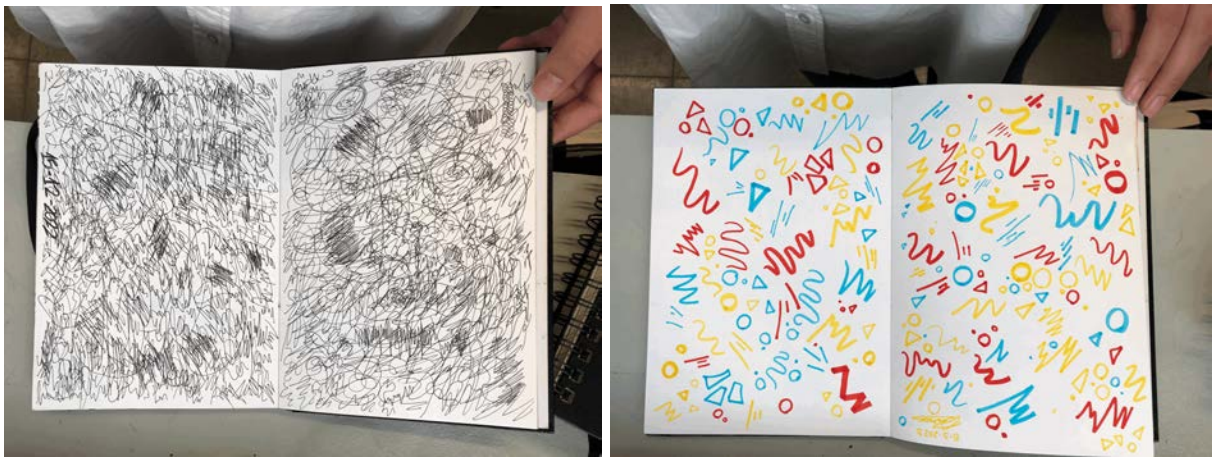


Figura 4: exemplo de diários gráficos

Porquê uma fanzine?

Quando comecei a conceber o exercício não tinha estabilizado o formato no qual se devia concretizar. Para mim, eram, e continuaram a ser, mais importantes os processos pelos quais devíamos passar, enquanto grupo, do que aquilo em que o exercício resultaria.
Com a definição das etapas e planeamento da actividade, senti necessidade de firmar também o objecto. A decisão de firmar a peça gráfica surge, não com o intuito de ter um objecto final, que fosse passível de ser exposto e consultado como resultado da unidade didáctica, mas mais para ir gerindo processos e expectativas de todas as pessoas envolvidas na unidade didáctica: estudantes, professora cooperante e eu. Assim, e fazendo uso da minha formação inicial em design gráfico, pareceu-me que a fanzine poderia ser uma peça interessante para propor às estudantes, pelo seu carácter contra corrente.

Ao ser uma publicação, a fanzine é um suporte gráfico privilegiado para contar uma história. E era isso que procurávamos fazer. As fanzines são publicações independentes em que todas as partes do processo estão a cargo dos autores. Assim, criação e escolha de conteúdos, paginação, edição, impressão, divulgação e distribuição, entre outros, são levados a cabo por quem publica a fanzine. Desta forma, há controlo total da informação e processo, podendo usar-se este formato para veicular todo o tipo de conteúdo.
Este suporte foi sendo usado, sobretudo ao longo do séc XX e XXI, como forma de fazer circular histórias alternativas, ou paralelas, às oficiais. Algumas das primeiras fanzines aparecem nos anos 30, pela mão de fanáticos da ficção científica, onde partilhavam textos e teorias ligadas à ciência e ao espaço. Com o aparecimento das fotocopiadoras, a publicação deste formato proliferou, facilitando a partilha de outras histórias, sendo particularmente adoptadas por comunidades marginalizadas. A fanzine foi um formato de publicação muito utilizado pela comunidade LGBTQIA+, nos anos 80, para fazer circular informação sobre o HIV e SIDA, quando a sociedade deixou a comunidade entregue a si própria. É ainda de notar que as zines são, nos dias de hoje, formatos importantes na luta feminista e de pessoas racializadas, fazendo circular o outro lado da história e as outras histórias.

Materiais, recursos e breve descrição.

Também por reminiscência do meu passado na licenciatura em Design, na Universidade de Aveiro, mas sobretudo porque queria unificar as estudantes em torno dos mesmos materiais, meios de produção e *gadgets*, decidi ter uma impressora na sala de aula, que deviam usar para

fazer o mural, uma colecção de imagens saídas dos seus diários gráficos, e as fanzines. Limitei as suas funções ao máximo, transformando-a essencialmente numa fotocopiadora: a impressora só copiava a partir do vidro do scanner e só imprimia a preto e branco. As estudantes podiam também ampliar e reduzir o tamanho das imagens. Esta impressora / fotocopiadora foi batizada, pelas estudantes como *Jeraldo Gule-Gule*.



Figura 5: estudantes de volta da fotocopiadora.

Limitar funções foi uma coisa que foi acontecendo neste processo e projecto. Ir reduzindo os recursos e os *gadgets* ao essencial, para que pudéssemos focar-nos, em conjunto, nas imagens que produzimos e, através delas, produzir novas histórias.

Desta forma, para continuar a criar um ambiente colectivo e de partilha, resolvi criar uma *playlist* de música conjunta com as estudantes. À partida, a *playlist* era uma forma de trazer para dentro da sala outros gostos e referências que, normalmente, como fui detectando durante as aulas, não são usados nos trabalhos das disciplinas. A música era, quase sempre, um elemento que nos unia, mas nunca era usada nos trabalhos individuais das estudantes. O que buscava era que as discentes considerassem também a possibilidade de usarem as canções como inspiração, ponderando a utilização do texto, sentimentos e memórias como material para as suas fanzines. Também aqui a proposta não se desliga da minha prática pessoal, já que penso e processo, frequentemente, o mundo através de letras de música e ouço música

sempre que posso. No fundo, recorri ao meu portfólio de práticas, como referi no capítulo anterior. A composição da playlist colectiva foi feita a partir de determinadas regras que defini previamente.

Sobre o uso do tempo de aula, propus à professora cooperante ocupar as aulas de Oficina Multimédia B e de Desenho A, durante duas semanas. O exercício apesar de se enquadrar na disciplina Multimédia B, faz uso de conteúdos das disciplinas de Desenho e a ocupação do tempo das duas disciplinas pareceu-me pertinente. Desta forma, tivemos várias sessões contínuas de trabalho, muitas vezes por turnos, em que pude acompanhar as estudantes e os seus projectos de perto.

A proposta começou com um pedido: trazerem na aula seguinte todos os diários gráficos que os tinham acompanhado nos últimos 3 anos de escolaridade, 10º, 11º e 12º, período em que os estudantes tinham existido em conjunto enquanto grupo-turma. Nesta revisitação aos diários gráficos, cada estudante escolheu, dos seus próprios cadernos, as imagens com as quais contribuiria para o mural colectivo da turma, fotocopiando-as e juntando-as às das outras, na parede da sala. O que se pretendia era que fizessem uso desses diários para construírem um banco de imagens comum, referente a estes três últimos anos da sua vivência colectiva. Para tal, as estudantes fizeram uso da fotocopiadora que esteve sempre disponível, durante o tempo dedicado ao exercício.
A partir das imagens de todas, que constituíram o mural, pedi às estudantes que contassem, por intermédio de uma fanzine, outras histórias do ensino secundário que não estavam presentes ou cristalizadas na sua passagem oficial pela escola. A sua inspiração poderia ser algumas das histórias que tínhamos vindo a partilhar até ali, de forma informal: pequenos episódios entre eles, desconfortos, encontros, etc.
Como, para mim, era essencial, na proposta, olhar para o material produzido a partir de outro lugar, e que esse olhar fosse feito de forma colectiva, procurei ir criando oportunidades para todas olharmos para as imagens de todas. Voltarmos a considerar essas imagens passadas e produzidas noutro contexto e com outra finalidade e, depois, imaginarmos, através de jogos, perguntas e novas relações, outras possibilidades para elas, transformando a história e as histórias da escola.



Figuras 6: mural e trabalho colectivo.

Assim, nas sessões de trabalho, o banco de imagens foi sendo revisitado e as suas imagens, da autoria colectiva da turma, foram usadas para contar as histórias delas e sobre a escola que as estudantes desejaram fixar. Ao longo dessas sessões falámos, através de exemplos e referências, sobre narrativa, composição, tipografia, poesia visual, técnicas de impressão, etc. Maioritariamente, as aulas foram em regime de tutoria. A turma reuniu-se em torno de projectos, havendo estudantes que optaram por fazer o exercício de forma individual e outras em grupo. O número de páginas das fanzines também ficou à consideração das estudantes. As aulas tiveram um carácter oficinal e de experimentação, tanto livre como guiada por mim, através desses pequenos jogos e desafios. As estudantes organizaram-se de forma a trabalharem na escola, fora do horário das aulas. Destas sessões experimentais resultaram várias páginas que, depois, organizaram nas respectivas fanzines.



Figura 7: exemplo de páginas em experimentação.

Desde o início que quis deixar explícito todo o processo a que nos sujeitaríamos, tanto para evitar desconfortos, como para estruturar o tempo que passaríamos, juntas, a trabalhar. Para tal, foi essencial mostrar os objectivos e planeamento desde o início do projecto, negociar questões de funcionamento da didáctica e da avaliação, assim como coisas corriqueiras e quotidianas que, como já terão percebido, através da leitura deste relatório, são para as quais o meu coração pende.

A unidade didáctica acabou com uma sessão conjunta em que cada grupo ou pessoa apresentou o trabalho de uma ou mais colegas. A minha ideia, ao recorrer a outras estudantes que não as autoras da respectiva fanzine, era testar a legibilidade da história, mas também retirar alguma da pressão que sinto nas estudantes, nos momentos públicos de apresentação. Sobretudo queria, também, tentar iniciar uma conversa e um momento de partilha, que privilegiasse a troca de técnicas, histórias e processos. Sentámo-nos em roda e todas se mostraram disponíveis para a sessão. Ainda assim, o tempo foi curto e as conversas ficaram, muitas vezes, circunscritas a algumas questões conceptuais da história, ignorando muitas

vezes opções estéticas e visuais. Questionei-me sobre se teria sido mais interessante se tivesse guiado e mediado mais este momento de partilha.
Em geral, fiquei muito satisfeita com todo o processo e fui surpreendida com vários fenómenos imprevistos que aconteceram na didáctica e que constituem o próximo capítulo deste relatório.

4.2 Enunciado:

Pré-aula
Traz, para a próxima aula, os teus diários gráficos, dos vários anos, e /ou cadernos onde tenhas desenhos que fizeste na escola (podem ser cadernos de outras disciplinas), esboços ou trabalhos dos quais desististe ou deixaste incompletos.

Proposta

"What's left you make something of it" (Beach House, Wildflower, 2015)
Um olhar colectivo sobre registos menores.

Aproxima-se o fim de uma grande fase da vossa vida: o final da escolaridade obrigatória. Ao longo dos últimos 12 anos, fizeram parte de um sistema (e de um ecossistema) que moldou a forma como vivem em sociedade: os vossos interesses, as vossas relações, as vossas crenças, o vosso corpo.

Por isso, com este exercício, proponho-vos que olhem para trás e voltem a pousar o olhar sobre as coisas que fizeram.

Num mundo de criação constante o ato de parar e apreciar o que foi feito pode ser um ato de rebeldia, de quebra, de ***interrupção***. Vão sair da repetição de tarefas, pousar os riscadores, não vão desenhar. Vão parar e olhar. Outra vez para as vossas coisas, pela primeira vez para muitas das criações das vossas colegas e amigas. A partir do que já fizeram, em conjunto, vão escolher, baralhar, justapor, cortar e colar, construir e voltar a montar uma nova narrativa. **A vossa narrativa.**

O que resultará do cruzamento dos vossos cadernos e desenhos? Que outra história poderá ser contada a partir do mesmo lugar? Vamos fazer uma fanzine.

O que é uma fanzine?

“Os produtores de fanzines assumem os papéis de autor, editor, designer, controlando todos os aspetos da publicação, desde sua criação até sua distribuição. Seguindo a ideia do faça-você-mesmo, e por utilizarem métodos alternativos de venda, não sofrem censura e tampouco precisam seguir as regras do mercado editorial, o que lhes proporciona total liberdade artística. O fanzine transforma-se então num objeto onde o pessoal é político, e o estilo visual é tão importante quanto a mensagem que se quer transmitir.
Produtores de fanzines criam suas identidades e representações através de suas publicações, ao invés de somente consumirem narrativas fabricadas pela mídia mainstream e a cultura popular.
Qualquer pessoa pode publicar um fanzine, e esse é um dos principais atrativos dessa mídia.” (Denise, 2019)

Kuperman, Denise (2019). “Fanzine Feminista Noiz - Design como Artivismo”. Dissertação no âmbito do Mestrado em Práticas Tipográficas e Editoriais Contemporâneas, das Faculdades de Belas Artes e Arquitetura da Universidade de Lisboa.



Figura 8: várias fanzines punks dos anos 70s. Britannica.

O que é narrativa?

Narrativa - nome feminino

1. relato minucioso de um facto, acontecimento ou sequência de eventos
2. **LITERATURA** texto em que se expõe um universo constituído por personagens e eventos reais ou imaginários situados no tempo e no espaço; conto; história
3. representação ou exposição de certo processo ou situação particular, feita de modo a refletir determinado conjunto de valores ou a adequar-se à consecução de um objetivo

(fonte: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa)

A palavra narrativa tem hoje, em muitas discussões que temos, sobretudo na luta por maior justiça social, uma força especial. Narrativa, especialmente quando formulado como *outras*

narrativas, quer ganhar espaço, dar outras perspectivas, contar histórias que não se souberam porque foram silenciadas ou censuradas. A palavra narrativa não é usada, aqui, de ânimo leve, procuro que contem as outras histórias, as vossas outras histórias, as que não foram oficializadas pela escola.

> "Com todos os limites, o espaço virtual tem sido um espaço de disputas de narrativas, pessoas de grupos historicamente discriminados encontraram aí um lugar de existir. Seja na criação de páginas, *sites*, canais de vídeos, *blogs*. Existe nesse espaço uma disputa de narrativa, mas ainda aquém do ideal por conta das barreiras institucionais que impedem o acesso de vozes dissonantes. Como expressar-se não é um direito garantido a todos e todas, ainda há a necessidade de democratização das mídias e rompimento de um monopólio, a discussão sobre liberdade de expressão também não pode ser pautada unicamente no direito – não absoluto – de expressar opiniões. Friso que mesmo diante dos limites impostos, vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que, muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto. O grupo que sempre teve o poder, numa inversão lógica e falsa simétrica causada pelo medo de não ser único, incomoda- se com os levantes de vozes. Entretanto, mesmo com essas rachaduras, torna-se essencial o prosseguimento do debate estrutural, uma vez que uma coisa não anula a outra, definitivamente."
>
> Djamila Ribeiro, *O que é Lugar de Fala*, pág. 48

O que é edição?

Editar - verbo transitivo

1. fazer a edição de
2. preparar para publicação
3. publicar
4. reproduzir e divulgar (software, discos, gravuras, etc.)

5. **CINEMA, RÁDIO, TELEVISÃO** selecionar e combinar (materiais gravados e filmados) com vista à obtenção de um produto final
6. **INFORMÁTICA** escrever ou montar (texto) utilizando um programa de processamento
7. ***figurado*** alterar e/ou combinar diferentes elementos ou partes de um conjunto, de modo a alcançar determinado fim

(fonte: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa)

A proposta é colectiva e para fazer em conjunto, com todo o grupo/turma. Vai funcionar como um **workshop de uma semana** que reúne as disciplinas de Desenho A e Oficina Multimédia B, por ser uma didáctica que se enquadra em ambas as disciplinas e faz uso de várias técnicas e conteúdos relativos a ambas.

Objectivo:

- Construir um objecto gráfico — fanzine — que conjugue os vossos vários registos, ao longo destes últimos anos.
- Explorar novas ligações entre registos, **como será um *mash / match* dos nossos cadernos e desenhos?**
- Criar uma nova história a partir de registos que foram criados para uma outra finalidade.

Regras de ouro:

- Não se pode desenhar nada de propósito para o trabalho, só se pode usar desenhos e registos que foram feitos previamente.
- Se quiseres usar uma imagem que está no painel, deves fotocopiar e nunca usar esse exemplar.

Técnicas a mobilizar:

- recolha e escolha de conteúdos;
- digitalização e tratamento de imagens;
- paginação manual e colagem;
- encadernação

Recursos materiais:

- Diários gráficos;
- Esboços ou trabalhos abandonados;
- Cadernos de outras disciplinas;

Material:

- Fotocopiadora
- Papel A4
- Cola stick
- Tesoura
- Carimbos
- Canetas / marcadores

Playlist Spotify

https://open.spotify.com/playlist/7u9wfDjBd8hBMAYHKkoNId?si=72bd7974b4204b1c&pt=50721cd1fac5878e9dd59b47e3fb00b0



4.3 Planeamento:[35]

1ª aula — ENUNCIADO

terça-feira (turma / 0.45h)

Sumário:

- Apresentação da proposta
- Proposta de *playlist* colectiva
- Apresentação e dar nome à fotocopiadora.
- Pequena conversa sobre avaliação

Proposta de *playlist* partilhada da turma. Depois podem usar *lyrics* para ajudar a construir a narrativa, por exemplo.

Indicações para a *playlist*:

- duas canções no top do *wrapped* do ano passado.
- duas canções no top do teu Spotify *wrapped* de há dois anos.
- a tua canção favorita de sempre
- a canção que andas a ouvir em *loop*

2ª aula — ACERVO, EMPARELHAMENTO e NARRATIVA

quarta-feira (turnos / 2.15h)

Sumário:

- Acervo e emparelhamento (mural)
- Definição de narrativas e grupos de trabalho.

Acervo

Seleciona os desenhos que quiseres, do material que produziste e trouxeste. Podes ir marcando com *post its* ou podes tirar uma fotocópia. Junta as tuas fotocópias às das tuas colegas, nas mesas do centro da sala.

[35] Este é o meu planeamento original que sofreu mutações e reajustes de tempo e de conteúdos, conforme as aulas foram decorrendo. Dou conta disso nas descrições que se seguem no próximo ponto.

Perguntas para ajudar a selecionar desenhos:

- Um desenho que gostes.
- Um desenho do qual tenhas uma boa memória.
- Um desenho que te faça lembrar outra pessoa.
- Um desenho que mudavas.
- Um desenho que refazias.
- Um desenho que aches feio.
- Um desenho do caderno da tua amiga.
- Um desenho que quiseste deitar fora.
- Um desenho com o qual não te identifiques.

Emparelhamento

Vamos fazendo um mural colectivo de imagens. Começarmos a fazer conjuntos de informação que achamos que respondem a alguma lógica. Estas lógicas são definidas por nós, através de jogos e questões desbloqueadoras. Fazer uso dos painéis de cortiça móveis da escola.

Perguntas / propostas para começar a relacionar imagens:

- Que imagem achas que é gémea de outra?
- Que imagem achas que pode ser uma resposta a outra?
- Imagens opostas.
- Que memória te traz uma imagem que está na mesa? E que outra imagem complementaria essa memória?
- Que imagem nunca poderias ter sido tu a fazer?
- Que imagem gostarias de ter feito? Relaciona-a com uma que tenhas sido tu a fazer.
- Como é que tu gostavas de desenhar? Escolhe uma imagem e junta-a a uma que tenhas sido tu a fazer e da qual te orgulhes.
- Que imagem te faz lembrar uma referência tua. Mostra-nos essa referência, pode ser no telefone.

“Finalmente a vista é impressionante, tudo o que importa é”[36] (Björk, Stonemilker, 2015)

[36] Tradução livre da canção Stonemiker, do albúm Vulnicura, de Björk: "At last the view is fierce, all that matters is".



Figura 9: Aby Warburg, Atlas Mnemosyne.

Narrativa

É altura de pensar em que história vão querer contar com a vossa fanzine. A história e fanzine podem ser feitas em grupo, com o número de pessoas que se quiser, ou individualmente.

Perguntas para definir a narrativa:

- Qual é o teu lugar na história que queres contar?
- Como vais abordar a história dos outros? Pode ser sensível?
- Querem aproximar a história à vossa experiência na escola? Distanciá-la? Usar pedaços?

Hipóteses / exemplos:

- Um dia especial
- Como conheceste a tua pessoa amiga

- Uma vergonha
- Um feito
- O que se passa na tua cabeça numa aula aborrecida
- O que vemos nos corredores
- O menu da cantina
- Objetos estranhos que vi na escola

3ª e 4ª aula — COMPOSIÇÃO, PAGINAÇÃO E EDIÇÃO
quinta-feira (turma / 2.15) I segunda-feira (turnos / 2.15h + 2.15h)

Fazendo uso das cópias que fizeram na aula anterior, ou da fotocopiadora para tirar novas cópias de páginas, desenhos ou imagens que vos pareçam interessantes para o trabalho, vamos montar as páginas da nossa fanzine. Numa folha A4, usando tesoura e cola stick, compor, individualmente, as várias páginas da fanzine. Podem usar carimbos ou tipografia manual / caligrafia se quiserem complementar as imagens com texto (*lyrics* de uma canção, por exemplo). No final, tira uma fotocópia das tuas composições.



Figura 10: exemplo de paginação de David Carson.

David Carson: https://youtu.be/pJgvgD-vjIc?si=EUPDTaOUSQnCjzcE

<u>Proposta de desafios:</u>

- Monta uma página a partir de uma só imagem.

- Monta uma página com imagens que foram produzidas através de meios riscadores diferentes.
- Faz uma página só com fragmentos de outras imagens
- Faz uma página que represente uma figura de estilo.
- Monta uma composição que te represente.
- Faz uma página em parceria.
- Façam uma página todos juntos.

Usando as mesas centrais e em conjunto, montar a cadência da narrativa. Numerar as páginas e preparar imposição.

Daqui para a frente tenho as coisas menos definidas porque dependem muito da adesão e da conversa que vamos ter na sessão de terça-feira. Há muito que deve ser decidido em função delas.

5ª aula — APRESENTAÇÃO
terça-feira (turma / 0.45)

Aula para que mostrem às vossas colegas o ponto em que estão, mais do que uma apresentação final, devem partilhar ideias, processos, histórias, devemos conversar abertamente sobre os projectos e dar opiniões, sugestões, referências, soluções.

6ª aula — FINALIZAÇÃO, IMPRESSÃO, ACABAMENTOS
quarta-feira (turnos / 2.15 + 2.15)

Usando as mesas centrais e em conjunto, montar a cadência da narrativa. Numerar as páginas e preparar imposição. Preparar capa.

Conversa final.



Figura 11: exemplos de fanzines.

Conversas a ir tendo:

Pequena conversa sobre os processos das aulas anteriores. O que gostaram, o que não gostaram, o que causou desconforto e o que foi útil. Ouvir sugestões.

<u>Perguntas para ponto de situação:</u>

- Alguma coisa que esteja a ser desconfortável? Se sim, como podemos contornar?
- Como se têm sentido nestes processos coletivos, que envolvem toda a turma?
- Do que fizemos até agora, o que mudariam?
- Acham que precisamos de alguma coisa mais para as nossas composições?

<u>Sobre avaliação:</u>

- Acham que este trabalho deve ser avaliado individualmente?
- Querem pensar em formas de o trabalho ser avaliado?
- Acham que o trabalho não deve ser avaliado de todo?
- Quais vos parecem ser as guias do projecto? Podemos definir objetivos a partir delas? E critérios de avaliação?

4.4 Descrição do decorrer da unidade didáctica:

Continuando o compromisso com uma prática arquivística em docência, este pedaço de relatório que se segue constitui-se pela transcrição dos meus registos no diário de bordo, relativo aos dias em que a unidade didáctica decorreu. A sua transcrição é um opção consciente, este registos dão conta das pequenas nuances do trabalho pedagógico: acomodações, alterações, frustrações, deslumbramentos, constatações, ajustes, melhoramentos.

11.2.2025 Terça-feira *(turma / 45 minutos)*
início - aula assistida

Apresentação do enunciado. Conseguimos dar um nome à impressora, depois de uma negociação com toda a turma: Jeraldo Güle-Güle. Güle-Güle é uma expressão turca que sugere que se olhe para o passado com um sorriso. A expressão aparece por sugestão de uma estudante.

Também fizemos a *playlist*, toda a gente aderiu.

Olhando para trás, acho que a cadência da explicação funcionou, mas talvez tenha dado demasiado peso à narrativa e à história. Nas sessões seguintes tentei compensar trazendo referências sempre que me pareceram pertinentes para a turma.

12.2.2025 Quarta-feira *(turnos / 2.15 + 2.15)*
2° sessão

Sessão de recolha de material para o banco de imagens colectivo. As estudantes consultaram os próprios cadernos e os das colegas, escolhendo coisas e rapidamente fotocopiando e percebendo o funcionamento da impressora. Algumas conversas interessantes foram surgindo sobre os limites da partilha. Algumas pessoas demonstraram algumas reticências no que toca a partilhar: queriam aquelas imagens

para usarem nas suas próprias fanzines, mas não queriam que outras as usassem. Finquei que essa partilha era parte essencial do projecto e, portanto, teriam de decidir se queriam ou não partilhar, tendo de decidir se o material podia ser usado por todas ou se preferiam abrir mãos dessas imagens. Estes constrangimentos foram ultrapassados. As estudantes estiveram sempre de roda da impressora e dos painéis, construindo esse acervo e uma relação com os materiais.

Entretanto fui conversando com elas sobre possibilidades para a fanzine. Sugeri algumas perguntas / jogos para encontrarem a ideia. Em geral, foram-se organizando, sendo que no final da aula restavam cerca de seis pessoas sem ideias concretas sobre o que fazer. As pessoas organizaram-se por grupos ou individualmente, de acordo com afinidades ou com interesse em projectos específicos. O projecto da A., por exemplo, reuniu bastante interesse, algumas duplas formaram-se para criar uma fanzine com base no diálogo entre partes. Sugeri que tentassem ter ideias estabilizadas na sessão seguinte, quinta feira.

A *playlist* tocou nas 5 horas de aula e fomos surpreendidas pelas escolhas umas das outras. Os *phones* desapareceram. Estamos todas juntas na sala.

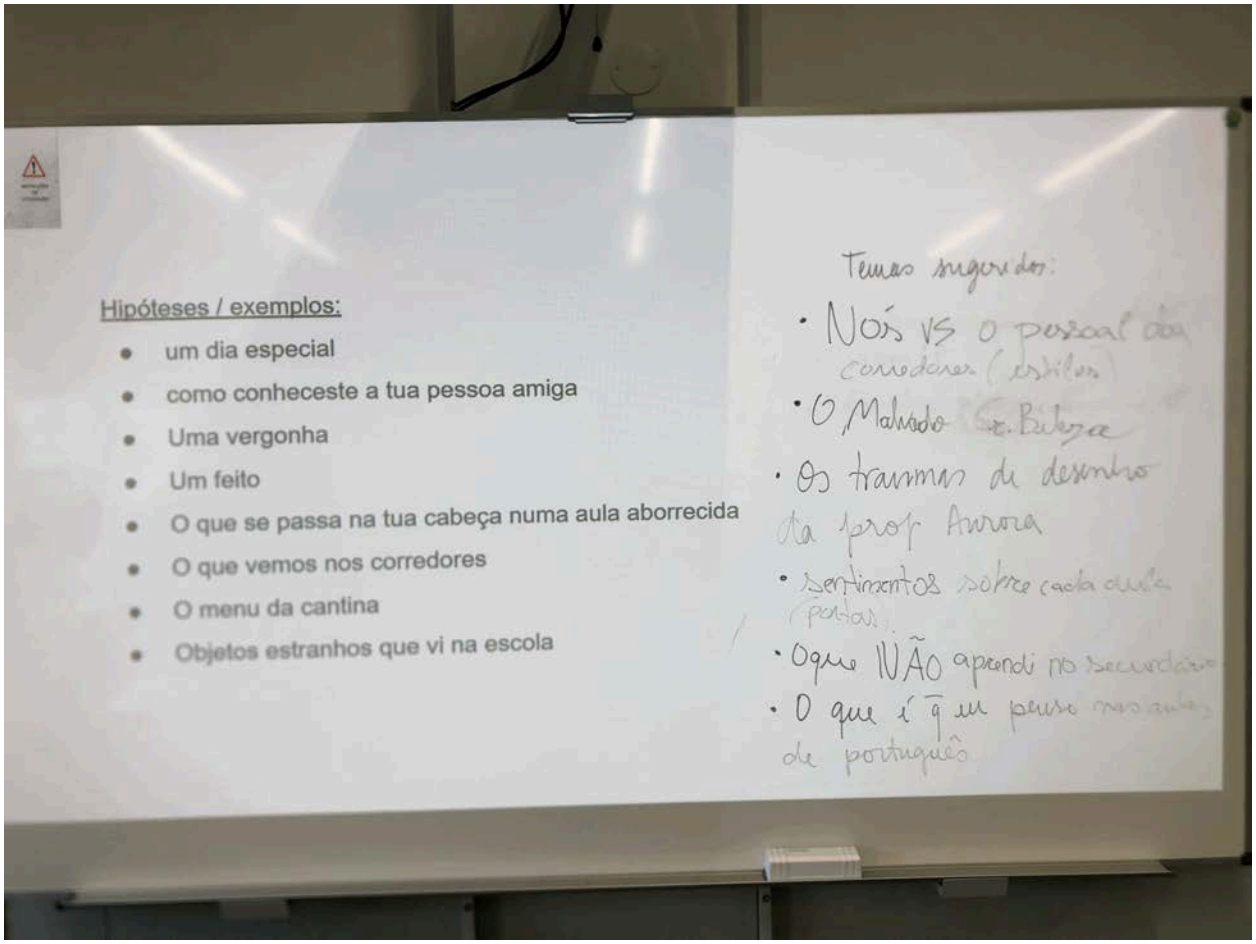


Figura 12: quadro branco, no final da sessão em que os alunos se começaram a organizar por projectos.



Figura 13: alguns livros que levei como exemplos de narrativa.

Alguns livros que levei como exemplo para eles pensarem que história gostariam de contar e como:

- Mãos à obra: cada casa a seu dono; Didier Cornille
- Drawn Out; Don Nace
- Dear Zoo; Rod Campbell
- Brain Activity; David Shrigley
- Os Vizinhos; Einet Tsarfati
- O Boneco de Neve; Raymond Briggs
- Good Design; Bruno Munari
- Spring; Gerda Muller

- Rift; James Jean

Fanzines:

- Provérbios Populares Portugueses; Pan y Circo
- The whole is less than the sum of its parts - issue two
- Fanzine INVISÍVEL comunicação urbana low-budget

13.2.2025 Quinta-feira *(turma / 2.15)*
3° sessão

Tinha pensado que a sessão já seria mais experimental, mas fui surpreendida por muitas estudantes que não tinham ainda contribuído para o banco de imagens e também senti falta de rotinas de planeamento. Decidi ir fazendo uma ronda por projecto, falando com elas sobre ideias e sobre como se poderiam organizar. Tentei fazê-las perceber que deveriam adaptar os projectos ao tempo que tinham disponível e aos membros do grupo que tinham, tanto nas suas competências como em número. Sugeri, também, algumas questões que servissem de base para a experimentação visual e estética. As estudantes estavam muito entusiasmadas com a possibilidade de comprarem bilhetes para o Kendrick Lamar e por isso muito dispersas. Pela primeira vez, não corresponderam às expectativas que tinha para a aula e saí frustrada mas, sobretudo, a pensar que deveríamos reformular o planeamento. Talvez estivesse a ser demasiado ambiciosa e a desrespeitar o tempo das estudantes. Falei com a Catarina, que me sugeriu que renegociasse o planeamento com a Aurora. No dia seguinte, falei com a professora cooperante e reformulámos o planeamento. Ganhei mais uma aula de 2h15m para o projecto e reagendámos a aula de apresentação.

A *playlist* voltou a tocar. Continuámos a ser surpreendidas. Tocou a *Machine Gun* dos Slowdive. É muito engraçado vê-las surpreendidas pelas escolhas de algumas colegas, como acontece com desenhos do diário gráfico que não reconhecem. É mesmo surpresa, quase nem

acreditam que aquela imagem pode ter sido produzida por aquela pessoa. Será que a intimidade do caderno proporcionou esse espaço de expressão? Ainda assim, às vezes tentam censurar as escolhas de outras colegas. Por que não gostam? Por que se envergonham? Também reclamam das canções tristes que pus na *playlist*.



Figura 14: mural.

17.2.2025 Segunda-feira *(turnos / 2.15h + 2.15h)*
4ª sessão - aula assistida

Comecei a aula a propor um reagendamento de sessões, reajustando o planeamento às necessidades do grupo. Propus que as apresentações de cada fanzine não fossem, primeiramente, feitas pelos grupos que as fizeram, mas pelos colegas que leriam a fanzine, como se fosse um *book club*. A ideia surgiu-me na altura e pareceu-me pertinente. Continuei no regime de tutorias e acompanhamento da didáctica, por

projecto/fanzine. Reparei que, nas propostas, algumas soluções se assemelhavam aos movimentos de poesia concreta e falei disso. Decidi trazer mais referências para a aula seguinte. As estudantes continuaram envolvidas e estavam organizadas dentro dos seus projectos. Foi uma aula prazerosa.

Reservei o final da aula para falar de avaliação, mas não estava muito segura então acho que não soube guiar a discussão para um sítio muito útil. Mesmo assim, conseguimos abordar alguns conceitos de que não falamos assim tanto na sala de aula, desde o início do ano. Processo, produto, visão holística da avaliação, avaliação segundo critérios.

19.2.2025 Quarta-feira *(turnos / 2.15h + 2.15h)*
5ª Sessão

Comecei a aula por lhes mostrar vários exemplos de poesia concreta e formas de trabalhar o texto, fazendo uso de exemplos, que tinha preparado no dia anterior. Também no dia anterior, por sugestão da Catarina, tinha tentando re-escrever algumas coisas sobre as quais a turma tinha conversado sobre avaliação, tornando-as em possíveis critérios. Levei essa lista para a aula e trabalhamos a partir daí, nos dois turnos. A lista ficou a seguinte, apesar de todos concordarmos que ainda precisava de alguma arrumação:

Evidências!

Processo
<u>Processo e Envolvimento - 40%</u>

- Assiduidade
- Participação no grupo / dinâmica de aula
- Investimento na experimentação, tentativa e erro
- Volume de trabalho

- O que dou e o que recebo do grupo
- Capacidade de aprender a usar os materiais disponíveis (por exemplo impressora)
- Correta utilização dos materiais (fazer sempre cópia da imagem do mural, de maneira a manter a imagem sempre disponível para os outros).
- Cumprimento de prazos
- Participação na construção do mural coletivo

Fanzine

Criatividade e Estética - 40%

- Procura de uma linguagem que assenta no trabalho e na história.
- Equilíbrio da Composição
- Articulação de imagens
- Capacidade de criar relações entre imagens
- Articulação da história com a imagem
- Qualidade da composição tipográfica
- Utilização das imagens do mural (como utilizam)

Narrativa - 20%

- Legibilidade da história (fazer-se entender)
- Adaptação da história ao formato narrativo
- Defesa oral do trabalho

A aula continuou com todas pessoas muito envolvidas nos processos. Comecei a perceber que se estavam a organizar para virem trabalhar à tarde para a sala, para além do horário das aulas. Enterneceu-me. Os grupos estavam a controlar bem o tempo e em velocidade de cruzeiro dentro dos trabalhos. Todas as estudantes aprenderam a usar a fotocopiadora e ensinaram as colegas. O grupo da N., C., A., A. e A., acabaram a primeira versão do trabalho e tentei fazer a imposição[37], o

[37] processo de dispor as páginas de um documento numa folha impressa de forma a que, após ser dobrada e cortada, as páginas fiquem na ordem correta no produto final

que me deu mais trabalho do que esperava. Mas acabei por conseguir e pudemos ver quais eram os pequenos pormenores, no projecto delas, que precisavam de afinação. Também foi muito bom para mim, para prever os próximos passos. A J. estava numa experimentação máxima, é muito plástica.

À tarde vieram tantas estudantes! Quando cheguei a sala estava cheia. Não precisaram de mim. Fui estando com elas, porque o ambiente estava bom. Tinham a ***playlist*** a tocar, conversavam. Todos de roda da **fotocopiadora** e da **parede das imagens**. Saí da escola muito mais tarde do que o planeado e felicíssima. Acho que foi sobretudo por estar num lugar bom. Lembrei-me do nome do livro "Aqui é um bom lugar". Decidi que este seria o título do meu relatório. Acho que a proposta tem 3 elementos unificadores e eu não previ o seu alcance.

20.2.2025 Quinta feira *(turma / 2.15)*
6ª Sessão

Última aula para trabalhar em grupo. Muitas estudantes estavam nos últimos retoques das colagens. Com as que estavam mais para a frente no processo, fui fazendo pequenas maquetes para percebermos a imposição, onde queriam as páginas, qual o número de páginas da fanzine e se iria funcionar. Algumas tiveram de fazer ajustes, tirar páginas, adicionar páginas, porque só nessa altura perceberam melhor a matemática de um livro e os múltiplos de quatro. Tentei experimentar imprimir algumas fanzines, mas foi um quebra cabeças no meio de tanta gente a tentar finalizar os projectos. Decidi fazê-lo com calma, chamando cada um dos grupos para perto de mim, na segunda feira seguinte, apesar de, nessa aula, já estarem por conta da Aurora.

24.2.2025 Segunda-feira *(turnos / 2.15h + 2.15h)*

Estava com medo de não conseguir orientar-me a produzir todas as fanzines, então resolvi colar as páginas numa maquete e tornar tudo mais fácil. A J. tinha de estar presente no *Dia da Defesa Nacional* e, mesmo assim, passou na escola para entregar o trabalho. Correu muito bem e ao fim da manhã tinha todos os projectos impressos.
Entretanto, os grupos escolheram uma fanzine de outro grupo ou pessoa para ler e apresentar aos colegas, no dia seguinte.

25.2.2025 Terça-feira *(turma / 0.45h)*
Apresentação - aula assistida

Fizemos uma roda à volta de algumas mesas. Pedi às estudantes para tratarem de organizar o espaço da sala. Depois sentámo-nos todas de roda das fanzines. Foi a N. a começar, explicou o que achava do trabalho da Q., M. e M.. Todos elas se focaram mais nas histórias e menos nas qualidades estéticas do trabalho. Fiquei a achar que talvez pudesse tê-las orientado mais a conversa, dado pistas para coisas a que pudessem estar atentas: não só às histórias, mas também às características da composição, plasticidade das imagens, relação texto e imagem, engenho, capacidade de montar imagens a partir de outras, etc.
Agora que escrevi plasticidade, lembrei-me do Andrew Bird a explicar a *Plasticities* no concerto que vi no Hard Club, há muitos anos. Tinha a ver com ele estar num restaurante a ouvir música que não gostava e como, apesar disso, a plasticidade do seu cérebro o fazia prestar atenção e seguir a canção: " "Esta não é a tua canção, esta não é a tua música / Como pode haver algo errado, quando por comissão / Eles escolhem tudo, eles escolhem tudo / Tu vais envelhecer, tu vais ficar frio / Carregando cartazes nas avenidas, para o teu próprio Waterloo pessoal"[38] (Bird, 2007).

[38] Tradução livre do inglês, de versos da canção Plasticities, de Andrew Bird, no albúm Armchair Apocrypha: " "This isn't your song, this isn't your music / How can there be wrong, when by committee / They choose it all, they choose it all / You're gonna grow old, you're gonna grow cold / Bearing signs on the avenues, for your own personal Waterloo"

4.5 Resultados da unidade didáctica:



Figura 15: fanzines finais.

Da unidade didáctica resultaram dez fanzines diferentes, com abordagens muito distintas, tanto a nível formal, como no que concerne ao conteúdo escrito. Apesar da maioria das publicações ser sobre a experiência das estudantes na escola, as especificidades das narrativas e pontos de vista variaram. Algumas das fanzines são sobre interesses das estudantes, outras sobre desconfortos, outras generalizam a experiência da escola para poderem chegar de forma mais eficaz aos leitores, outras retratam amizades de longa data entre as autoras, outra lista e descreve as personagens tipo que habitam a escola e há, ainda, uma que explora e extrapola a vida de um docente de informática.

Na aula de apresentação dos trabalhos, as estudantes demonstraram interesse em conhecer os projectos umas das outras em profundidade, em especial os projectos das colegas que faziam parte do turno que não frequentavam e que não acompanharam tão bem, durante o seu

processo. Durante essa aula, houve partilha de histórias mas também das soluções gráficas e formais, adoptadas.

Durante as aulas, o envolvimento do grupo-turma foi enorme e palpável. O exercício foi iniciador das mais variadas conversas e partilhas e de reconhecimento de realidades que desconheciam. A turma esteve sempre interessada em todos os momentos da proposta e tomaram a iniciativa em muitos outros, expandindo as minhas sugestões. Estiveram sempre juntas e prontas para aprender sobre formas e ferramentas, para dar opiniões sobre avaliação, entre outros.

A unidade didáctica exigiu-me alguns ajustes, sobretudo ao nível do planeamento. Houve alturas em que tive de reformular a cadência, porque as estudantes não demoraram o tempo previsto na tarefa, tive que mobilizar referências que não sabia que utilizaria, propus dinâmicas que não ensaiei, mas que improvisei. Todas as acções fazem parte da prática docente e encarei-as com a leveza do processo. O processo de negociar a avaliação foi difícil, porque é um aspecto em que não me sinto, também, confortável. Tentamos criar um lugar aberto de aprendizagem, através da partilha dos caminhos, ferramentas e espaços, para, depois, nos voltarmos a fechar na individualidade de cada estudante e nas evidências do trabalho que executou. De todo o modo, partilhar a definição dos critérios de avaliação com elas foi proveitoso, sobretudo no que toca à negociação das evidências.

Na última aula da didáctica, a aula de apresentação, acabámos por decidir, em conjunto, que as fanzines que resultaram da unidade didáctica não deviam cingir-se à nossa sala de aula, mas habitar outros lugares da escola e até fora dela. A turma ofereceu um exemplar de cada fanzine à biblioteca da escola, para que as histórias das estudantes continuem a existir e fazer parte da Escola Secundária da Maia, atravessando a vida de outras estudantes, mesmo depois das estudantes do 12º K terem saído da escola.

Outra decisão que tomámos foi a de participarmos, debaixo do nome “12ºK”, na Feira da Alegria. Esta feira acontece no jardim da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e foca-se na produção artística independente. É organizada pela Associação de Estudantes da FBAUP e pelo Praça da Alegria F. C.. As estudantes e eu candidatámo-nos, com as nossas fanzines, a um lugar na feira, conseguindo um espaço. Durante os dias 28 e 29 de Junho estivemos presentes no jardim de Belas Artes, destoando um pouco de todos os que participavam, que eram actuais estudantes da faculdade, artistas, editoras e colaborativos artísticos. Ainda assim, o trabalho do grupo enquadrava-se com o dos restantes participantes

na feira e a nossa história gerou curiosidade. As estudantes asseguraram a banca e as vendas durantes esses dias, aproveitando para vender também outros objectos artísticos que tinham criado.



Figura 16: estudantes na Feira da Alegria, no jardim da Faculdade de Belas Artes.

Este último passo foi importante para expandirmos a ideia inicial de dar corpo e voz às outras histórias, que acontecem dentro da escola e nela se passam.

Para elas foi uma primeira experiência no mundo das feiras de arte e em espaços que habitarão no futuro. Foi uma experiência mediada por mim, num contexto que tem as suas fragilidades e desequilíbrios, que também importarão desmontar a partir da prática artística que cada uma desenvolverá a partir do momento em que passam a habitá-lo.

Para mim, enquanto docente a finalizar o mestrado que me confere profissionalização para o grupo 600, a Feira da Alegria foi uma hipótese de alargar a discussão para lá dos muros da Escola e da Universidade, envolver-me com a comunidade para reconhecermos realidades e

discutirmos acções. Representou uma tentativa simples de não nos limitarmos ao espaço que nos é dado, mas extravasa-lo, explorando o meu próprio trabalho, enquanto estudante do MEAV, em diálogo com o espaço em que se insere. Talvez este último passo do projecto tenha sido, também e outra vez, inspirado pelo que aconteceu connosco, estudantes do Mestrado, no final do primeiro ano, em AIPD II, quando nos foi proposto que expusemos o nosso trabalho do semestre para além dos limites da Universidade. O intuito não era, no entanto, ser uma mostra de resultados, mas um lugar de partilha, sobre as investigações, experiências, didácticas e dinâmicas, com os nossos pares e comunidade, num lugar que não fosse aquele que habitamos preferencialmente. Foi também isso que aconteceu connosco na Feira da Alegria: uma hipótese de partilhar outras histórias, noutros locais, alargar a nossa comunidade, possibilitar contacto com outras estruturas e, sobretudo, dar espaço a pequenas ignições e interrupções.

Opto por não anexar, a este relatório, as dez fanzines que resultaram da unidade didáctica. Penso que, para este documento, é mais interessante falar e reflectir sobre as intenções e os processos a que estivemos expostas e não tanto sobre o resultado físico da unidade didáctica. No entanto, enquanto produto final e por aquilo que carregam, as fanzines são importantes no contexto da ESM, da Feira da Alegria e em outros locais que possam vir ainda a ocupar. São dez objectos que foram produzidos, que retratam outras realidades e onde encaixam histórias paralelas, das estudantes do 12ºK, na história da instituição escolar.

Em termos pessoais, o que mais me surpreendeu nos resultados da unidade didáctica que propus e que implementámos foi, na verdade, uma coisa muito simples: as estudantes uniram-se à volta de três elementos — a impressora, o mural e a *playlist* . Estes objectos criaram um lugar especial dentro da sala de aula, fazendo da sala “um bom lugar”. E, por isso, lhes dedico o capítulo final deste relatório.

5. Aqui é um bom lugar: o poder das coisas e das pessoas.

Chegada até aqui, neste capítulo final exploro e problematizo, através da escrita, os “impactos imprevistos” (Solnit, 2016, p.92) da unidade didáctica que propus: situações ou condições que excederam as minhas expectativas ou me surpreenderam. Como Rebecca Solnit escreve no ensaio “Woolf's darkness”, publicado em conjunto com outros, no seu livro “As coisas que os homens me explicam”: “Para mim, os motivos de esperança são simplesmente não sabermos o que vai acontecer a seguir e o facto de o improvável e o inimaginável ocorrerem com bastante regularidade.” (Solnit, 2016, p.92). Será esta a esperança que procuramos em qualquer tipo de mudança, interrupção, reconfiguração, construída a partir de acções que não são evidentes mas, mais tarde, se revelam?

“O improvável e inimaginável” aconteceu comigo quando me vi reconfigurar docente, já a meio da minha vida. Antes, formei-me designer e achei que era o que seria. Aos 36 anos entrei numa sala de aula, enquanto professora, pela primeira vez, e gostei. Também aos 36 anos voltei a fazer-me aluna, mais de 15 anos depois de ter acabado a minha licenciatura, ingressando no MEAV, caminho que fiz até este relatório. E gostei. Todas estas funções, estudante, professora, designer, mulher, mãe confluem em mim e não se anulam ou excluem. “O improvável e inimaginável” somam-se, os impactos “imprevistos” revelam-se, todas estas funções dialogam. Posso ser eu um veículo de mudança, uma peça nova no Argos?

Assim também aconteceu com minha unidade didáctica, o “improvável e inimaginável” surgiram das propostas, revelaram-se, encontraram lugar. As nossas propostas são pensadas, muitas vezes, em diálogo com o trabalho de outras pessoas, sendo as ideias e os caminhos, que expomos às estudantes, um composto destas influências, crenças e vieses. O que acontece é que as nossas propostas também são “teaching objects”, ou seja, depois de serem lançadas por nós, elas falam-nos de volta. “Teaching objects” é um termo de Mieke Bal, no livro *The Trade of the Teacher*, em que conversa com Jeroen Lutters, onde se defende que os objectos também olham para nós. Este retorno do olhar, por parte do objecto, é uma forma de “ajustar o seu olhar para ir numa determinada direção que ainda não tinha direcionado, que não ia usar”[39] (Bal & Lutters, 2018, p.75). Ver a minha proposta em prática, e observá-la enquanto objecto de

[39] Tradução livre. No original: “adjusting your gaze to go in a certain direction that you have not yet directed it to, that you were not going to use”

estudo, devolveu-me um outro olhar. É sobre isso que escrevo agora, sobre estas aprendizagens, como as penso, albergo e aproveito, contribuindo para a construção do meu arquivo de possibilidades em docência.

Para além da proposta de unidade didáctica, como um todo, ser um “teaching object” (Bal & Lutters, 2018, p.75), também alguns dos elementos da proposta, em específico, nos devolveram, enquanto grupo-turma, ensinamentos e surpresas. Aqui centro-me, em especial, em três elementos / objectos da proposta que aglutinaram as pessoas, o tempo e o espaço: o mural, a *playlist* e a impressora. Estes três elementos aparecem na minha proposta com propósitos que já relatei previamente, mas revelaram outras características que transformam a didáctica em algo mais completo. Esta transformação aconteceu para lá das minhas expectativas. O que observei é que estes três elementos representaram vários pontos de encontro, ou seja, eram elementos a que todas as estudantes tinham de recorrer para conseguirem executar o exercício. Este acto de fazer com que todas as pessoas convergissem para as mesmas três ferramentas, três objectos que geram lugares colectivos, criou uma experiência conjunta do espaço-tempo.

Mural

A existência do banco comunitário de imagens, numa das paredes da sala, fez com que as estudantes habitassem esse espaço, o grande painel da sala C02. Não havia como contornar o mural, para poderem trabalhar tinham de fazer uso dele e ele estava na sala. Era um ser vivo mas imóvel. Inicialmente, tinha pensado usar os painéis móveis da escola, mas acabámos por optar, durante o processo e de forma intuitiva, pelo painel da C02, fixando a unidade didáctica naquele espaço. Todas as tarefas acabaram por passar por essa sala. Todas as pessoas olharam e respigaram a partir do mesmo espaço, do mesmo corpo de imagens, que lhes era comum, tanto na autoria, como enquanto recurso. Geraram-se conversas sobre as práticas artísticas de cada um. Aquilo que eu decidi fazer por uma questão logística, gerou outros caminhos e aligeirou o exercício, utilizou o anonimato para suprir algumas inibições, criando pontes.

Impressora

De forma similar, fazer depender o exercício de uma única ferramenta, a impressora, à qual todos tiveram de aceder, repetidamente e durante vários dias consecutivos, alterou muito a vivência do espaço e do tempo. Primeiro porque, como com o mural, obrigou as estudantes a

terem de estar num espaço em concreto, gerando mais momentos de partilha. Manusear a impressora tinha ainda outro desafio: só podia ser feito por pequenos grupos e poucas pessoas de cada vez. Assim, as estudantes tiveram de esperar a sua vez, para ter acesso à máquina. Nestes momentos aconteceram vários desvios interessantes: conversas, dirigimos mais atenção para as canções que tocavam e tínhamos escolhido, mais tempo para olharmos criticamente para as imagens do mural ou até momentos de aprendizagem entre as estudantes, sem interferência minha — as regras e o funcionamento da máquina, mas também outros processos como seleccionar, destacar, ampliar, reduzir, esbater ou contrastar.

Playlist

Propus fazermos uma *playlist* colectiva, segundo algumas regras que defini, para ser divertido e desbloquear algumas dificuldades que as estudantes pudessem sentir em relação a escrever a história. Achei que canções, bem como as suas letras, poderiam ser uma ignição para a história que quisessem contar. Mas, mais do que tudo isso, o que a *playlist* fez foi tirar as estudantes dos seus *phones* e voltá-las para o espaço comunitário da sala C02. Sem nos darmos conta, deixámos de estar sozinhas e começámos a partilhar mais e outras referências.

5.1 As histórias do anonimato

Estes três elementos foram geradores. No texto *Ground Provisions*, de Tonika Sealy Thompson e Stefano Harney, defende-se que a leitura de textos deve ser feita em conjunto, questionando-se por que essa leitura não é, até, feita dentro do tempo lectivo. O que argumentam é que quando lemos em conjunto, abrem-se novas perspectivas, como, por exemplo, acontece quando lemos um texto com uma criança. Os três elementos (mural, *playlist*, impressora) criaram um ambiente comum, potenciando maior variedade de perspectivas na leitura das imagens e das histórias da escola. As leituras conjuntas permitem que nos foquemos nos desvios, nas pequenas ignições que cada um teria, individualmente, mas que se torna partilhável pelo facto de estarmos juntas. São leituras que se focam menos no intuito inicial do autor, quando escreveu ou produziu a imagem, mas mais no leitor, no lugar que ocupa e de onde lê. São leituras que dão primazia às histórias, em detrimento da autoria. São leituras que, na realidade, diluem a autoria e potenciam a “força do anonimato” (Garcés, 2022). Nestes casos, não interessa quem levou a conversa para determinado lugar, quem

contribuiu com o quê, o que é importante é o diálogo que se monta e existe. Quando falamos em leituras, pensamos quase automaticamente num texto, mas podemos estar a falar de imagens ou experiências. Foi o que aconteceu na nossa sala: o mural, ao ser trabalhado coletivamente, constituído, olhado e manuseado em conjunto, tornou-se uma ferramenta colectiva, da qual todas éramos autoras, tornando-nos também numa entidade única e abrindo-se um mundo de novas ligações. Para cada imagem há muito mais do que um par de alternativas de uso e enquadramento e é, na partilha destas possibilidades com as nossas colegas, que estas outras histórias começam a surgir e a formarem-se. Foi muito engraçado ver, nas fanzines finais, o uso recorrente de determinadas imagens, como a Björk, para contar experiências diferentes.



Figura 17: imagem de Björk em várias fanzines.

A diluição da autoria e a leitura partilhada do material, coincidente num espaço físico e temporal, permite uma multiplicidade de re-significações e novos sentidos, que era o objectivo maior da unidade didáctica proposta. Assim entendo que foi extrema importância

> "lermos juntos, talvez em silêncio, ou com risadas, ou comentários ocasionais, ou inquietação ou quietude, mas juntos. Qualquer pessoa que já leu com uma criança sabe que a autoridade se desfaz. Dizem que as crianças não leem tão bem quanto os adultos, mas acontece que elas têm interpretações e essas leituras podem tornar as leituras dos adultos parciais e incompletas. Mas isso é verdade para todas as leituras em conjunto. Ler juntos torna-nos incompletos juntos e parciais uns com os outros, uns pelos outros."[40] (Thompson & Harney, 2018, p. 122)

Esta aproximação foi uma intenção desde o início do exercício, mas ganhou maiores proporções, pela participação e apropriação por parte das estudantes e através destes elementos. Também exemplo disso foi a tarde que as estudantes se encontraram para trabalhar e serem incompletas juntas e parciais umas com as outras, na sala C02. Se não mais, esse dia prova que a proposta existiu muito para além de mim. Existiu porque havia histórias imperfeitas para contar e as estudantes estavam empenhadas e queriam fazê-lo.

Sermos parciais umas com as outras e incompletas juntas é aquilo que Marina Garcés considera "deixar-se afetar". "Ser afetado é aprender a escutar acolhendo e transformando-se, rompendo algo em si mesmo e recompondo-se com novas alianças" (Garcés, 2022, p.5). É desfazermo-nos da nossa agência, misturando-a e contaminando-a com a agência das que se desfazem a nosso lado. Nesta nova forma líquida, estamos juntas e misturadas, parciais e incompletas na nossa agência, mas totais no nosso compromisso. Esta mistura faz emergir a "força do anonimato" (Garcés, 2022, p.10). E esta "força do anonimato" (Garcés, 2022, p.10) é um lugar em que somos afectadas colectivamente pela realidade pessoal de cada uma, mesmo que essa não seja a nossa realidade, e em que somos convocadas "a ir a jogo". As estudantes, através das imagens que tinham criado previamente e que serviam o trabalho de todas as pessoas, estavam, literalmente, envolvidas e afectadas em todos os trabalhos e puderam existir, materialmente, em todas as fanzines. Desta forma,

[40] Tradução livre do inglês ""reading together, maybe in silence, or laughter, or occasional comment, or restlessness or stillness, but together. Anyone who has read with a kid knows that authority breaks down. Kids are said not to read as well as adults but it turns out kids have interpretations and these readings can make the adult readings partial and incomplete. But this is true for all reading together. Reading together makes us incomplete together, and partial towards each other, for each other."

> “Nessa experiência de proximidade impensada com o mundo e com os demais, abre-se um vazio e produz-se um encontro. Somos deslocados de nossa vida administrada, da nossa “Eu-marca”, e nos descobrimos, entre as coisas e os outros, feitos da mesma matéria que o mundo.” (Garcés, 2022, p.10)

Forjar um chão comum, através da “força do anonimato” que, neste caso, se representa no mural das imagens, é um terreno fértil para a potência do colectivo. Este colectivo que se afecta e engaja e está para além dos nossos interesses. Não é um local para encontrar um quorum ou representatividade directa, mas para “Ser honesto com o real, portanto, não é manter-se fiel aos próprios princípios. É expor-se e implicar-se. ”(Garcés, 2022, p.5). É criar um lugar para nos implicarmos umas às outras e nos misturarmos. E foi essa transformação, uma espécie de alquimia da mistura, que as estudantes alcançaram. Foi assim que se apossaram da unidade didáctica. Os materiais e dinâmicas que propus para a didáctica mudaram tanto, nas mãos das estudantes, que criaram um lugar de afectação.

Nesta senda das apropriações e transformações levadas a cabo pelas estudantes estão, também, as próprias fanzines.
Não tinha nenhuma expectativa concreta sobre a peça final que deveria resultar do exercício, mas, até pela redação deste relatório, se torna perceptível que queria testar algumas ideias. Sempre foi mais importante, para o desenho da unidade didáctica, os processos pelos quais deveríamos passar e que as estudantes transformaram grandemente. No entanto, algumas questões que aparecem mais levemente neste texto também tinham alguma importância na minha investigação, como, por exemplo, a possibilidade de usar o registo do quotidiano como forma de interrupção de perspectivas hegemónicas. Essa foi uma das grandes razões para a escolha do diário gráfico como fonte para o mural colectivo. Queria que experimentássemos diluir o nosso dia-a-dia.

Talvez mais do que esperaria, as estudantes centraram a tónica do exercício nas histórias que queriam contar. É possível que as tenha conduzido um pouco nesse sentido, porque estava realmente curiosa e com a expectativa de podermos registar as histórias que ia ouvindo, paralelamente ao trabalho oficinal e oficial, na sala de aula. As histórias tornaram-se mesmo muito importantes no contexto do exercício, de tal forma que quando partilhámos os resultados, na última sessão, a conversa fixou-se quase sempre na história de cada fanzine e muito pouco

nas soluções gráficas. Acredito também que, para além da autoria colectiva das várias imagens que usaram, terem lido os projectos umas das outras, previamente, ajudou a que se relacionassem ainda mais com as histórias e não apenas com a que cada uma editou. Afectou-as mais, implicou-as mais, diluiu-as mais.

É engraçado perceber que quase nenhuma fanzine é estritamente pessoal e, portanto, parece haver alguma omissão do quotidiano mais corrente. Os detalhes desaparecem ou diluem-se em quase todas as publicações, as histórias são mais genéricas. Entende-se que as estudantes mergulharam na "força do anonimato" para produzir histórias que, apesar de marginais ao registo oficial da escola, são bastante comuns, unificadoras e abrangentes.

Considero que o exercício proposto alterou a narrativa e a estética do que é produzido na escola, mas tê-lo-á feito de forma considerável?

5.2 Os objectos de trabalho e o trabalho dos objectos

Retomando a questão dos elementos aglutinadores, quero também reflectir sobre a nossa relação com os objectos, em concreto no caso da escola. Empiricamente, diria que não é uma relação considerada: depender de objectos é uma fragilidade, devemos começar por desenvolver as nossas capacidades para depois aprendermos a trabalhar com as ferramentas de forma crítica. Devemos bastar-nos a nós próprios, trabalhar em melhorar as nossas competências dependendo pouco dos objectos. Devemos fazer contas sem máquina de calcular, traçar paralelas sem apoio de régua e esquadro, nadar sem barbatanas, escrever à mão.

No entanto, nas disciplinas do grupo 600 quase todas as nossas tarefas são mediadas por objectos: meios riscadores, livros, câmara fotográfica, etc. Entre o cérebro e a mão há, recorrentemente, um instrumento mediador. Então por que os deixamos de considerar enquanto fontes de conhecimento? Por que temos de aprender sobre como tirar partido do pastel de óleo, mas não refletimos sobre como ele nos transforma e às imagens que produzimos? Como somos diferentes através dele? O que nos devolve este objecto? Por que separamos esses objectos de nós?

Karen Barad, filósofa e física quântica, combina ciência, filosofia e teoria feminista para propor uma nova forma de entender a realidade. A autora mistura as teorias de Judith Buttler, Michel

Foucault e Donna Haraway com a sua leitura das descobertas do Nobel da Física em 1922, Niels Bohr. A partir destas referências, defende que o não há separação entre sujeito e objecto e que essa lógica de separação e de simetria é perpetuadora de injustiças, invisibilidades e hegemonias. Barad acredita que pessoas e objectos existem a partir da sua relação e não que a sua existência os precede e depois possibilita que se relacionem entre si. Desta forma, há agência no mundo material, podendo os objectos também trazer conhecimento e mudar o mundo. Acabar com a binariedade na relação humano-objecto é uma forma de resgatar práticas marginais, de interromper, de mudar os cânones. Trazer os objectos para os lugares de reflexão e questionar como nos relacionamos. Como Barad diz, em entrevista a Malou Juelskjær e Nete Schwennesen, ao longo de um dia na ilha grega de Corfu:

> "Noutras palavras, alguns mantêm a crença de que o mundo está dividido em dois domínios independentes – micro e macro, com a física quântica a governar o comportamento dos microobjetos e a física clássica a governar o comportamento dos macroobjetos (como se ambas as teorias fossem fundamentais, em vez de compreender que a física clássica é apenas uma boa aproximação da física quântica para objetos de grande massa). É uma crença que sugere que, numa escala específica, convenientemente acessível ao ser humano, existe uma ruptura na física e na ontologia do mundo, como se houvesse uma costura ou uma parede impenetrável no meio. De acordo com essa história, partículas e outros objetos microscópicos são singularmente exóticos, enquanto bolas de *baseball*, foguetes e todas as coisas do quotidiano são tão americanas quanto tarte de maçã, se me permitem a expressão, ou seja, estritamente normais. Dessa forma, toda a estranheza é restrita ao nível subumano. Longe da vista, longe da mente. A normalidade é, assim, salvaguardada pela distinção micro/macro, e qualquer perigo de infecção ou contaminação de qualquer tipo é removido nesta quarentena rigorosa de todos os Outros *queer*."[41] (Juelskjær & Schwennesen, 2012, pp.17-18)

[41] Tradução livre do inglês: "In other words, some hold fast to the belief that the world is separated into two independent domains – micro and macro with quantum physics governing the behavior of micro- objects and classical physics governing the behavior of macro-objects (as if both theo- ries are fundamental rather than understanding that classical physics is just a good approximation to quantum physics for large mass objects.). It's a belief that suggests that at a particular scale, one conveniently accessible to the human, a rupture exists in the physics and ontology of the world, as if there's a seam or impenetrable wall down the middle. According to this story, particles and other microscopic objects are singularly exotic Others, whereas baseballs and rockets and all matter of everyday things are as American as apple pie, if you'll forgive the expression, that is, strictly nor- mal. In this way, all queerness is restricted to the subhuman level. Out of sight, out of mind. Normalcy is thus safeguarded by the micro/macro distinction, and any danger of infection or contamination of any kind is removed in this strict quarantining of all queer Others."

Devemos então considerar as coisas, os objectos na sala de aula, os objectos em concreto que constituíram a surpresa na minha unidade didáctica. Devemos pensar neles, na nossa relação, como habitamos o mesmo espaço e como nos constituímos materialidade. É nesta relação entre humanos-objectos que podemos também reconfigurar algumas práticas institucionalizadas, aprendendo com os "teaching objects" e aproveitando a marginalidade que deixam a descoberto. Há ainda outra ideia que gostava de aflorar neste texto: é também nesta relação com os objectos que se regista a nossa existência e agência no mundo. São os objectos que guardam a nossa memória. Sobre isto fala o filósofo italiano Coccia, que já citei previamente neste relatório, no seu livro "O Bem das Coisas":

> "São as coisas que conservam a memória e o espírito de uma comunidade, com muito maior fidelidade e de modo mais duradouro do que pode assegurar o indivíduo singular: uma vez desaparecido o seu último representante, devemos perguntar pela identidade dos povos do passado aos livros e às pedras. A existência de cada um de nós é, antes do mais, definida pelas coisas que usamos, imaginamos e desejamos." (Coccia, 2016, p.83)

Por que falamos pouco e partilhamos pouco os nossos objectos e práticas pedagógicas? Por que não nos habituamos a registar e a partilhar estes objectos? Porque não criamos objectos para registar estes "teaching objects"? Por que nos fechamos dentro das nossas salas de aula, com as estudantes, e não vivemos a comunidade escolar como um ecossistema? Por que não consideramos um arquivo partilhado, de experiências, em que deixamos as nossas ferramentas disponíveis para o próximo, à sua disposição para o seu uso integral, reinterpretação ou *samplagem*?

Retomando o início deste relatório e o primeiro capítulo sobre edição, como seria se pudéssemos construir a escola a partir de um respigar das várias experiências da comunidade educativa? Como seria se as grandes exposições de final do ano fossem menos mostras de trabalho e mais partilha de caminho? Seria, pelo menos, alargar o campo de visão, contar outras histórias e assumir outras perspectivas.

A escritora, feminista, educadora e ativista norte-americana bell hooks, reconhecida como uma das vozes mais influentes do feminismo negro e dos estudos culturais contemporâneos, escreve sobre isto mesmo no seu livro "Ensinando Comunidade". O livro vem na senda de

outros trabalhos e escritos da autora, defendendo a hipótese de se construir uma educação baseada em comunidade, esperança e justiça social. “Ensinando Comunidade” divide-se em vários ensinamentos e no seu sétimo capítulo “ensinamento 7 como podemos servir”, a autora começa por esclarecer que as profissões de cuidado são profissões de servir, mas como esta acção é desconsiderada e “desvalorizada pela cultura patriarcal supremacista branca capitalista imperialista” (hooks, 2022, p.134). Para a cultura instituída, servir é uma acção indigna. Acresce que desafia a subordinação, prática a que as hegemonias recorrem para manter determinadas violências. O que a autora propõe, ao longo do livro, e também neste capítulo, é que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar espaços de comunidade onde todas as pessoas, estudantes e docentes, possam participar com respeito, diálogo, empatia e responsabilidade mútua. A autora acredita que devemos estar todos ao serviço uns dos outros, servirmo-nos uns dos outros, implicarmo-nos e deixarmo-nos afectar.

> “No contexto acadêmico das faculdades e universidades, a noção de serviço está ligada a trabalhar em nome da instituição, e não de estudantes e colegas. Quando professores “servem” uns aos outros por comprometimento mútuo com a educação como prática da liberdade, ousando desafiar e ensinar uns aos outros, bem como aos nossos estudantes, esse serviço não é recompensado institucionalmente.” (hooks, 2022, p.134)

Desta forma, servir é também um acto rebelde, porque nos pomos ao dispor das colegas e estudantes, quebrando forças que operam para continuar desequilíbrios e abusos. Aprendemos também ao vermos e ouvirmos os nossos pares e as nossas estudantes. As instituições não gostam desta postura, não reflectem a fundo sobre ela, não a consideram. Se em instituições universitárias, estas ideias progressistas não importam porque põem em causa relações de poder que interessam a determinados grupos, na escola as mesmas dinâmicas acontecem com a agravante de haver, a meu ver, um extremo cansaço e desinteresse em reflectir sobre escola, por parte de quem a faz. As docentes unem-se em torno de várias coisas, como as lutas por melhorias nas condições de trabalho e acesso à carreira, maior adequação das práticas e do desempenho dos alunos ao sistema, exigências de menos burocracia, mas não se unem, propriamente, em torno da função de servir. Assim,

> “Professores que se importam e servem a seus estudantes estão, em geral, em dissonância com o ambiente em que ensinamos. Com muita frequência, trabalhamos em instituições nas quais o conhecimento foi estruturado para reforçar a cultura do

> dominador. Servir como forma de resistência política é fundamental, pois é uma prática de entrega que afasta a ideia de recompensa. A satisfação está no ato de se entregar, de criar o contexto para que estudantes possam aprender livremente." (hooks, 2022, p.144)

Servir a comunidade escolar, pares e estudantes, é possível também através da valorização dos nossos "teaching objects", nas suas variadas escalas. Voltando um pouco atrás, a Karen Barad: é a física quântica que devemos usar para ler os fenómenos, independentemente da sua escala. Fazê-lo, não cria um mundo estranho (o micro) e um mundo convencional (o macro), mas esbate a estranheza. Desta forma, os pequenos objectos que mudaram a minha unidade didáctica, bem como a unidade didáctica enquanto objecto devem ser considerados na mesma medida. Defendo que é no olhar para os objectos e práticas e receber o retorno desse olhar por parte dos mesmos, que se pode alicerçar uma melhor maneira de servir. Analisá-los, escrevê-los, editá-los e partilhá-los com todas as pessoas que queiram fazer da escola uma comunidade mais esperançosa e justa.

5.3 O relatório — um trabalho à procura de encaixes

Quero concluir que partilhar os objectos e estratégias, que permitem pôr em prática o nosso plano, é uma forma colectiva de fazer docência e, consequentemente, comunidade. Esse foi o meu foco neste relatório: não tanto concluir coisas sobre mim e sobre o meu trabalho, mas partilhar práticas, experiências, didácticas, objectos, dinâmicas, leituras, conclusões e confusões que nos servem a todas. É também esta a partilha que procuro incessantemente no trabalho das minhas colegas e amigas, para o qual estes relatórios contribuem de forma muito evidente.

Gostava de voltar a insistir na ideia de arquivo colectivo e remisturável, reconfigurável que nos serve a todas, que foi aparecendo frequentemente neste relatório. Prática de mim, *playlists*, impressoras, olhares e leituras colectivas, assim como o acto de as contar, escolher o que fixar, construir esse registo, em síntese, editar, são as contribuições da unidade didáctica que desenvolvi na Escola Secundária da Maia, para a nossa prática docente. Só o diálogo entre todas nós e a partilha da vida, como acto total, extravasando o desconforto, mediado por sindicatos, das carreiras congeladas, das grelhas de avaliação, das semanas das artes, poderá transformar o ensino de artes visuais e mudar, mesmo que infimamente, o mundo.

Este relatório serve esse exacto propósito, fixar uma deambulação pessoal, para que possa ser consultado por muitas outras pessoas. É um trabalho à procura de novos encaixes. É um estudo e é um caminho. E é um bom lugar, porque é feito em conjunto.

Bibliografia

Abad Faciolince, H. (2023). *Somos o esquecimento que seremos* (M. Amado Acosta, Trad.). Alfaguara.

Adjapong, E., & Porcher, K. (n.d.). *Self-Work before Toolkits: An interview with Dr. Yolanda Sealey-Ruiz about culturally responsive-sustaining education*. *Voices in Urban Education*. The Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools, NYU Steinhardt. Recuperado em 18 de junho de 2025, de https://steinhardt.nyu.edu/metrocenter/vue/self-work-toolkits

Almeida, C., & Martins, C. (2011). *Diário de escrita de si*. *ERAS: European Review of Artistic Studies, 2*(3), 25–41.

Autor desconhecido. (2024, 15 de março). *Directing "Monster"* | *A conversation with Hirokazu Kore-Eda*. *1883 Magazine*. https://1883magazine.com/directing-monster-a-conversation-with-hirokazu-kore-eda/

Barthes, R. (2009). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Edições 70.

Berger, J. (2020). *Fotocópias*. Antígona.

Bourdain, A. (2005). *Cozinha confidencial: Aventuras no submundo da restauração*. Livros d'Hoje.

Bremmer, M., Heijnen, E., & Haanstra, F. (2024). *Wicked arts education: Designing creative programmes*. Valiz.

Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema. (2023, 27 de janeiro). *Histoire(s) du cinéma / História(s) do cinema* [PDF]. https://www.cinemateca.pt/CinematecaSite/media/Documentos/2023-01-27_HISTOIRE(S)-DU-CINEMA.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: 12.º ano — Desenho A*. Ministério da Educação de Portugal. Recuperado em 27 de outubro de 2025, de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_desenho_a.pdf

Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in art education*, *17*(2), 37-44.

Eco, U. (2009). *História da beleza*. Difel.

Encyclopaedia Britannica. (n.d.). *Zine*. *Encyclopaedia Britannica*. https://www.britannica.com/topic/zine

Foucault, M. (1992). *A escrita de si*. In *O que é um autor?* (pp. 129–160). Lisboa: Passagens.

Foucault, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981–1982)* (M. A. Fonseca & S. T. Muchail, Trads.). Martins Fontes.

Garcés, M. (2022). *A honestidade com o real* [*La honestidad con lo real*] (L. Rabello, Trad.). In L. Rabello & M. C. Fenati (Eds.), *Caderno de Leituras* (155). Edições Chão da Feira.

Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual: Proposta para uma nova narrativa educacional* (1ª ed.). Mediação.

hooks, b. (2021). *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança* (K. Cardoso, Trad.). Editora Elefante.

Infopédia. (2025, fevereiro 25). *Edição*. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Porto Editora. https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/edição

Janson, T. (2022). *The Summer Book*. Sort Of Books.

Juelskjær, M., & Schwennesen, N. (2012). *Intra-active entanglements: An interview with Karen Barad*. *Kvinder, Koen og Forskning, 21*(1–2), 10–23.

Kuperman, D. (2019). *Fanzine Feminista Noiz — Design como Artivismo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdades de Belas Artes e Arquitetura].

Le Guin, U. (2019). *The Carrier Bag Theory of Fiction.* Ignota

Liechti, H. (2022). *This track contains politics: The culture of sampling in experimental electronica*. Norient Books. https://doi.org/10.56513/xkwv4402

Lutters, J. (Ed.). (2018). *The trade of the teacher: Visual thinking with Mieke Bal*. Valiz.

Minhós Martins, I., Mendonça, D., & Matoso, M. (2024). *Onde é que nós íamos?* Planeta Tangerina.

Mörsch, C. (2018). *Critical Diversity Literacy at the Education/Art Interface: Insights into the perpetual workshop of a non-discriminatory curriculum*. *Kulturelle Bildung Online.* https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnitts-telle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt

Planeta Tangerina. (n.d.). *Aqui é um bom lugar.* Recuperado em 27 de outubro de 2025, de https://www.planetatangerina.com/pt-pt/loja/aqui-e-um-bom-lugar/

Ribeiro, D. (2020). *Lugar de fala*. Buobooks.

Rocha, J. M. (2024). *AIPD II.*

Rocha, J. M. (2024). *Rasto, cruzamento, malha, laboratório.* IDAV.

Sarrazac, J.-P. (2014). *Léxico do drama moderno e contemporâneo.* Cosac Naify.

Sealey-Ruiz, Y. (s.d.). *Yolanda Sealey-Ruiz.* Recuperado em 27 de outubro de 2025, de https://www.yolandasealeyruiz.com

Solnit, R. (2016). *As coisas que os homens me explicam.* Quetzal.

Sternfeld, N. (2010). *Unglamorous tasks: What can education learn from its political traditions? E-flux Journal*, (14).

Sternfeld, N. (2016). *Learning unlearning*. *CuMMA Papers, (20).* Aalto University, Department of Art.

Tavares, M. S. (2024). *Falar piano e tocar francês: Arte, cultura e humanismo na era dos memes.* Livros Zigurate.

Tenreiro, J. (2024). *AIPD II.*

Thompson, T. S., & Harney, S. (2018). *Ground provisions. Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry, 45*(1), 120–125.

Tillmans, W. (2021). *Wolfgang Tillmans. four books* (45th ed.). Taschen.

Varela, C., & do Mar, M. (2016). *Pedagogic activism v. pedagogic paternalism.* In F. Malzacher, A. Öğüt & P. Tan (Eds.), *The Silent University: Towards a transversal pedagogy* (pp. 44–55). Berlin.

Woolf, V., & Sackville-West, V. (2022). *Cartas de amor.* Relógio d'Água.