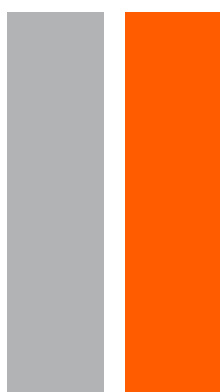


**MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO
RELATÓRIO**

**(Re)interpretar Percursos e
(Re)criar Práticas Pedagógicas
Do Caminhar ao Caminho Casa-Escola
David Miguel Guerreiro Pessanha**

M

2025



(Re)interpretar Percursos e (Re)criar Práticas Pedagógicas Do Caminhar ao Caminho Casa-Escola

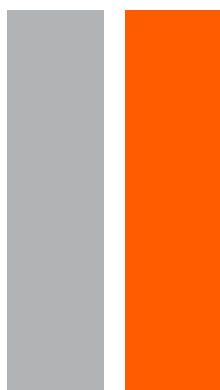
David Miguel Guerreiro Pessanha

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professorie orientadorie: Cat Martins

Professor cooperante: José Alberto Matos

Local de estágio: Escola Básica e Secundária de Águas Santas



Resumo

O presente relatório tem origem na experiência vivenciada durante o estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, organizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, na Escola Básica e Secundária de Águas Santas, no ano letivo 2024/2025.

Reflete a relação entre o corpo, a cidade e o ato de caminhar, entendido como prática existencial, de conhecimento artístico, crítico, interventivo e pedagógico, numa componente social do próprio lugar e do espaço, tendo o corpo como mediador essencial dessa experiência.

Esta análise, é alicerçada posteriormente, a partir da reinterpretação e recriação de uma proposta pedagógica da artista e professora Elvira Leite. Através do desenvolvimento de uma unidade didática centrada no caminho casa-escola, enquanto trajeto realizado por parte das estudantes, seja ele feito a caminhar ou através de outras formas de deslocação. Visando assim, não só a participação ativa das estudantes, mas também o estímulo à interpretação e à reflexão sobre as experiências desse percurso. Registado, posteriormente, por meio de desenhos livres, que permitiam às estudantes uma livre seleção de técnicas e de materiais a puderem ser utilizados, na sua representação artística.

Além disso, questões emergentes ao longo da unidade didática, somadas às inquietações pessoais de longa data, levaram esta reflexão a um contexto pedagógico mais amplo, inserido na escola enquanto instituição.

Palavras-chave: Caminhar, Cidade, Práticas Pedagógicas, Desenho

Abstract

This report originates from the experience lived during the pedagogical internship carried out within the scope of the Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, organized by the Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, at the Escola Básica e Secundária de Águas Santas, in the 2024/2025 school year.

It reflects the relationship between the body, the city, and the act of walking, understood as an existential practice, of artistic, critical, interventional and pedagogical knowledge, in a social component of the place and space itself, with the body as an essential mediator of this experience.

This analysis is based on the reinterpretation and recreation of a pedagogical proposal by the artist and teacher Elvira Leite. Through the development of a didactic unit centered on the home-school path, as a path taken by the students, whether it is done by walking or through other forms of displacement. Thus, aiming not only at the active participation of students, but also at stimulating interpretation and reflection on the experiences of this path. Later recorded through free drawings, which allowed students to choose the materials to be used and the techniques for their artistic expression and interpretation.

In addition, emerging issues throughout the didactic unit, added to long-standing personal concerns, led this reflection to a broader pedagogical context, inserted in the school as an institution.

Key words: Walking, City, Pedagogical Practices, Drawing

Resumé

Ce rapport découle de l'expérience vécue lors du stage pédagogique effectué dans le cadre du Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, organisé par la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, à Escola Básica e Secundária de Águas Santas, au cours de l'année scolaire 2024/2025.

Il reflète la relation entre le corps, la ville et l'acte de marcher, entendu comme une pratique existentielle, de connaissances artistiques, critiques, interventionnelles et pédagogiques, dans une composante sociale du lieu et de l'espace lui-même, avec le corps comme médiateur essentiel de cette expérience.

Cette analyse s'appuie sur la réinterprétation et la recreation d'une proposition pédagogique de l'artiste et enseignante Elvira Leite. Par le développement d'une unité didactique centrée sur le chemin maison-école, comme un chemin emprunté par les élèves, qu'il se fasse en marchant ou à travers d'autres formes de déplacement. Ainsi, il s'agit non seulement de la participation active des étudiants, mais aussi de stimuler l'interprétation et la réflexion sur les expériences de ce parcours. Plus tard, ils ont été enregistrés à l'aide de dessins libres, qui ont permis aux élèves de choisir les matériaux à utiliser et les techniques d'expression et d'interprétation artistiques.

De plus, des enjeux émergents tout au long de l'unité didactique, ajoutés à des préoccupations personnelles de longue date, ont conduit cette réflexion à un contexte pédagogique plus large, inséré dans l'école en tant qu'institution.

Mots clés: Marche, Ville, Pratiques pédagogiques, Dessin

Agradecimentos

Aos meus pais e ao Dinis pela presença em todos os momentos.

A Cat Martins, pela competência, visão crítica e orientação deste percurso.

Ao Professor cooperante José Alberto e aos restantes professores da EBSAS pela forma gentil com que me acolheram nas suas aulas.

Às estudantes das turmas 11ºD e 12ºE, por permitirem esta caminhada e por estarem sempre dispostas a construir momentos, de uma forma descontraída e alegre.

Aos colegas e professores do MEAV e a todos os que, de forma mais próxima ou pontual, me encorajaram, inspiraram e motivaram ao longo da escrita deste relatório.

Índice de Abreviaturas

AEDJI - Agrupamento de Escolas D. José I

CEE - Concurso Externo Extraordinário

EATS - Educação Artística, Tecnologia e Sociedade

EBSAS - Escola Básica e Secundária de Águas Santas

EV - Educação Visual

FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

IS - Internacional Situacionista

MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais

UBI – Universidade da Beira Interior

UD - Unidade Didática

Índice de Figuras

Figura 1: Exercício realizado numa aula de EATS. ©André Alves 2023	41
Figura 2: Apresentação da proposta didática	83
Figura 3: Desenho de N.....	88
Figura 4: Desenho de F.....	88
Figura 5: Desenho de C.....	89
Figura 6: Desenho de B.....	89
Figura 7: Desenho de A.....	90
Figura 8: Desenho de E.....	90
Figura 9: Desenho de E.....	91
Figura 10: Desenho de D.....	91
Figura 11: Desenho de K.....	91
Figura 12: Desenho de O.....	91
Figura 13: Desenho de H.....	92
Figura 14: Desenho de M.....	92
Figura 15: Desenho de L.....	92
Figura 16: Desenho de A.....	92
Figura 17: Desenho de H.....	93
Figura 18: Desenho de I.....	93
Figura 19: Desenho de H.....	93
Figura 20: Desenho de M.....	93
Figura 21: Desenho de J.....	94
Figura 22: Desenho de I.....	94
Figura 23: Desenho de K.....	95
Figura 24: Desenho de O.....	95
Figura 25: Desenho de I.....	95
Figura 26: Desenho de K.....	95
Figura 27: Representação tridimensional de L.....	96
Figura 28: Desenho de K.....	96
Figura 29: Desenhos de G.....	96
Figura 30: Desenho de A.....	96

Figura 31: Desenho de E.....	97
Figura 32: Desenho de J.....	97
Figura 33: Desenho de K.....	97
Figura 34: Desenho de O.....	97
Figura 35: Aula 4 - Colagens do mural coletivo.....	100
Figura 36: Aula 4 - Criação dos caminhos.....	100
Figura 37: Aula 4 - Pintura dos caminhos.....	100
Figura 38: Aula 4 - Pintura e colagem dos caminhos	100
Figura 39: Aula 4 - Vista aproximada do mural coletivo	101
Figura 40: Aula 4 - Recolha e armazenamento do mural coletivo	101
Figura 41: Exposição do mural coletivo	102

Índice de Tabelas

Tabela 1: Meios de deslocação das estudantes	72
Tabela 2: Disposição dos momentos da UD.	80

Índice de Apêndices

A1 - Planificação da disciplina de Desenho A – 12º ano.....	111
A2 - Apresentação powerpoint do primeiro momento da UD.....	116
A3 – Registos fotográficos do segundo momento da UD	122

Índice Geral

Resumo	3
Abstract	4
Resumé	5
Agradecimentos.....	6
Índice de Abreviaturas	7
Índice de Figuras	8
Índice de Tabelas	10
Índice de Apêndices.....	11
Índice Geral.....	12
Introdução.....	14
0 - Pegadas.....	16
1 – (Re)ativar Inquietações	18
1.1 – A escolha do local do estágio	18
1.2 – A Escola Básica e Secundária de Águas Santas	20
1.3 – Artes Visuais.....	22
1.4 – O meu papel enquanto estagiário	24
1.5 – As aulas observadas.....	27
1.6 – O desvio	29
2 – (Re)interpretar Percursos.....	32
2.1 – Caminhar como prática existencial e de resistência	32
2.2 – Caminhar como prática artística e crítica	40
2.3 – Produção social do lugar e do espaço	47
2.4 – Corpo, sensações e sentidos nos espaços vividos	55
2.5 – Memória e mapas mentais	60

2.6 – Educação e o espaço urbano	64
3 – (Re)criar Práticas Pedagógicas	70
3.1 – Escolha/imposição do momento da didática.....	70
3.2 – A forma como se deslocam	72
3.3 – Esboçar da proposta didática	74
3.4 – Proposta didática.....	79
Considerações Finais	103
Bibliografia	107
Apêndices	111

Introdução

O relatório que aqui apresento constitui a última etapa do meu percurso no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e representa, mais do que uma simples conclusão de uma fase, um momento de síntese das inquietações, das observações e das experiências que fui reunindo ao longo dos últimos anos, primeiro enquanto designer industrial, depois na posição de professor substituto, principalmente como estudante do MEAV e, finalmente como estagiário na Escola Secundária de Águas Santas. São várias as questões que me têm acompanhado ao longo de todo este percurso, mas, são as relacionadas com a cidade, com os seus ritmos e atmosferas, expressas e potencializadas, e que implicam o corpo como parte da própria, no ato de caminhar, que as trago. Tendo o estágio na Escola Secundária de Águas Santas revelando-se, nesse sentido, um lugar fértil para refletir sobre estas inquietações.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos.

O zero, mais introdutório, destina-se ao que me motivou a escrever este relatório que tem como primeiro foco o caminhar e a cidade, através do meu passado enquanto designer industrial, no ramo do mobiliário urbano.

O primeiro capítulo, é relativo ao próprio estágio, às observações realizadas neste contexto específico da Escola Básica e Secundária de Águas Santas, às dinâmicas, relações e características, bem como o meu papel enquanto estagiário da mesma.

O segundo capítulo, apresenta-se dividido em 6 partes associadas ao caminhar. A primeira, enquanto uma prática existencial e de resistência, como método de experiência, conhecimento e abertura ao espaço, em que este é definido como gesto de abertura ao espaço e às suas múltiplas dimensões. A segunda, associa o caminhar como uma prática artística e crítica, que contém uma intervenção prática no próprio espaço urbano. A terceira, é alicerçada pela produção social do lugar e do espaço. A quarta trata o corpo como mediador essencial dessa experiência, através das sensações e sentidos nos espaços vividos, e da perceção sensorial e experiência multissensorial. A quinta, introduz

a memória e os mapas mentais. E a sexta, relaciona a dimensão pedagógica e educativa da experiência espacial.

No terceiro capítulo, debruço-me sobre a proposta didática que foi desenvolvida com a turma do 12ºE do curso científico-humanístico de Artes Visuais, centrado no reativar de uma prática pedagógica da artista e professora Elvira Leite.

0 - Pegadas

Chamo a este capítulo de pegadas, por ser um rasto do que aconteceu anteriormente ao momento em que escrevo este relatório. Ao que foi deixado para trás, mas que ainda é visível no caminho percorrido. Do mesmo modo, utilizo este termo como título de um capítulo antecedente ao início deste relatório, para introduzir o percurso que aqui tento expor. Motivado, pelos sentidos críticos que este mestrado me proporcionou durante dois anos de aprendizagens e questionamentos, pelo curto percurso enquanto docente, pela minha formação académica e motivações pessoais subjacentes, que nele destaco.

Deste modo, para perceber melhor as questões que foram aqui vagueadas, vou direto ao início do meu próprio percurso académico e profissional, para dar a conhecer a razão que me liga aos percursos, aos caminhos, ao caminhar, aos espaços urbanos e à cidade, e que me fizeram querer explorá-los neste relatório. Sou formado em Design Industrial pela Universidade da Beira Interior (UBI) com 6 anos de experiência na área do Mobiliário Urbano, que sempre foi visto por mim como complemento ao ser humano e não à cidade. Para além disto, que é o início de toda esta caminhada, a cidade sempre inquietou em mim questões que viriam a tornar-se ainda maiores, graças à abundância crítica que o Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV), foi capaz de me oferecer, a nível estético, social e político, tornando inevitável cruzar-me com algumas delas nas unidades curriculares passadas e perceber como estão ligadas ao contexto escolar, onde, após a conclusão deste relatório serei profissionalmente docente, com tudo o que isso acarreta.

Assim, neste relatório, foi essencial reativar essas questões passadas, e reinterpretar percursos, abordagens e experiências, para uma mais cuidada futura prática docente, pois esta, é mais do que uma conclusão desta etapa, é também um momento de síntese dessas mesmas inquietações e o despertar de novas, de olhar e observar experiências passadas e encarar as recentemente vividas, tanto como designer industrial, professor substituto no Agrupamento de Escolas de Eiriz no ano letivo 2022/2023, aluno do MEAV na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

(FPCEUP), estagiário na Escola Básica e Secundária de Águas Santas (EBSAS) e mais recentemente professor no Agrupamento de Escolas D. José I (AEDJI), em Vila Real de Santo António.

Posto isto, apesar do desafio que é escrever este relatório, é, também inevitável, lembrar o privilégio que este percurso tem sido, e o próprio privilégio que é, poder estar neste momento a escrevê-lo, e ter tempo e possibilidades que me permitem escolher, seja estudar ou ter uma profissão.

1 – (Re)ativar Inquietações

1.1 – A escolha do local do estágio

Chamo a este primeiro capítulo de (re)ativar inquietações pois foi a primeira vez que voltei a entrar numa sala de aula desde o ano letivo 2022/2023, por exceção das salas de aulas do MEAV. Local esse que foi um dos polos principais destas e de muitas novas reativações.

Em uma dessas salas da FPCEUP, no dia 16 de setembro de 2024, quando entre uma lista extensa de escolas, tive de decidir o local onde iria realizar o estágio, o meu único critério para tal seleção prendeu-se com a proximidade do mesmo em relação à casa onde habitava. Quer pela relativa proximidade geográfica, quer pela facilidade de deslocação através dos transportes públicos disponíveis até à mesma. Por estas mesmas razões, de entre as muitas opções disponíveis, optei pela Escola Básica e Secundária de Águas Santas (EBSAS), no concelho da Maia. Que, por estar inserida na área metropolitana do Porto, a cidade da Maia, tem uma localização estratégica nesse contexto regional, beneficiando de uma rede consolidada de infraestruturas de transportes, quer por ligações rodoviárias quer ferroviárias, numa estrutura territorial, onde coexistem grandes áreas urbanas e zonas residenciais periféricas. Por sua vez, a freguesia de Águas Santas, por se encontrar localizada na zona sul do concelho, constitui uma das áreas mais populosas da Maia, devido à sua proximidade geográfica com a cidade do Porto, que, pela sua integração na malha metropolitana da cidade, faz com que esta seja um território de transição, entre zonas residenciais e áreas urbanas, sendo assim dotada de uma boa capacidade de acessibilidade, permitindo-lhe assim ser um ponto de confluência de fluxos diários, nomeadamente para a própria escola.

O que torna, neste sentido, a EBSAS num polo que acolhe uma população escolar diversificada, composta por estudantes provenientes da própria freguesia, mas também de outras diferentes zonas da Maia e de concelhos limítrofes à mesma. Fazendo com que, uma parte bastante significativa dos seus estudantes resida a vários quilómetros de distância da escola, tendo assim de realizar deslocações diárias longas. Recorrendo a

transportes públicos, como autocarros, comboios ou metro, tendo até, muitas vezes, de combinar os diferentes meios de transporte, para chegar à escola. Noutros casos, a oferta de transportes ainda assim, não lhes permite realizar todo esse trajeto, tendo por isso que se deslocar através de transportes privados de familiares. Esta dinâmica de mobilidade será refletida mais tarde, na terceira parte do relatório.

1.2 – A Escola Básica e Secundária de Águas Santas

Integrada no Agrupamento de Escolas de Águas Santas, a EBSAS é a escola sede do agrupamento, e consequentemente, o seu principal polo pedagógico, bem como o local onde se encontra a direção do mesmo. Criada em 1986, tem acompanhado de forma próxima a evolução demográfica do concelho, passando inclusivamente na sua estrutura de uma escola de ensino básico, que respondia sobretudo às necessidades locais do 2.º e 3.º ciclos, para um estabelecimento que contempla uma diversificada oferta educativa, desde o ensino básico até ao ensino secundário, incluindo ainda cursos profissionais. Esta evolução, permitiu ampliar-se desta forma, não só a estudantes residentes em Águas Santas, mas também, oriundos de diferentes zonas da Maia e de concelhos limítrofes, consolidando-se como um dos principais polos educativos da região. Tal evolução, deveu-se em grande parte às obras de modernização e expansão promovidas pela Parque Escolar, entre 2009 e 2011, dotando os edifícios da mesma de laboratórios, oficinas, salas especializadas, biblioteca e espaços desportivos, garantindo melhores condições educativas, funcionais e tecnológicas.

No que respeita à oferta educativa, a EBSAS, para além do 2º e 3º ciclo, disponibiliza também no âmbito do ensino secundário regular, de quatro cursos científico-humanísticos, previstos no sistema educativo português. Ciências e Tecnologias, que proporciona uma formação sólida nas disciplinas das ciências naturais e exatas, e que pode permitir aos estudantes, caso pretendam prosseguir estudos superiores, optar pelas áreas científicas, tecnológicas, de saúde ou engenharias; Ciências Socioeconómicas, que privilegia a compreensão dos fenómenos económicos e sociais, e que pode, caso pretendido, preparar os estudantes para percursos no ensino superior ligados à economia, gestão, direito ou ciências sociais; Línguas e Humanidades, focado nas áreas das línguas, literatura, filosofia e ciências humanas, e que prepara os estudantes para possíveis cursos superiores ligados às humanidades, ciências sociais, comunicação ou ensino; e Artes Visuais, enquanto um curso direcionado para estudantes com interesses nas áreas das artes plásticas, visuais e design, e que tenta fomentar aptidões e competências criativas e técnicas.

Paralelamente ao ensino científico-humanístico, a escola dispõe ainda de uma oferta profissional consolidada, dirigida a estudantes que valorizam percursos mais técnicos e práticos, com ligação ao mercado de trabalho, sem descurar a possibilidade de prosseguir estudos no ensino superior, em áreas diversificadas, como a Gestão, Programação, Saúde e Turismo, permitindo assim responder a diferentes possíveis percursos de aprendizagem.

Pela sua localização central e proximidade com outras infraestruturas, destaca-se como uma mais-valia, que vai além da sua função pedagógica, pois desempenha um papel relevante no tecido social local, no qual estabelece parcerias com entidades culturais, desportivas e autárquicas, promovendo iniciativas que contribuem para a integração da comunidade escolar neste contexto territorial. A sua dimensão e diversidade de públicos fazem dela um espaço plural, onde coexistem diferentes trajetórias, refletindo a heterogeneidade própria da freguesia de Águas Santas e da área metropolitana envolvente.

1.3 – Artes Visuais

No contexto da Escola Secundária de Águas Santas, o curso científico-humanístico de Artes Visuais constitui uma das principais vias de formação artística no ensino secundário, assumindo um papel central na oferta educativa da escola. Esta via atrai um conjunto significativo de estudantes provenientes de diferentes freguesias da Maia e de concelhos limítrofes, que revelam desde cedo interesses específicos nas áreas artísticas e culturais, vendo aqui uma oportunidade para desenvolver e explorar melhor essas competências.

Ao longo do estágio, foi possível constatar que o curso desempenha esse mesmo papel estruturante não apenas de consolidação de competências técnicas e expressivas, mas também de formação de identidades ligadas ao campo das artes, que se refletem no posterior envolvimento dos estudantes nas aulas, mas também em projetos extracurriculares, dentro e fora da mesma.

Estruturalmente, o curso está organizado em conformidade com o modelo curricular nacional para os cursos científico-humanísticos, estando dividido em três componentes fundamentais. Uma primeira componente, de formação geral que tem como objetivo assegurar uma base transversal a todos os possíveis percursos de entrada no ensino secundário, e que inclui as disciplinas de Português e Educação Física nos 3 anos de ensino secundário e ainda, Filosofia e Língua Estrangeira, nos primeiros dois anos do curso. Para além desta componente geral, existe também uma componente de formação específica, que assume um papel central na especificidade do curso de Artes Visuais, e é composta pela disciplina trienal obrigatória de Desenho A, e pelas bienais opcionais, das quais o estudante escolhe duas entre as três opções disponíveis, de Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes, e Matemática B, disciplinas que articulam dimensões mais práticas, conceptuais e críticas. No caso das duas turmas acompanhadas no estágio, as estudantes optaram pelas disciplinas de Geometria Descritiva A e História da Cultura e das Artes, talvez pelo facto de que a disciplina de Matemática B, embora possa desempenhar um papel relevante, está condicionante a restrições estruturais significativas, pelo facto de não permitir, por exemplo, o acesso direto a cursos superiores de Engenharia ou Arquitetura nas universidades públicas, o

que. pode condicionar os percursos dos estudantes que pretendem manter abertas estas possibilidades formativas mais transversais. Esta limitação foi frequentemente referida pelos docentes, emergindo nas conversas informais ao longo do estágio. Para além destas disciplinas, existem ainda mais duas disciplinas anuais opcionais de décimo segundo ano, que, no caso do 12ºE, foram elas Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias.

Desta forma, a estrutura curricular do curso de Artes Visuais evidencia uma clara orientação para a formação artística, ao valorizar a prática, a compreensão e o pensamento crítico sobre a cultura visual. Contudo, esta orientação está acompanhada de uma segmentação relativamente rígida e uniformizada nos domínios artísticos, que podem conduzir a escolhas precoces e, que por vezes, se tornam restritivas.

Na EBSAS, bem como em quase todas as escolas do país, as disciplinas atribuídas aos docentes do grupo 600, concentram-se quase exclusivamente no curso de Artes Visuais, à exceção das disciplinas do segundo e terceiro ciclo. Esta configuração, observada ao longo do estágio, contribui para a consolidação de uma identidade disciplinar forte nas artes, mas que de certo modo, cria algum isolamento relativamente a outras áreas, realçando assim a ausência de espaços curriculares mais flexíveis e limitando a possibilidade de práticas pedagógicas integradas que cruzem artes, ciência e tecnologia, mas principalmente sociais, algo que, num contexto contemporâneo, assume-se como cada vez mais relevante.

O curso científico-humanístico de Artes Visuais da EBSAS, tem desempenhado um papel essencial, ao preparar os estudantes que querem prosseguir os estudos, tendo ingressado nos últimos anos estudantes em áreas como Artes Plásticas, Design, Arquitetura, História da Arte, Ensino das Artes ou Comunicação Visual.

1.4 – O meu papel enquanto estagiário

O local de estágio foi partilhado com a colega do MEAV, Sheyla Vivianne. Inicialmente, decidimos não adotar o formato convencional de acompanhar uma turma cada um de nós, individualmente, mas sim, numa prática mais cooperativa, acompanhar juntos duas turmas do curso de Artes Visuais, de anos distintos, o 11ºD e o 12ºE, em Geometria Descritiva A e Desenho A, respetivamente, por serem as turmas atribuídas ao professor cooperante neste ano letivo.

No decorrer do estágio, passei a acompanhar esporadicamente algumas outras aulas do 12ºE em diferentes disciplinas do curso de Artes Visuais e, mais perto do fim do estágio, algumas aulas de Educação Visual do terceiro ciclo, de outros docentes.

A primeira aula do estágio foi com o 12ºE em Desenho A. Estava nervoso, confesso. Lembro-me de estar à porta da sala, à espera do professor José Alberto e reparar nos olhares de quem detetou ali uma pessoa nova. Quando entrámos na sala de aula, fomos apresentados muito rapidamente e de forma breve, como sendo os novos estagiários. Nesse momento fez-se um silêncio interrompido pelos cumprimentos de boas-vindas.

Após essa pequena introdução perguntámos que lugar físico devíamos ocupar na sala de aula, que tinha a disposição das suas mesas distribuídas em 3 filas, constituídas por 8 mesas de duas pessoas cada. Foi-nos indicada a última mesa da terceira fila, a mais longínqua da mesa do professor cooperante, pois era lá que a estagiária do ano anterior ficava. Demonstrando assim que era uma posição já conhecida tanto pela turma como pelo professor cooperante, que pretendeu que assim se mantivesse, para não causar alterações no funcionamento da sala de aula.

Fui então para o meu novo lugar, mas não sem antes passar por algumas mesas que se cruzavam nesse meu percurso, e reparar que estavam a representar uma obra de Paula Rego, utilizando para isso vários materiais riscadores. No resto dessa primeira aula ficámos no nosso canto, sem novas interações com as estudantes.

A aula seguinte foi com o 11ºD, em Geometria Descritiva, uma turma que parecia bastante mais agitada do que a anterior e que ficou muito mais surpreendida e entusiasmada com a nossa presença, talvez porque ao contrário do 12ºE, nunca tinham passado pela experiência de ter estagiários dentro das suas salas de aula. Foi feita novamente uma breve apresentação, mas desta vez com questões imediatas, relacionadas com o tempo que iríamos ficar lá e se também íamos dar as aulas e ajudar com os exercícios. Foi explicada a nossa posição enquanto estagiários por parte do professor cooperante e de imediato dirigimo-nos aos nossos lugares e a aula de rebatimentos de planos oblíquos teve início.

Os primeiros dias foram assim, estabelecidos por uma posição de observação ao canto da sala, a tentar registar o que acontecia à minha volta, sem ter influência direta nos acontecimentos. Num lugar privilegiado, como se estivesse a assistir a um filme ou a uma peça de teatro.

Com o passar do tempo, comecei a sair do lugar, mas a andar atrás do Professor Cooperante José Alberto, como se fosse a sua sombra, lentamente e ao seu passo para não o atrapalhar, nem a ele nem às estudantes, nem ao que faziam naquela sala de aula. Passada a primeira semana comecei a circular constantemente pela sala de aula, pelos diferentes grupos de estudantes, pelas suas mesas de trabalho, pelos armários dos materiais e pelas zonas de exposição, num movimento contínuo e não planificado, marcado por deslocações constantes entre os diferentes pontos do espaço, deixando assim de limitar-me a um lugar fixo e passando a ser parte da emergência de cada momento da aula, quer fossem elas conversas ou dúvidas, de natureza técnica, conceptual ou relacional.

Este meu posicionamento, bem como os meus movimentos corporais revelavam-se assim, uma ferramenta pedagógica significativa, pela forma como me aproximava dos grupos de trabalho, inclinava para observar desenhos de mais de perto, afastava numa tentativa de permitir uma maior autonomia por parte das estudantes, ou me deslocava silenciosamente para poder acompanhar trabalhos individuais, constituindo deste modo, um conjunto de gestos que mediavam a relação com as estudantes.

Esta corporeidade pedagógica foi capaz de criar espaços de interação mais horizontais, ao possibilitar um acompanhamento mais próximo e menos hierarquizado, ao mesmo tempo que me ofereceu uma perspectiva ampliada sobre os ritmos de trabalho, os modos de colaboração e as diferentes formas de envolvimento das estudantes, bem como as diferentes atmosferas das disciplinas e das diferentes turmas. Tornando deste modo, o ato de caminhar e circular pela sala de aula, não apenas num ato pedagógico, mas também profundamente cognitivo e relacional, numa posição própria dentro da sala de aula, que não era de professor, mas também não era de estudante, mas sim híbrido e transitório, ao permitir uma constante reflexão, escuta e observação, numa posição privilegiada em contexto de aula, quer seja com professores ou estudantes.

1.5 – As aulas observadas

Mesmo dentro das poucas disciplinas que configuram o curso de Artes Visuais e nas quais desempenhei o papel de estagiário, as diferenças entre elas são notórias, tanto pelos conteúdos próprios de cada uma, como pela forma de lecionar cada uma delas pelos seus docentes, ou pelas características da turma, das estudantes dessas mesmas turmas, dos grupos criados em cada uma delas, ou até das salas e da disposição física das mesmas.

Um dos maiores exemplos disso, eram as aulas do 11ºD de Geometria Descritiva A, que se apresentavam como diferentes das restantes em vários aspetos. Primeiro, pela própria configuração da turma, que era formada através de uma junção dos estudantes de 11º ano de Artes Visuais, com alguns estudantes do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, que tinham escolhido Geometria Descritiva em detrimento de Biologia. Por esta razão a turma era enorme, tornando difícil a sua gestão. Exigindo um maior rigor tanto do espaço como do tempo, fazendo com que fosse necessário dividir a turma em dois turnos, durante dois dos cinco tempos semanais destas aulas.

Apesar dos esforços realizados pelo professor José Alberto, nas aulas em que a turma estava presente por inteiro, o excesso de ruído, derivado desta densidade e singularidade de momentos, era extremo, tornando difícil a aproximação aos conteúdos, apesar das diversas estratégias implementadas. Tornando fundamental que os momentos em que a turma se dividia por turnos em momentos de explicação teórica, destinando assim, as aulas conjuntas para a elaboração de exercícios.

Nestas aulas, os meus movimentos, enquanto estagiário foram mais contidos, bem como os do próprio professor, que circulava pela sala apenas para verificar e corrigir exercícios, ou esclarecer dúvidas sobre os mesmos.

Em contraste, as aulas do 12ºE, de Oficina de Artes, Materiais e Tecnologias, bem como, e principalmente Desenho A, também orientadas pelo professor José Alberto, demonstram esta divergência existente entre as disciplinas do curso de Artes Visuais. Ao apresentar um ambiente mais descontraído, colaborativo e de maior experiência e experimentação, permitindo às estudantes desenvolver um vocabulário plástico próprio e uma relação mais autónoma com os processos de criação, ainda que muito restritas pelos conteúdos das disciplinas e dos próprios trabalhos realizados nas mesmas.

Para além disso, a possibilidade de troca de ideias, opiniões e diálogos vários, apesar de mais vasta e rica nesta turma, nem sempre foi capaz de oferecer a possibilidade de uma atmosfera distinta, pois, as pequenas brincadeiras, partilhas informais e comentários de diversos temas e assuntos, foram sempre mais contidos, restringindo de certo modo a transparência e singularidade de cada aluna.

Esta particularidade notória foi tida em conta e levada para a unidade didática tratada na terceira parte deste relatório, tentando colmatar essa lacuna de interação mais individual de cada aluna, capaz de demonstrar as suas particularidades para além da sala de aula, sempre sem perder de vista a exigência de estar numa sala de aula e dos trabalhos propostos, numa forma de estar que, enquanto estagiário e docente privilegio.

1.6 – O desvio

Desde o início do ano letivo anterior, relativo ao primeiro ano do MEAV, e até mesmo no decorrer do ano letivo referente ao estágio, tentei, através dos concursos relativos à Contratação de Escola, voltar à prática docente, iniciada em 2022/2023, em Eiriz.

Numa tentativa desesperada por não conseguir colocação perto da zona do Porto, concorri ao Concurso Externo Extraordinário (CEE) de 2024/2025, que, segundo o Decreto-Lei nº 57-A/2024, estabelece um recrutamento docente extraordinário.

A escassez de professores, sobretudo nas regiões da Área Metropolitana de Lisboa, do Alentejo e do Algarve, tem afetado de forma severa as aprendizagens de centenas de milhares de alunos que têm sido privados de aulas a uma ou mais disciplinas por períodos muito prolongados. Esta grave perturbação, que prejudica a escola pública e urge corrigir, coloca em risco as legítimas expectativas dos alunos. (...) Neste quadro, importa adotar medidas que valorizem a profissão docente, reduzam a precariedade, reforcem a quantidade e a qualidade daqueles profissionais, bem como um incentivo que favoreça a colocação de professores nas regiões e nas escolas mais carenciadas. O presente decreto-lei estabelece o regime aplicável ao concurso externo extraordinário de seleção e de recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a realizar no ano letivo de 2024-2025, para satisfação das necessidades permanentes dos quadros de zona pedagógica mais carenciados. (Decreto-Lei n.º 57-A/2024, 2024)

Deste modo, concorri então para todos os QZP disponíveis do 63 até ao 40, desde o Algarve até Lisboa, de sul, para norte, mesmo sem ainda ter terminado o MEAV, pois este concurso assim o permitia.

(...) considerando que o recrutamento de docentes com habilitação própria, nos quais se incluem os titulares de licenciaturas pós-Bolonha, através de procedimentos concursais de contratação de escola, tem permitido dar resposta a necessidades do sistema educativo e existindo evidências que permitem antever que tais necessidades se irão manter nos próximos anos, mostra-se necessário adotar medidas legislativas que permitam trazer previsibilidade e segurança aos estabelecimentos de ensino e às respetivas comunidades educativas, enquanto inexistirem docentes com qualificação profissional em número suficiente para suprir as necessidades temporárias do sistema de ensino público. (Decreto-Lei n.º 80-A/2023, 2023)

Deste modo e ainda apenas com habilitação própria, após uma longa jornada burocrática, saíram os resultados, tendo ficado colocado, para meu espanto, na minha primeira escolha, a escola onde fui aluno por primeira vez, o Agrupamento de Escolas D. José I, em Vila Real de Santo António, local onde nasci e cresci.

O primeiro impacto foi um misto de emoções, pois era um desviar do caminho traçado quando entrei no MEAV, e um desviar do próprio estágio, que entrava agora numa fase crucial, com o esboçar da didática. Ao mesmo tempo, era também um afastar da cidade do Porto que tão bem me acolheu e um regressar a uma escola que tão bem me conhecia.

Foi com enorme surpresa e sem qualquer preparação, que num espaço de dois dias, passei de estar a estagiar na EBSAS para estar a dar aulas numa outra escola a 603km de distância. Na altura pareceu-me impossível conseguir conciliar as aulas em Vila Real de Santo António com o estágio em Águas Santas, mas, depois de falar com o professor cooperante e receber o meu horário no Algarve, consegui articular ambas as situações.

Desta forma, apesar da insuficiência de tempo disponível que se agravava pela constante mobilidade geográfica necessária entre os dois lugares e que poderia ter

prejudicado a minha experiência enquanto estagiário, percebo nesta altura, o privilégio social que tive com a possibilidade de tomar esta decisão. Reconhecendo a possibilidade de aceder a um percurso formativo, mas também de dispor dos recursos necessários para o enfrentar, que demonstram, uma posição social que, infelizmente, não é universalmente acessível.

Com este ingresso no CEE, a experiência de estágio passou a ter uma nova gestão do seu espaço temporal, passando a acompanhar também as aulas de Educação Visual (EV), do terceiro ciclo, de modo a aproveitar de melhor forma as minhas deslocações quase semanais a Águas Santas. Numa gestão semanal que se compreendia entre um início de semana como docente titular da disciplina de EV no terceiro ciclo, em Vila Real de Santo António e estagiário na EBSAS.

Num ponto de vista geográfico e de deslocação, este desviar do percurso, fez com que o meu caminho para o local de estágio, passasse de uma pequena viagem, que inicialmente tinha sido o principal motivo para a escolha desta escola enquanto lugar de estágio, para um percurso bastante mais longo e diferente em todas as suas componentes demográficas e temporais, assuntos esses, que viriam a estar ligados à própria proposta didática desenvolvida na terceira parte deste relatório, que tem como tema o caminhar, a cidade e o caminho entre casa e a escola.

2 – (Re)interpretar Percursos

2.1 – Caminhar como prática existencial e de resistência

O ato de caminhar, apesar da sua simplicidade aparente, pode conter em si diversos sentidos, explorados durante séculos, como formas de estar no mundo e entrelaçam o pensamento, a percepção, o corpo e o espaço.

Numa perspectiva fenomenológica, segundo Tim Ingold (2011), no ato de caminhar, o movimento e o pensamento estão interligados, pois, defende que em contraste com a visão cartesiana, não pensamos apenas com a cabeça e não nos movemos apenas com o corpo. Defende desta forma, que o caminhar tem de ser visto como um ato de conhecimento incorporado entre o mover e o pensar, em que os pés fazem parte desse pensamento.

Deste mesmo modo, segundo Ingold, caminhar não é simplesmente um meio de unir dois pontos pela nossa própria deslocação física, mas sim um ato de consciência do próprio sujeito que caminha pelo próprio campo da prática. Tornando assim, o ato de pensar, em não apenas um modo mental em formato de operação adquirida que acontece enquanto caminhamos, mas também um pensamento próprio que acontece ao sujeito perante a sua ação de caminhar.

(...) na maior parte das vezes, não percebemos as coisas a partir de um único ponto de vista, mas caminhando à sua volta.¹ (Ingold, 2011, 45)

Para tal, é necessário haver movimento, e é nesse mesmo movimento, em que o nosso corpo se desloca que construímos o mundo. Numa perspectiva de necessidade de explorar e sentir, para perceber e compreender, através não só de uma emergência física

¹ Traduzido livremente do Inglês: “(...) for the most part, we do not perceive things from a single vantage point, but rather by walking around them.”

do nosso corpo, mas também percetiva do mesmo. De um modo contrastante e desafiador, para com algo que existe como pré-definido e que não deve ser percebido de forma diferente.

Neste sentido, existem vários fatores como o vento que sopra, a luz que encadeia, o ritmo dos passos e de quem passa, o terreno pisado, entre outros, que ajudam a constituir uma experiência total e singular, num modo de ser que estimula vários sentidos, na forma metafórica de uma corrente que os interliga.

Tornando assim o caminhar, não apenas numa forma de deslocar o corpo no espaço, mas também, numa forma de criar ligações entre corpo e mente, através do movimento profundamente racional, que os interliga e que é construído pela própria experiência que é ali vivida.

Ingold, vê assim o caminhar como prática de conhecimento e de estar no mundo, da mesma forma que bell hooks (1994) insiste que esse saber em forma de conhecimento, nasce também ele dessa mesma experiência encarnada e situada, de experiência vivida, a qual tal como defende Ingold, está em constante oposição ao saber hegemônico abstrato. Tornando desta forma esse espaço, em singular, perante as histórias e memórias de cada qual, sublinhando o corpo e a prática quotidiana como fontes legítimas desse conhecimento.

Ingold (2011), defende também, que esse conhecimento não é estático. Podendo ser renovado a cada percurso que fazemos e a cada passagem nossa por ele, devido à forma como se transforma perante todas as possibilidades de mudança existentes. Desde a nossa perceção do mesmo até às mudanças nele próprio possíveis, bem como à interferência de quem o habita.

Num processo de criação conjunta entre corpo e meio, entre quem caminha e o terreno que pisa, numa perspectiva intrinsecamente biológica e social.

Os sistemas vivos são caracterizados por uma combinação de percepção e ação que surge dentro de processos de desenvolvimento

*ontogenético. Essa combinação é tanto uma condição para o exercício da agência quanto a base da habilidade.*² (Ingold, 2011, 65)

É nesta perspectiva de presença física e relacional, que se conseguem formas de saber que não seriam possíveis de atingir apenas de um modo intelectual, completamente desligado da experiência vivida ou desincorporado do próprio espaço físico que é o mundo que se caminha.

Nesse mote para pensar o caminhar de uma forma atenta e perceptiva, surge para Ingold, a definição de *wayfaring*, como uma forma de estar no mundo em que o movimento é constitutivo do habitar. Uma prática construída pela passagem pela própria paisagem, através de vivências e conhecimentos, manifestando-se no próprio caminhar numa forma de habitar o mundo, não apenas através da sua mera ocupação, mas de uma forma participativa e sensível. Forma essa que é cada vez mais invisível aos dias de hoje, face às interações sociais, que são cada vez mais mediadas pelos ecrãs, em detrimento do corpo a corpo, e em que o ritmo social da rua passa ao lado. De tal forma e ao mesmo tempo tão depressa que reduz a possibilidade de habitar o espaço, transformando o caminhar numa deslocação funcional e apressada, tornando-o menos responsivo, ao mesmo tempo em que empobrece o tecido social.

Os meus percursos, efetuados fisicamente pela sala de aula no estágio, podem ser relacionados com esta perspectiva de Tim Ingold, ao reconhecer o caminhar como uma prática de conhecimento e uma forma de *wayfaring*, neste caso, a um nível pedagógico, que, tal como no caminhar de Ingold, é visto como um modo de conhecer o mundo através do envolvimento direto com o meio. Nesta perspectiva, estas minhas deslocações pela sala de aula tornaram-se também elas um modo de conhecer e compreender a própria dinâmica da turma, as relações entre as estudantes e principalmente uma forma

² Traduzido livremente do Inglês: “*Living systems are characterised by a coupling of perception and action that arises within processes of ontogenetic development. This coupling is both a condition for the exercise of agency and the foundation of skill.*”

de apropriação do próprio espaço, habitado quer por mim, quer pelas estudantes e professores.

*A nossa principal afirmação é que caminhar é uma atividade profundamente social: que nos seus tempos, ritmos e inflexões, os pés respondem tanto quanto a voz à presença e à atividade dos outros.*³

(Ingold & Vergunst, 2008, 12)

Este mesmo ato de caminhar, profundamente social, é abordado na forma de experiência filosófica e existencial por Frédéric Gros (2014), que o considera, tal como Ingold e hooks, como mais do que um simples deslocar físico, que nos permite movimentar de um lado para o outro. Gros, afirma-o também, como uma forma de desafiar os ritmos da vida contemporânea, numa tentativa de suspender o tempo imposto, que é controlado na sua forma cronológica.

Deste modo Gros, defende que este tempo imposto na vida quotidiana, deixa de ser tão rápido perante o ato de caminhar. Isto, num sentido filosófico, que tenta contrastar essa tentativa de mediação através do tempo produtivo das horas de trabalho, dos intervalos rápidos e controlados, dos prazos que aterrorizam e dos compromissos que restringem tudo o resto. Questão, que será revisitada na segunda parte deste relatório, ao retratar uma conversa que surgiu entre estudantes, relativamente à realização dos trabalhos em sala de aula, tendo por base esta mesma relação do tempo produtivo e das horas de trabalho, e da forma como este é controlado e imposto pela escola, enquanto dispositivo de controlo social.

Gros, propõe então, numa tentativa de contrariar metas, agendas e ritmos externos, que organizam e moldam as nossas próprias vidas, um caminhar lento. Onde a contagem desse tempo, perca relevância, tornando a experiência do percurso no principal motivo do caminhar, transformando-o numa prática existencial, ética e política.

³ Traduzido livremente do Inglês: “*Our principal contention is that walking is a profoundly social activity: that in their timings, rhythms and inflections, the feet respond as much as does the voice to the presence and activity of others.*”

Em que segundo Gros, esta lentidão do passo cria uma temporalidade distinta, contra a aceleração da vida moderna.

Os dias de caminhada lenta são muito longos: eles fazem-nos viver mais, porque permitem que em cada hora, cada minuto, cada segundo se consiga respirar e aprofundar, em vez de preenchê-los forçando articulações.⁴ (Gros, 2014, 34)

Esta dilatação temporal que Gros se permite, faz com que haja um maior estímulo das sensações, do entendimento dos espaços e da observação dos mesmos, deixando para trás o controlo dos minutos e das horas enquanto unidades controladoras de tempo.

Questiono-me se esta caminhada que Gros defende é possível hoje em dia ou é ela um privilégio só para alguns? Conseguimos todos nós tirar *tempo* para *caminhar lentamente* como é aqui proposto? Será esta uma proposta viável pela própria questão do tempo, contra a aceleração e controlo da vida moderna?

Segundo Gros, esta caminhada lenta, ao ter uma duração subjetiva torna-se sensível ao próprio tempo, pela sua sinuosidade, tornando-se numa resistência temporária, mas não definitiva. Tornando-se, portanto, para Gros, na forma de uma prática, um reposicionamento momentâneo, num momento de contrariedade à velocidade e à economia do tempo controlado nas sociedades modernas.

Conforme afirmou Gros em entrevista, “Caminhar é uma forma de nos reclamarmos a nós próprios, de reclamarmos a natureza, mas de uma forma completamente harmoniosa, e representa um perigo muito forte para o capitalismo porque nos permite obter as alegrias mais profundas com pouquíssimos meios.” (entrevista a *PÚBLICO*, 2024)

⁴Traduzido livremente do Inglês: “*Days of slow walking are very long: they make you live longer, because you have allowed every hour, every minute, every second to breathe, to deepen, instead of filling them up by straining the joints.*”

Neste ato, permite-se à subjetividade encontrar um espaço para si, em que pode estar afastada da vida quotidiana, sem todas as pressões intrínsecas já referidas, de produtividade, trabalho e consumo. Um momento de liberdade para ser e estar, sem o peso das obrigações externas.

Gros, faz também questão de afastar o ato de caminhar do exercício físico, devido à possibilidade de otimizar o corpo, bem como de todas as metas possíveis e funcionais. Defendendo que, só deste modo, desligado de todas estas possibilidades, pode permitir-se a ser permeável a novas sensações e percepções, numa aproximação espiritual e introspectiva do próprio caminho e do próprio ser.

Este gesto filosófico, repõe, segundo Gros, a relação entre espaço, tempo e identidade, dissolvendo a cada passo o que foi socialmente construído, criando uma maior possibilidade de tornar toda a nossa experiência mais autêntica. Deste mesmo modo, essa mesma prática desloca-se para o plano simbólico, político e social, através de Rebeca Solnit (2000), que o converte em ato de expressão, liberdade e resistência, num gesto corporal, convertido em prática, através da memória e da emancipação, unindo subjetividade e ação coletiva. Ligado à vida intelectual, estética e política das sociedades, que se reconstrói enquanto fenómeno cultural.

É neste sentido, que as ideias de Solnit quanto ao caminhar, vão de encontro a um ato político perante as sociedades, cruzando-se com as de Tim Ingold, que também pensa o caminhar numa forma que articula estética com política social e modos de habitar o mundo. Solnit, afirma o caminhar como uma forma de reivindicar a presença do mesmo no mundo, sobre uma forma de conceber, experienciar e organizar o espaço público, onde o sujeito ao caminhar, constrói significados e usos para este espaço que atravessa pelas ruas, trilhos, praças e outros locais por onde passa. Deste modo, observa e participa ativamente, através de uma envolvência percetiva na sua total dimensão, desde o ver, ao ouvir e ao sentir, numa total existência livre e circular destes terrenos pisados.

Caminhar é uma espécie indicadora de vários tipos de liberdade e prazeres: tempo livre, espaço livre e sedutor, e corpos desimpedidos.⁵ (Solnit, 2001, 190)

A prática do caminhar, nesse livre circular, torna-se segundo Solnit, ainda mais significativa enquanto oposição ao contexto contemporâneo, devido ao constante e cada vez mais rápido ritmo urbano e social. Cada dia mais ocupado pela privatização e mercantilização dos espaços cada vez mais intensa.

É neste sentido, como refere Solnit, que o caminhar se torna uma atividade mais sutil, expressiva e resistente à cultura e à política instalada, deixando de ser apenas um meio de transporte ou uma atividade recreativa, para se tornar numa forma de recusar a lógica incorporada de rapidez dos dias, que orienta a vida quotidiana - desde a produção industrial, aos fluxos que transitam, da gestão de dados ao consumo digital dos dias de hoje.

Para além disso, defende que o indivíduo altera a sua relação para com o tempo ao afastar-se da rapidez do caminhar quotidiano, emergindo neste caminhar lento, tal como defende Gros (2014), criando abertura à imprevisibilidade dos tempos vividos, das sensações, da contemplação e da interação com o espaço de forma espontânea.

Uma democratização dos espaços urbanos, em que os corpos ocupam as ruas, num ato político que questiona, numa maior amplitude, os modos dominantes da sociedade, englobando o direito à experiência plena do espaço e do tempo, tornando-se um indicador tangível da qualidade democrática de uma sociedade, numa ação que apesar de aparentemente simples, está carregada de potencial emancipatório e de significado histórico ao longo dos tempos.

Posteriormente e com base neste entrelaçar sobre o caminhar como forma de estar no mundo, que entrelaça o pensamento, a percepção, o corpo e o espaço, serão

⁵ Traduzido livremente do Inglês: *“Walking is an indicator species for various kinds of freedom and pleasures: free time, free and alluring space, and unhindered bodies.”*

revistos os pensamentos de Tim Ingold e bell hooks, na proposta didática apresentada na terceira parte deste relatório, tida em conta a importância da experiência vivida, encarnada e situada. Ao mesmo tempo que também serão tidas em conta as palavras de Gros e Solnit, que valorizam a experiência singular e coletiva em forma de oposição ao saber hegemônico pré-definido, na criação de uma prática simbólica, política e social, convertida em ato de expressão, liberdade e resistência.

2.2 – Caminhar como prática artística e crítica

O caminhar enquanto forma de se deslocar, adquire em Francesco Careri uma dimensão estética e crítica que é usada como ferramenta artística pela forma como transforma a experiência urbana. Careri (2017), reflete o caminhar como um instrumento capaz de perceber e relacionar o corpo com a própria cidade, possibilitando a observação e percepção da mesma, bem como as relações invisíveis que a ocupam e as dinâmicas sociais que lhe são subjacentes. Argumenta ainda, que com esta prática são conseguidas capturas de fluxos e ruturas nas continuidades da cidade que se organiza numa constante transformação, tornando-se não só um gesto contemplativo, mas também uma ferramenta de investigação e análise desse mesmo espaço urbano.

Careri (2013), destaca também o caminhar como uma prática estética inserida no contexto urbano, definindo o termo *walkscape*, como um movimento consciente do corpo pelo espaço urbano. Espaço esse, que é construído nestas trajetórias como um método investigativo e de produção de arte, através da criação de experiências nesses mesmos percursos, que sem elas seriam invisíveis.

O espaço apresenta-se como um sujeito ativo e pulsante, um produtor autónomo de afetos e de relações. (Careri, 2013, 78)

Outro ponto fundamental nesta definição do termo *walkscape*, que é referido por Careri, para além do espaço, é o próprio corpo, enquanto ponto central e fulcral deste sentido de conhecimento. No ato de caminhar, o corpo é o motor que envolve os ritmos, os sons, as texturas e as imagens da cidade, substituindo as medições, os gráficos e as estatísticas que compõem um mapa cartográfico.

Esta referência à substituição das medidas de comprimento, reativa-me a memória para um exercício realizado numa aula de Educação Artística, Tecnologia e Sociedade (EATS), na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), com o Professor André Alves, em que através do uso do nosso próprio corpo, foi-nos proposto dimensionar as mesas que tínhamos à nossa frente, recusando, como em *walkscape* o

uso das tradicionais medidas de comprimento. As respostas foram as mais diversificadas, desde “2,3 abraços”, “78 carinhos”, entre outras.



Figura 1: Exercício realizado numa aula de EATS. ©André Alves 2023

Este modo de perceber e relacionar com objetos, bem como o de conhecer lugares ou cidades, como referenciado por Careri, aproxima-se através da experiência vivida e da sua criação e reflexão da prática e performance artística.

Para além desta dimensão estética, Careri também enfatiza ao caminhar um carácter crítico e político. Sugere então que ao serem criados diferentes caminhos, próprios e subjetivos, acabamos por questionar as normas e hierarquias dos lugares. Construindo possibilidade para uma leitura destes espaços de uma forma artística, mas ao mesmo tempo crítica e social, numa ferramenta de intervenção urbana prática e transformadora.

É neste transformar do ato de caminhar numa metodologia prática, que Careri mostra como é possível criar conhecimento e potencialidades que possam originar intervenções no mesmo, através deste carácter metodológico, relacionando-se com práticas experimentais no urbanismo contemporâneo e participativas na arquitetura das cidades. Este cruzamento entre teoria, arte e ação, reforça a importância que a experiência vivida tem para o desenvolvimento dos espaços, numa forma colaborativa.

Segundo Careri (2013), já diversas ações e intervenções urbanas realizadas por movimentos como o *dadaísmo* e o *surrealismo*, através de excursões a locais vulgares da cidade e de caminhadas deambulatórias voltadas à superação daquilo que é real pelo fantasioso e irreal, foram capazes de oferecer importantes precedentes para a reflexão contemporânea acerca das relações entre a própria vida e a arte.

Nesse contexto, as práticas desenvolvidas pelos artistas e ativistas desempenham um papel significativo, ao proporem abordagens que tensionam os limites entre o fazer artístico e o espaço urbano, que acabam por contribuir de forma decisiva para o repensar das interações.

Como podemos intervir no espaço urbano de forma a recusar o mecanismo de controlo social existente no mesmo?

Moldado por estas condições específicas de contextos urbanos, surgem, articuladas às contribuições teóricas de Simon Sadler (1999) e tanto teóricas como práticas de Guy Debord (1957), exemplos como a *Internacional Situacionista (IS)* que, através de um processo dinâmico e multifacetado, se opôs às lógicas institucionais de controlo social dos espaços da cidade.

*Em primeiro lugar, acreditamos que o mundo precisa ser transformado. Queremos a mudança mais libertadora da sociedade e da vida em que nos encontramos confinados. Sabemos que tal mudança é possível por meio de ações apropriadas.*⁶ (Debord, 1957, 3)

Ancorada nessa criação de situações que visavam romper com a normatividade da vida quotidiana, os situacionistas propuseram uma reconfiguração radical da experiência urbana. Nesse sentido, verifica-se uma transição da representação artística

⁶ Traduzido livremente do Inglês: “*First of all, we think the world must be changed. We want the most liberating change of the society and life in which we find ourselves confined. We know that such a change is possible through appropriate actions.*”

para a construção de ações estéticas encarnadas na materialidade e temporalidade do quotidiano.

Nesse sentido e como resposta crítica à organização urbana tradicionalista e à vida quotidiana alienada pelo capitalismo moderno, surge o conceito de *psicogeografia*⁷ como um conceito central para Debord e para a IS. Perante a ideia, de que a cidade para Debord é um espaço carregado de efeitos psicológicos e emocionais, em que a mesma, através de formas e distribuições arquitetónicas, molda comportamentos, desejos, emoções e relações sociais, muitas vezes invisíveis, mas profundamente sentidas.

É neste sentido, que a psicogeografia atua. Não se limitando apenas a observar, mas também a articular-se com práticas experimentais, capazes de expor à vida urbana o seu automatismo e rotina. Tornando-se análise, mas também resistência, através de propostas de modos de reconfiguração da experiência urbana. Numa ligação entre corpo e mente para com a própria cidade, através de métodos experimentais específicos e característicos da IS.

Assim, estas práticas emergem como resposta crítica ao conjugar entre os processos políticos e económicos e a transformação física das cidades, reivindicando os centros urbanos como campo privilegiado de intervenção.

Assim, ao instaurar experiências partilhadas no tecido urbano, o movimento situacionista não propõe apenas novas formas de habitar a cidade, mas também visa subverter os mecanismos de controlo social, promovendo uma reavaliação profunda dos paradigmas do urbanismo moderno.

Deste modo, ao (re)interpretar os percursos dos situacionistas, refletimos os seus passos e inquietações, em expor a arte capitalista, numa procura de encontrar soluções capazes de a transformar, através de modos específicos, capazes de dismantlar o *establishment* estabelecido e de ao mesmo tempo julgar a produção moderna e a “lógica do espetáculo”, em que o “espetáculo, compreendido na sua

⁷ “Psychogeography - The study of the specific effects of the geographical environment (whether consciously organized or not) on the emotions and behavior of individuals.” (Knabb, 2006, 52)

totalidade, é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente”, como refere Debord (1997).

Nesse contexto, a crítica situacionista visava não apenas o campo artístico, mas também a organização social do tempo e a espetacularização da vida quotidiana no capitalismo. Simon Sadler (1999), examina a forma como os situacionistas se insurgiram contra o funcionalismo do espaço urbano, dominante no pós-guerra e fortemente influenciado pelo urbanismo moderno, que para Sadler, condiciona a experiência urbana, onde o cidadão deixa de ser um explorador da cidade para se tornar num utilizador da mesma, que apenas se desloca de casa para o trabalho, do trabalho para o consumo, e deste para o lazer, num circuito previsível e controlado. Desta forma, todas as possíveis interações espontâneas, bem como as descobertas casuais e características históricas da vida urbana passam a ser suprimidas, tornando-se um espaço monitorizado e planeado.

*O profissionalismo benigno da arquitetura e do design tinha, (...) levado a uma esterilização do mundo que ameaçava eliminar qualquer senso de espontaneidade ou ludicidade.*⁸ (Sadler, 1999, 5)

Num modo em que esta neutralização da espontaneidade e da diversidade das vivências humanas, reduz a experiência urbana a uma sequência programada de usos e funções.

Porém, uma das formas, talvez enquanto prática, a mais central do movimento situacionista que tentava procurar interromper essa neutralização, era a *deriva*⁹ que tinha

⁸ Traduzido Livremente do Inglês: “*The benign professionalism of architecture and design had, (...) led to a sterilization of the world that threatened to wipe out any sense of spontaneity or playfulness.*”

⁹ “*dérive - A mode of experimental behavior linked to the conditions of urban society: a technique of rapid passage through varied ambiances. The term also designates a specific uninterrupted period of deriving.*” (Knabb, 2006, 52)

como grande objetivo, estimular a percepção do sujeito caminhante, de forma a reconfigurar a relação deste para com a cidade.

De modo a reforçar essa ideia, numa forma mais exemplificativa, (Debord, 1958) define a prática da deriva como um meio de deslocação, mas, de forma não programada e conduzida pelas impressões subjetivas que iam sendo geradas pelos lugares atravessados. Guiada pela curiosidade, pelo puro acaso e pelas próprias atmosferas urbanas criadas nesta relação entre o sujeito e o espaço, que rompem com a rotina organizacional e que se tornam efetivas, ao produzir conhecimento e uma relação crítica para com o ambiente urbano.

*Na deriva, uma ou mais pessoas, durante um certo período, abandonam as suas relações, as suas atividades de trabalho e lazer, e todos os seus outros motivos habituais pelo movimento e pela ação, deixando-se levar pelas atrações do terreno e pelos encontros que ali encontram.*¹⁰ (Debord, 1958, 1)

Este gesto à partida simples, transforma-se então num gesto crítico, pois não se trata apenas de um passeio em aleatoriedade pelos espaços, mas sim uma crítica que recusa a cidade enquanto um espaço eficiente, e que tenta introduzir imprevisibilidade nesse mesmo espaço público vivido.

Para além da deriva, outra prática explorada pelos situacionistas, esta com uma visão urbana mais ampliada e radical, é o *détournement*¹¹, que subverte símbolos culturais e urbanos com consciência crítica, descontextualizando imagens, slogans, e

¹⁰ Traduzido Livrementemente do Inglês: *“In a dérive one or more persons during a certain period drop their relations, their work and leisure activities, and all their other usual motives for movement and action, and let themselves be drawn by the attractions of the terrain and the encounters they find there.”*

¹¹ “*Détournement* - Short for “*détournement* of preexisting aesthetic elements.” The integration of present or past artistic productions into a superior construction of a milieu. In this sense there can be no situationist painting or music, but only a situationist use of those means. In a more elementary sense, *détournement* within the old cultural spheres is a method of propaganda, a method which reveals the wearing out and loss of importance of those spheres.” (Knabb, 2006, 52)

outras mensagens simbólicas da sociedade capitalista. Segundo Debord e Wolman (1956), esta estratégia, não desconstrói apenas essas reproduções, mas também subverte o próprio tecido das cidades, apresentando outra alternativa estética e política para as mesmas, revelando, com estas intervenções, a artificialidade das formas e significados impostos, procurando instaurar relações alternativas com os espaços citadinos, promovendo uma vivência mais livre e sensível da cidade.

Esta rejeição da neutralidade e crítica à cidade funcionalista, imprimida através das práticas espaciais, de Francesco Careri, Guy Debord e Simon Sadler, deve revelar-se também na educação, como defende Paulo Freire (1967), através de práticas libertadoras que não reduzam os estudantes a sujeitos passivos, recusando a neutralidade educativa e reescrevendo novas práticas e narrativas, tal como na crítica do caminhar estético de Careri (2013), que rompe com a mobilidade enquanto visão meramente instrumental.

Deste mesmo modo, Freire (2015) enfatiza também a importância de praticar pedagogias que sejam capazes de criar novas possibilidades de aprendizagem, numa constante reinvenção e recriação. Tal importância, será revista no terceiro capítulo deste relatório e encontra paralelo também com a insistência situacionista perante a cidade, refletida por Sadler, como um campo aberto à imaginação, crítica e transformação, tal como deve ser o ensino, segundo Freire.

2.3 – Produção social do lugar e do espaço

Como vimos anteriormente, o caminhar é definido como um método de experiência, conhecimento e abertura ao espaço e às múltiplas dimensões da vida nele praticadas. Michel de Certeau (1984), defende que existe uma diferença entre lugar e espaço. Por um lado, os “lugares”, que são estéticos e que se definem como produtos do planejamento, da regulamentação e das normas concebidas pelas instituições instauradas. Por outro lado, os “espaços”, aos quais se refere como “lugares estratégicos”, que são dinâmicos e que se manifestam através das práticas quotidianas ou de táticas como os desvios, tornando-se espaços vividos pelos próprios.

Um lugar (lieu) é a ordem (de qualquer tipo) segundo a qual os elementos são distribuídos em relações de coexistência. (...) Implica uma indicação de estabilidade. Um espaço existe quando se levam em consideração vetores de direção, velocidades e variáveis temporais. Assim, o espaço é composto de interseções de elementos móveis. É, em certo sentido, acionado pelo conjunto de movimentos nele implantados. O espaço ocorre como o efeito produzido pelas operações que o orientam, o situam, o temporalizam e o fazem funcionar em uma unidade polivalente de programas conflitantes ou proximidades contratuais. (...) Em suma, o espaço é um lugar praticado.¹² (Certeau, 1984, 117)

Esta distinção, de que “o espaço é um lugar praticado”, evidencia que o espaço não é apenas um dado físico ou abstrato, pois este obtém uma dimensão socialmente

¹² Traduzido Livrementemente do Inglês: “A place (lieu) is the order (of whatever kind) in accord with which elements are distributed in relationships of coexistence. (...) It implies an indication of stability. A space exists when one takes into consideration vectors of direction, velocities, and time variables. Thus space is composed of intersections of mobile elements. It is in a sense actuated by the ensemble of movements deployed within it. Space occurs as the effect produced by the operations that orient it, situate it, temporalize it, and make it function in a polyvalent unity of conflictual programs or contractual proximities. (...) In short, space is a practiced place.”

negociada, onde o próprio sujeito pode reinventar ou reinterpretar, dando um novo significado a esse território. Permitindo compreender o espaço urbano como um campo de ação da vida quotidiana.

Nesse mesmo sentido, existe um paralelo entre estas ações no *lugar* e a possibilidade da arte e da educação em questionar e reconfigurar as práticas e as políticas convencionais. Nora Sternfeld (2016) encontra aqui um paralelismo metodológico, baseado no facto de que, tal como o caminhar reinventa a cidade contra a sua lógica disciplinar, também a pedagogia crítica deveria reinventar a instituição cultural e educativa, ao tentar desnaturalizar o que se apresenta como naturalizado, tentando uma reinscrição crítica capaz de abrir possibilidades de novos significados no espaço e na memória.

Segundo Sternfeld (2014), essa educação, que deveria constituir-se num espaço para o pensamento crítico e para a transformação sociocultural, tornou-se aos dias de hoje, um veículo institucional que prioriza a eficiência e os resultados, de um modo instrumentalizado, que só serve os interesses das instituições vigentes, limitando a criatividade real das estudantes.

Luciana Loponte (2012), reforça essa ideia, ao capacitar e reconhecer tanto na arte como na educação um poder que se assemelha ao ato de caminhar defendido por Michel de Certeau, de questionamento de normas e contradições sociais e políticas, visto que ambos podem produzir fissuras nas lógicas dominantes, ao abrir alternativas de experiência.

Para tal, com base na ideia de Luciana Loponte, é necessário explorar um processo de aprendizagem capaz de romper com padrões vigentes, permitindo uma maior diversidade de formas de se relacionar e interpretar o mundo, repensando as bases do ensino convencional e reconhecendo nas estudantes o seu potencial crítico e criador.

Para Certeau, o ato de caminhar constitui uma dessas *táticas* fundamentais. Defende, que ao percorrer a cidade a pé, o indivíduo não se limita a executar um trajeto que já está originalmente definido, mas sim a criar uma “*narrativa espacial*”, interligada através de cada escolha e desvio, bem como de cada memória ou afeto. Um acto, que a

cada passo dado, torna-se um gesto de apropriação desse mesmo espaço, permitindo ao sujeito estabelecer uma relação íntima e pessoal com aquele ambiente urbano específico, mesmo diante de tudo aquilo que tende a limitar a liberdade desse movimento, mesmo nesses contextos, em que os percursos alternativos e as pequenas resistências individuais tendem a ser invisibilizados. Apesar disso, é neles que os sujeitos encontram formas de subverter a lógica dominante, através de “*táticas criativas*” e instrumentos de criação e expressão, capazes de revelar dimensões afetivas, culturais e históricas nesse mesmo espaço, tornando cada trajeto numa experiência única e desafiadora.

Assim, respetivamente, Certeau e Loponte, entendem o espaço urbano e a educação artística como lugares de invenção e intervenção, onde práticas ordinárias, como o caminhar, podem ser táticas criativas e de resistência, na forma de potência criativa e política capaz de romper a rigidez planeada.

Neste sentido, estas táticas também devem ser ajustadas de modo a estimular uma postura, que conforme Paulo Freire (1974) deve ser também ela constituinte de um ato político e consciente relativamente a um sistema opressor que condiciona e restringe a liberdade de ação na contemporaneidade dos espaços habitados.

Deste modo, e apelando ao papel da educação para o desenvolvimento de uma consciência crítica e capaz de agir contra esse mesmo sistema, Freire (1974) entende a educação como uma prática de liberdade, para a qual os sujeitos se tornam agentes de transformação ao reapropriar o seu mundo vivido.

Assim, tanto a visão de Certeau, como a de Loponte e Freire, dão centralidade às práticas ordinárias, como no caso do caminhar, como resistência à opressão ao desenvolverem consciência crítica, na forma como (re)interpretam e (re)criam o mundo. Demonstrando, deste modo, que a transformação social pode dar-se também nos gestos quotidianos e nos modos de habitar os espaços.

(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1974, 79)

Assim, desta forma, a vida quotidiana, através dos gestos mais simples pode ser transformada, através destas ferramentas de apropriação do espaço, ao conferir aos sujeitos que as praticam, a capacidade de moldar e reinventar-se a si, mas também ao que os rodeia, através do próprio mundo.

Outra perspectiva que rompe com essa ideia do espaço como um mero “cenário” de suporte das atividades humanas, é a de Henri Lefebvre (1991 [1974]), que afirma que o espaço é um “*produto social*”, que não é natural, fixo ou neutro. Ao sublinhar o seu caráter histórico, simbólico e político, rejeita o espaço como algo estático e que aguarda simplesmente por um preenchimento, reforçando-o como social e ativo.

*Criticar e rejeitar o espaço absoluto é simplesmente recusar uma representação particular, a de um recipiente esperando ser preenchido por um conteúdo - isto é, matéria ou corpos.*¹³ (Lefebvre, 1991, 170)

Para Lefebvre, existem três tipos de “espaços”, conceptuais. O “*espaço concebido*”, que privilegia a ordem, a funcionalidade e a racionalidade, é um espaço planeado pelos arquitetos e urbanistas para ser controlado pelas representações institucionais. O “*espaço percebido*”, das rotinas, dos ritmos, da experiência de estar no mundo e vivido através do corpo e dos sentidos. Por último, o “*espaço vivido*”, carregado de significados, memórias e desejos, num espaço simbólico e afetivo, capaz de ligar dimensões subjetivas com coletivas. Estes exemplos, demonstram como até o espaço

¹³ Traduzido Livremente do Inglês: “*To criticize and reject absolute space is simply to refuse a particular representation, that of a container waiting to be filled by a content - i.e. matter, or bodies.*”

vivido, resulta sempre de uma articulação entre estruturas sociais e experiências vividas, embora condicionados pelas relações de poder.

Nesta perspectiva o caminhar também pode ter significados distintos. Realizado de forma automática, vê-se o que se espera ver e ignora-se o que não é legitimado culturalmente, tendendo a reproduzir os esquemas dominantes de percepção e uso do espaço. Aquilo que Pierre Bourdieu (1977) designa como “*habitus espacial*”, um conjunto de disposições incorporadas que orientam percepções, gestos e modos de estar no mundo, que tendem a reproduzir a ordem social dominante, legitimando o espaço concebido e invisibilizando alternativas.

*O habitus é a fonte dessas séries de movimentos que são objetivamente organizados como estratégias, sem serem o produto de uma genuína intenção estratégica - o que pressupõe, pelo menos, que sejam percebidos como uma estratégia entre outras estratégias possíveis.*¹⁴ (Bourdieu, 1977, 73)

Portanto, tal como refere Lefebvre, ao apropriar-nos do espaço de forma criativa e ao inscrevermos nele experiências, memórias e afetos, podemos ser capazes de subverter o uso estritamente funcional imposto pelas lógicas vigentes. De um modo convergente, com a sua teoria de “*direito à cidade*” (Lefebvre, 1996), que não se reduz ao acesso físico ou funcional ao espaço urbano, mas que implica a possibilidade de participar na sua produção simbólica e social, ao mostrar que o espaço é sempre construído, disputado e negociado, na forma de produto social, resultante da interação entre práticas, representações e estruturas de poder, privilegiando a escala social, denunciando a reprodução capitalista do espaço e a luta pelo “*direito à cidade*”.

¹⁴ Traduzido Livrementemente do Inglês “*The habitus is the source of these series of moves which are objectively organized as strategies without being the product of a genuine strategic intention - which would presuppose at least that they are perceived as one strategy among other possible strategies.*”

Por outro lado, (Foucault, 1999), destaca que o espaço surge como tecnologia de poder, organizado para disciplinar corpos e ordenar condutas e configurado por dispositivos disciplinares.

Embora partam de abordagens distintas, ambas convergem na denúncia de que o espaço nunca é neutro, sendo que o espaço disciplinar de Foucault é uma das formas concretas pelas quais se manifesta a produção social do espaço, em Lefebvre.

Esta ideia, converge também com a de bell hooks (2009), que defende a importância de comunidades marginalizadas ocuparem esses espaços historicamente negados pelos dispositivos disciplinares, abordados por Foucault, reclamando assim o direito de pertencer e transformar os lugares que habitam, aproximando-se desta forma do “*direito à cidade*”, de Lefebvre. Convergindo ambos, na denúncia das exclusões espaciais e no apelo a que os sujeitos marginalizados não apenas acedam aos espaços, mas os transformem em função da sua própria experiência e memória coletiva.

Neste sentido, as “*táticas de resistência*”, constituem formas criativas que permitam reapropriar-se do espaço, desde que praticadas de forma atenta e abertas à exploração e invenção, de modo a abrir novas leituras a esse mesmo espaço, contrariando assim a “*reprodução de habitus*” de Bourdieu. Passando de um espaço homogêneo e universal, para um espaço plural e propício à criação de relações, em que cada lugar possa ser um ponto de encontro de histórias, temporalidades e agentes diversos.

Também, Doreen Massey (2005) reforça esta perspectiva ao argumentar que o espaço não é um palco neutro e fixo, mas sim relacional, num processo em constante transformação e em constante devir, constituído por múltiplas trajetórias. Estas trajetórias, surgem das interações sociais e geográficas dessas mesmas relações entre pessoas e lugares, carregadas de significados e histórias, que ao coexistirem e interagirem, constroem no espaço um campo de significados e possibilidades.

Nesse mesmo sentido, bell hooks (2009) mostra que a pertença e a identidade espacial constroem-se em diálogo com relações de poder, sublinhando que esse mesmo espaço é produzido e atravessado por relações desiguais, indo de encontro ao que refere

Massey, como um espaço que não é neutro. Embora ambos reforcem a crítica às visões fixas e essencialistas do espaço, para hooks, ocupar esses espaços deve ser visto como uma prática emancipatória, enquanto para Massey, é um processo de negociação e de resistência às fixações identitárias.

*(...) o espaço como produto de inter-relações; como constituído através de interações, da imensidão do global ao intimamente minúsculo.*¹⁵ (Massey, 2005, 9)

Assim, caminhar é, segundo Masey, uma forma de ler o espaço, permitindo decifrar múltiplas histórias, perceber tensões e compreender as relações de poder que moldam essa organização espacial. Em que o espaço assume um papel epistemológico, ao também ser uma forma de escrever esse mesmo espaço, pelo modo em que interage com ele, ocupando, transformando ou mesmo registrando as experiências lá passadas.

Assim, o espaço torna-se também, um agente ativo na construção de significados e na configuração de relações sociais, de um modo sensível e subjetivo, capaz de descobrir camadas de relações e narrativas que não seriam perceptíveis de outra forma, a não ser ao executar esse mesmo ato.

Deste modo, a experiência do espaço não é unilateral, mas dialógica, pois enquanto descobrimos esse espaço, também contribuimos para a sua transformação. Tornando os trajetos em linhas de resistência, de modo a apropriar-se e criar novos significados espaciais, contrariando as linhas dos mapas institucionais, rompendo as concepções tradicionais estáticas e essencialistas.

Ao enfatizar essa multiplicidade e realçando a forma como os indivíduos interagem criativamente com o espaço, Massey aborda uma visão de resistência às narrativas dominantes, hierarquizadas e homogêneas, sugerindo que a vivência atenta do

¹⁵ Traduzido Livremente do Inglês “(...) space as the product of interrelations; as constituted through interactions, from the immensity of the global to the intimately tiny.”

espaço pode abrir possibilidades de negociação, contestação e reconfiguração das relações sociais, realçando a dimensão política e social do mesmo.

2.4 – Corpo, sensações e sentidos nos espaços vividos

Seguindo a perspectiva fenomenológica proposta por Maurice Merleau-Ponty (1945), para existir uma relação com o espaço é necessário que exista uma vivência encarnada para com o mesmo, na qual o corpo atua como mediador ativo, tomando um papel fundamental nesta ligação.

Para tal, o sujeito não pode tomar um papel puramente mental que observa o exterior, e o corpo não pode ser reduzido a um simples objeto nesse espaço. É essencial que seja compreendido como uma condição fundamental de percepção e de experiência, onde os sentidos não funcionam de modo fragmentado, mas sim numa articulação dinâmica que confere espessura e densidade à própria experiência.

*A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma posição deliberada; é o pano de fundo contra o qual todos os atos se destacam e é pressuposto por eles.*¹⁶ (Merleau-Ponty, 1945, 6)

Segundo Merleau-Ponty, nesse sentido, o corpo é simultaneamente um lugar de percepção e um meio de acesso ao mundo, pois instaura uma relação de pertença que se estende entre o ser humano e esse espaço.

Compreender o espaço sob esta ótica fenomenológica implica compreender a realidade que emerge da interação contínua entre corpo e mundo. É essencial reconhecer que o corpo não é uma abstração geométrica nem uma simples construção mental que se coloca perante o espaço como observador distanciado, mas sim que participa dele e nele através de sua corporeidade.

Deste modo, para Merleau-Ponty, é necessário considerar a percepção como uma prática integral do corpo, de um modo multissensorial, em que o olhar não ocupa uma

¹⁶ Traduzido Livrementemente do Francês: “*La perception n ’est pas une science du monde, ce n ’est pas même un acte, une prise de position délibérée, elle est le fond sur lequel tous les actes se détachent et elle est présupposée par eux.*”

posição hierárquica, mas integra um sistema sensorial mais vasto e interdependente. Tornando o espaço algo de certo modo inteligível na e pela ação corporal.

A reflexão de Juhani Pallasmaa (2024), vai ao mesmo encontro, propondo uma revisão profunda à forma como percebemos o espaço urbano, denunciando também ele, tal como Merleau-Ponty (1945) a tradição ocidental que, construiu uma cultura excessivamente centrada no olhar como canal privilegiado de conhecimento, deixando a experiência corporal plena para trás, sendo dominado pelas imagens e pelo espetáculo visual, como referido por Debord (1997).

*(...) o mundo do olho está a fazer-nos viver cada vez mais num presente perpétuo, achatados pela velocidade, pela falta de profundidade e pela simultaneidade. As imagens visuais tornaram-se mercadorias.*¹⁷ (Pallasmaa, 2024, 16)

Segundo Pallasmaa, este paradigma da centralização da visão, conduz a uma percepção abstrata e distanciada, em que é concebido um cenário bidimensional nesse mesmo espaço, em detrimento da sua vivência encarnada, perdendo assim a sua espessura fenomenológica.

Tendendo, deste modo, a que a visão crie uma relação estética e controladora para com o ambiente, devido à sua capacidade diretiva e seletiva. Em oposição, a escuta, o tato ou o olfato, implicam imersão e vulnerabilidade, fatores que valorizam a percepção espacial e o corpo, enquanto instrumento de conhecimento, sendo assim, a dimensão multissensorial do espaço vivido recuperada.

Perante este diagnóstico de Pallasmaa, é fundamental e quase obrigatório revisitar a crítica de John Berger (1972), tantas vezes abordada no MEAV. Na qual a hegemonia da visão insere-se, através de uma mais ampla problematização sobre o olhar e a percepção sensível. Ecoando e expandindo a intuição de Berger, de que a visão, ao

¹⁷ Traduzido Livrementemente do Inglês: "(...) the world of the eye is causing us to live increasingly in a perpetual present, flattened by speed, lack of depth and simultaneity. Visual images have become commodities"

tornar-se absoluta dos sentidos, torna-se ao mesmo tempo instrumento de alienação, empobrecendo a experiência vivida, devido à falta de neutralidade do ato de ver.

Tornando desta forma, a visão construída do ponto de vista social e histórico, ao ser atravessada por ideologias e relações de poder, que privilegiam o olhar.

Perante isto, Juhani Pallasmaa (2005), prolonga assim a crítica à arquitetura e ao espaço construído, por se deixarem dominar pela visão, negligenciando desta forma a experiência multissensorial, e tornando a supremacia do olhar numa produção da arquitetura da imagem, desligada da materialidade, da textura e da dimensão tátil.

Nesse mesmo sentido, Pallasmaa dá o exemplo do tato, em que “*a maçaneta da porta é o aperto de mão do edifício.*”¹⁸ (Pallasmaa, 2024, 48) Mostrando que a experiência não se esgota no olhar, mas envolve uma pluralidade de sentidos, ao tornar todo o corpo que está em movimento presente nela.

Deste mesmo modo, também Yi-Fu Tuan (1977), refere, que a capacidade de captar a textura dos materiais, os sons, os odores e a sensação rítmica do movimento, constituem camadas de experiência que ampliam a compreensão e consciência da cidade. Tornando assim este caminhar consciente e capaz de criar, portanto, um exercício fenomenológico, ao permitir reinscrever o corpo no espaço e devolver ao habitar urbano a sua densidade sensível, através da deslocação ativa de uma rede complexa de impressões que configuram essa experiência. Esta perspetiva desafia a visão instrumentalizada do espaço urbano, ao mesmo tempo que abre novas possibilidades para o urbanismo.

Neste sentido, Edward Casey (1996) defende que a percepção espacial é situada, contingente e enraizada nas práticas quotidianas do corpo em movimento, afastando-se de um modo abstrato ou universal. Atribuindo o caminhar como uma forma privilegiada de escuta desse espaço, num modo de atenção que não depende exclusivamente da visão, mas de um envolvimento multissensorial que gera conhecimento e memória.

¹⁸ Traduzido Livrentemente do Inglês: “*The door handle is the handshake of the building.*”

Aprofunda ainda, a perspectiva desafiadora da hierarquização da visão ao afirmar que o lugar é constituído através da experiência sensível, mas também temporal.

Casey assim, para além de aprofundar a compreensão fenomenológica do lugar e sublinhar que este não se esgota na percepção sensível e imediata, destaca também e principalmente, a questão da temporalidade, pela importância de inscrever-se no seu tempo e acumular experiências, práticas e memórias, defendendo que “*viver num lugar é viver no seu tempo e também no seu espaço*” (Casey, 1996, 44), pois a repetição quotidiana e a permanência é que conferem espessura a esse mesmo espaço.

Desta forma, para Casey, cada lugar é marcado pelo hábito e pela memória, tornando-se portador das camadas temporais que articulam cada experiência individual, reunindo para além dos vestígios dos acontecimentos passados, as possibilidades em aberto no futuro.

Caminhar permite assim, criar, através dos diversos elementos das cidades, marcadores de memórias nesse espaço vivido. Estes trajetos percorridos, servem assim a mente para além do corpo, ao criar identidade e significados no sujeito através da repetição diária de um percurso, que cruza rotinas com emoções.

Numa perspectiva pedagógica e artística, também podem ser convocadas estas práticas que reconhecem o caminhar como experiência estética, formativa e transformadora. Na terceira parte deste relatório, esta abordagem inspirada em Merleau-Ponty, Berger, Pallasmaa e Casey será também ela usada como inspiração, ao convidar as estudantes através da proposta didática, a valorizarem a percepção integral do corpo e da mente, ultrapassando a primazia da visão, convertendo-se num exercício pedagógico, que integra a atenção multissensorial, promovendo aprendizagens com bases perceptivas, críticas e criativas.

Numa perspectiva em que recuperar a fenomenologia dos sentidos proposta por Pallasmaa implica repensar a própria educação visual, desafiar a hegemonia visual propondo uma revalorização de todos os sentidos, é fundamental.

Deste modo, em vez de restringir a observação ao domínio ótico, é importante tornar, desta forma, a escuta, o toque, o olfato, o tato e o ritmo do corpo em deslocação

como parte do exercício. A caminhada quotidiana, aparentemente banal, transforma-se assim, num campo experimental, onde as estudantes podem desenvolver uma sensibilidade expandida, explorando a cidade como espaço de aprendizagem estética e artística.

2.5 – Memória e mapas mentais

Yi-Fu Tuan (1977), refere-se aos lugares, como espaços vividos em vez de abstratos. No qual, a qualidade de lugar é adquirida quando os indivíduos já conhecem e atribuem valor a um espaço que inicialmente apresentava-se como indiferenciado. Refere-se também ao vínculo afetivo que as pessoas estabelecem com os lugares, através do conceito de *topofilia*, que envolve memórias, experiências sensoriais e significados culturais que projetam-se nesse mesmo espaço.

*O que começa como um espaço indiferenciado torna-se lugar à medida que o conhecemos melhor e o valorizamos.*¹⁹ (Tuan, 1977, 6)

Neste sentido, o que para um observador externo, pode parecer um trajeto indiferenciado e vulgar, pode constituir, para quem o percorre diariamente, um tecido de referências sensoriais, emocionais e identitárias. Tal como refere Yi-Fu Tuan (1977), estas referências podem tornar-se no resultado das experiências ali vividas, que podem ser geradas através dos ritmos da caminhada, dos sons que se repetem, das alterações nas condições climáticas ou da própria luz. Desse mesmo modo, a familiaridade de uma rua, pode também construir desconforto, causado por uma esquina mal iluminada, um buraco na calçada ou a falta de uma passadeira, capazes de construir por si só uma experiência e vivência singular.

Mas, segundo Tuan, não é de forma imediata que ocorrem esses resultados. É precisamente na repetição em que esse espaço adquire espessura simbólica, que o sujeito desenvolve uma relação íntima com esse lugar. A repetição desses percursos quotidianos, não implica por si, uniformidade ou automatismo, mas sim singularidade, que gradualmente produz familiaridade e sensação de segurança ou desconforto, perante uma dimensão experiencial e temporal. É nesta medida que quanto mais intenso e prolongado é esse contacto, mais profundo se torna esse vínculo.

¹⁹ Traduzido Livrentemente do Inglês: “*What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value.*”

Nesse mesmo sentido, Tuan (1977) refere-se também às atividades rotineiras, como o percorrer sempre o mesmo caminho, ou sentar-se no mesmo lugar como ações que conferem estabilidade ao lugar, criando hábitos que atuam como mecanismos afetivos e que tornam mais íntimas e familiares essas ligações.

Esta ideia, reflete a noção de que o espaço não é neutro, tal como referem também Lefebvre e Massey, pois faz parte de um contexto ativo de interações sociais e experiências, em que a repetição de ações lá criadas, constroem padrões e memórias que reforçam a coesão desse mesmo lugar para além da experiência de quem o pratica.

Perante isto, para Tuan, para uma maior interação com o espaço, são também fundamentais os momentos de pausa, em que o movimento do corpo é interrompido e é criada uma interação consciente para com o espaço.

*O caminho e as pausas ao longo dele constituem, juntos, um lugar maior: o lar.*²⁰ (Tuan, 1977, 182)

É nesse momento que emerge o lugar, fortalecendo a identidade para com o mesmo ao construir memórias nessas mesmas pausas repetidas. Reforçando o lugar como um espaço que necessita ser profundamente vivenciado, reforçando a ideia de um processo ativo socialmente, através de memórias e práticas individuais e coletivas.

Estas relações de pausas, repetições, experiências e vivências associadas à memória, serão exploradas na terceira parte deste relatório.

Também nessa relação, em que os indivíduos experienciam e organizam o espaço urbano, bem como na construção de representações internas que estruturam a percepção, a memória e a deslocação, Kevin Lynch (1960) identifica os caminhos como elementos estruturantes da imagem mental da cidade.

²⁰ Traduzido Livrentemente do Inglês: “*The path and the pauses along it together constitute a larger place.*”

Na perspectiva de Lynch, há um papel fundamental na organização subjetiva do espaço por parte dos mapas mentais. Uns tipos de mapas, que não correspondem precisamente aos mapas cartográficos, mas sim às representações subjetivas, afetivas e simbólicas que cada pessoa cria a partir da sua interação com o espaço vivido, criando uma imagem mental, associada à percepção e vivência urbana.

Kevin Lynch (1960), explora precisamente esta dimensão, ao identificar cinco elementos fundamentais que compõem a imagem mental da cidade, permitindo a sua “*legibility*” (legibilidade), definida como a clareza com que um ambiente urbano pode ser compreendido, organizado e recordado pelos seus habitantes.

O primeiro são os “*paths*” (caminhos), “(...) os canais pelos quais o observador se move habitualmente, ocasionalmente ou potencialmente.”²¹(Lynch, 1960, 47) São as ruas, as avenidas, as linhas dos transportes públicos, tudo aquilo que é usado como eixo de orientação urbana.

O segundo são os “*edges*” (bordas/limites), “(...) ruturas lineares na continuidade, (...) barreiras, mais ou menos penetráveis, que fecham uma região da outra.”²² (Lynch, 1960, 47) Como os rios, as linhas férreas, os muros, os parques, bem como zonas de transição, que apesar de funcionarem como barreiras, também ajudam a organizar mentalmente a cidade, tendo um papel fundamental na articulação urbana.

Em terceiro os “*districts*” (distritos/bairros), “(...) são as seções médias a grandes da cidade, (...) e que são reconhecíveis por terem algum carácter comum e identificador.”²³ (Lynch, 1960, 47) Essa identidade pode ser dada pela arquitetura, pela comunidade social ou pelo simbolismo cultural, sendo zonas vistas de fora, mas que podem ser penetradas e vividas por dentro.

²¹ Traduzido Livrentemente do Inglês: “(...) *the channels along which the observer customarily, occasionally, or potentially moves.*”

²² Traduzido Livrentemente do Inglês: “(...) *linear breaks in continuity, (...) barriers, more or less penetrable, which close one region off from another.*”

²³ Traduzido Livrentemente do Inglês: “(...) *are the medium-to-large sections of the city, (...) and which are recognizable as having some common, identifying character.*”

Em quarto os “nodes” (nós), “(...) os pontos estratégicos de uma cidade nos quais um observador pode entrar e que são os focos intensivos para e de onde ele está a viajar.”²⁴ (Lynch, 1960, 47) São locais de encontro, concentração ou decisão, como cruzamentos importantes, praças, centros comerciais ou estações de transporte. São referências fundamentais porque organizam os fluxos de movimento e porque concentram atividades urbanas que reforçam a identidade do próprio espaço.

Em quinto e último, os “landmarks” (marcos), “(...) são outro tipo de ponto de referência, mas neste caso o observador não entra neles, eles são externos. Geralmente são um objeto físico definido de forma bastante simples.”²⁵ (Lynch, 1960, 48) Podem ser edifícios emblemáticos, monumentos, ou mesmo elementos naturais como uma colina ou uma árvore de grande porte.

Em suma, para Lynch, estes cinco elementos constituem a “imagem da cidade”, que através deles torna-a mais compreensível, acessível e vivida, a cada passagem. De todos eles, os caminhos, por onde as pessoas se deslocam, assumem um papel central, pois são neles que os indivíduos organizam o espaço e desenvolvem um sentido de orientação. O moldar a forma como os habitantes percebem e habitam a cidade, permite-lhes criar uma narrativa pessoal desse mesmo espaço, em que os sons, as texturas e as interações constroem um mapa mental rico e dinâmico. Este, serve como guia do movimento e da apropriação do ambiente urbano, através de uma experiência sensorial ao longo desses caminhos.

Serão esses mesmos caminhos a temática maior da didática apresentada na terceira parte deste relatório. Mais precisamente o caminho casa-escola, representado através de desenhos representativos desses mapas mentais, referidos por Lynch e reforçados no próximo subcapítulo.

²⁴ Traduzido Livrementemente do Inglês: “(...) *the strategic spots in a city into which an observer can enter, and which are the intensive foci to and from which he is traveling.*”

²⁵ Traduzido Livrementemente do Inglês: “(...) *are another type of point-reference, but in this case the observer does not enter within them, they are external. They are usually a rather simply defined physical object.*”

2.6 – Educação e o espaço urbano

A forma como é experienciado e organizado o espaço urbano está intimamente ligado à construção de mapas mentais, através de representações mentais, que estruturam a percepção, a memória e a navegação por esse mesmo espaço. Estes mapas não são correspondências de mapas cartográficos precisos. São representações simbólicas, subjetivas e afetivas que cada pessoa cria a partir da sua interação com o espaço vivido.

Ao abordar o uso desses mapas mentais enquanto instrumentos de expressão e análise da experiência urbana, é essencial abordar Elvira Leite (1983), por ser, nesse sentido, uma das pioneiras no contexto educativo português. Elvira Leite, explora a criação de desenhos desses mesmos mapas mentais, dos caminhos mais habituais como o caminho casa-escola, por crianças e jovens, como um recurso pedagógico capaz de revelar percepções e memórias, capazes de traduzir desta forma, experiências mais subjetivas, afetivas e simbólicas desse espaço percorrido e vivido. Dando assim destaque a representações gráficas de elementos encontrados nesse caminho, na medida da sua importância para quem ali o representa, que dificilmente teriam destaque de outras formas, mais normativas, como no caso de um mapa cartográfico. Revelando assim para além da seletividade da memória, também uma centralidade nos vínculos mais afetivos, capazes de construir essa imagem espacial individual.

Os mapas mentais são necessariamente pessoais. É o próprio que os constrói, é o próprio que os utiliza. (...) Quando diariamente fazemos o caminho casa-escola, temos presente o nosso mapa mental. Este percurso quotidiano pode imaginar-se como uma linha que une todos os pontos por onde os nossos passos passam, que percorremos num certo tempo, imprimindo um certo ritmo. É um percurso que traduz a natureza do nosso dia a dia, que revela a nossa relação com o envolvente. (Leite, 1983, 63)

Este exercício de Elvira Leite, demonstra como a experiência do espaço urbano, não pode ser reduzida apenas às dimensões funcionais, pois deve incluir também componentes emocionais, sociais e culturais de forma a serem capazes de estruturar os modos de habitar e percorrer a cidade. Tal como defende Lynch, quando constrói a *“imagem da cidade”*, ao identificar os elementos que a tornam *“legítima”*, tornando esse ambiente urbano, capaz de ser compreendido, organizado e recordado por quem o habita. Mas também a Tuan, quando se refere à toponímia, e ao vínculo afetivo que se estabelece com esses lugares, envolvendo memórias e experiências.

Deste modo, estas expressões destes exercícios de desenho dos mapas mentais e consequentemente dos percursos quotidianos, revelam uma grande potencialidade para representar o que é compreendido nos espaços vividos.

Esta abordagem permanece relevante para a investigação contemporânea e para a educação artística, por todo o contributo epistemológico que oferece para pensar a relação entre corpo, espaço e memória.

Exemplo disso é o caso de Amanda Midori, que, em colaboração com Samuel Guimarães, revisitou essa proposta, promovendo uma conversa que reativa e atualiza as intenções originais de Elvira Leite, no âmbito do 8º Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística (EPRAE), realizado em 2021, onde apresentou a proposta "Arquivo do presente: uma conversa com Samuel Guimarães sobre a reativação do jogo 'Mapa Mental' de Elvira Leite". Destacando assim a relevância contínua, do exercício, enquanto ferramenta de expressão e reflexão na educação artística, refletindo uma abordagem crítica e reflexiva, que valoriza a memória, a subjetividade e a expressão individual.

Destacando assim, a dimensão corporal e afetiva dessas representações, ao mostrar como os mapas mentais podem refletir tanto a familiaridade como as exclusões sociais e culturais dos indivíduos no mesmo espaço. Sendo uma contribuição fundamental para a compreensão da produção e representação do espaço urbano, principalmente nas crianças e jovens, como destaca Elvira Leite. Tendo estes um papel fundamental na construção das relações entre corpo, memória e cidade.

O estudo do meio urbano leva os alunos a fazerem uma observação cuidada do bairro habitam, do quarteirão onde se encontra a sua escola, da urbanidade dos espaços da sua cidade. Esta atitude perante o meio urbano pode implicá-los mesmo na intervenção na vida comunitária. Ser sensibilizado à qualidade do ambiente ultrapassa o sentido restrito em que esta qualidade é, por vezes, entendida: valores estéticos do património cultural. A qualidade do ambiente engloba, naturalmente, as relações do homem com o seu meio. (Leite, 1983, 66)

A repetição diária desses trajetos ajuda nesse sentido, como tal, o percurso casa-escola surge como um eixo privilegiado nessa análise. Elvira Leite antecipa essa questão, ao indicar que a repetição deste trajeto estrutura a percepção desse espaço urbano, de modo a transformá-lo numa prática que permite a inscrição corporal e social no mesmo. Através das ruas percorridas, dos pontos de referência que cada qual constrói ou até dos obstáculos que se encontram são construídos marcos pessoais e mentais. Tornando essas rotinas urbanas em práticas produtoras de sentidos, que inscrevem os corpos nos espaços, tal como abordado anteriormente por Casey. Transformando esses lugares em espaços reconhecidos de uma forma prática, mas também simbólica, redimensionando a experiência corporal desse espaço urbano.

Nesse sentido, este material metodológico, que convida crianças e jovens a desenharem esses mapas mentais é uma ferramenta fundamental nessa percepção. Pelo facto destes desenhos, na perspectiva de Elvira Leite, revelarem dimensões multifacetadas dessas experiências, como memórias, mas também afetos e percepções sensoriais.

Como destaca a investigadora Sarah Pink (2015), que sublinha a importância de considerar esta experiência como subjetiva e incorporada para quem a pratica e pelo espaço que é frequentado. Na tentativa de propor uma abordagem metodológica capaz de ampliar a prática da etnografia tradicional, que tenta romper a centralidade predominante na observação visual e nas narrativas verbais, negligenciando dessa forma outras formas de perceber e interagir com o mundo.

*Fazer etnografia sensorial envolve adotar uma série de etapas conceituais e práticas que permitem ao pesquisador repensar técnicas de pesquisa etnográfica participativa e colaborativa, tanto estabelecidas quanto novas, em termos de percepção sensorial, categorias, significados e valores, formas de conhecimento e práticas.*²⁶ (Pink, 2015, 7)

Deste modo, através desta ação de caminhar com atenção e da criação dos mapas mentais como prática que permite aceder à percepção complexa e situada dos ambientes urbanos, é desenvolvida uma maior consciência espacial e sensorial dos participantes. Capaz de tornar-se assim, uma forma de escuta profunda do mundo, e um modo que amplia a percepção e promove uma relação mais ética e estética para com o espaço. Não sendo apenas um aspeto do comportamento humano, mas um modo de conhecer e entender o mundo.

Neste contexto, esta escuta sensorial do espaço pode ganhar particular pertinência quando aplicada a práticas pedagógicas, como poderá ser visto na terceira parte deste relatório, aquando da sua articulação à didática realizada, ao convidar as estudantes a prestar atenção ao caminho que percorrem diariamente entre casa e a escola, apelando a uma dimensão sensível, simbólica e emocional, tentando assim constituir um exercício que não seja apenas artístico ou educativo, mas também uma reinscrição no território vivido. Que não expande apenas o repertório metodológico da pesquisa qualitativa, mas também permite compreender como espaço, corpo, afetos e cultura se entrelaçam, oferecendo uma perspectiva mais capacitada sobre as práticas sociais e o quotidiano. Através de uma escuta sensorial e ativa, através do caminhar, permitindo resgatar esse espaço da indiferença, devolvendo-lhe densidade e presença.

²⁶ Traduzido Livrentemente do Inglês: “*Doing sensory ethnography entails taking a series of conceptual and practical steps that allow the researcher to re-think both established and new participatory and collaborative ethnographic research techniques in terms of sensory perception, categories, meanings and values, ways of knowing and practices.*”

Esta perspectiva, em articulação com a de Elvira Leite, prolonga assim essas reflexões ao mostrar como crianças e jovens, nos seus trajetos diários de casa para a escola, constroem um espaço simultaneamente material, simbólico e afetivo. Tornando assim estes mapas mentais em dispositivos visuais capazes de traduzir essa articulação entre prática, memória e identidade espacial. Nessas representações, o espaço urbano vivido ganha significados, tanto nos lugares destacados como importantes, seguros e agradáveis, como, pelo contrário, nos lugares a evitar e vistos como perigosos, por diversas razões.

Nesse sentido, o recurso ao desenho do caminho casa–escola, por Elvira Leite, permitia também estimular essa consciência crítica sobre o espaço vivido, ao poderem ser representadas graficamente essas zonas de perigo, exclusão ou ausência, fazendo emergir elementos invisibilizados. Revelando não apenas uma experiência individual, mas também social e urbana em maior escala, na forma de práticas de ação, articulando pedagogia com conhecimento crítico.

Tornando assim, estes mapas, como possíveis instrumentos capazes de evidenciar dimensões cognitivas e emocionais, que estão profundamente condicionadas por variáveis sociais e culturais. Onde as questões de género, idade, classe social e o contexto cultural, determinam quais os lugares que são mais representados ou omitidos, bem como os significados que são atribuídos aos mesmos. No mesmo sentido, bell hooks (2015), defende que devido às relações de poder que moldam os espaços e os acessos aos mesmos, bem como os significados que cada um atribui a esses lugares, as experiências destes, não podem ser vistas de um modo universal.

Assim, enquanto algumas crianças e jovens podem representar com detalhe espaços de lazer ou de encontro, outras podem destacar, do mesmo modo, barreiras, percursos evitados ou interditos, ou mesmo zonas percebidas como perigosas, acabando por revelar omissões significativas das invisibilidades existentes, que podem ser lidas como expressões da intersecção entre opressões de género, desigualdades sociais ou culturais.

Este processo, que pode ser considerado como artístico-pedagógico, pode promover deste modo, uma tomada de consciência crítica sobre o espaço vivido, valorizando as múltiplas dimensões do caminhar cotidiano.

3 – (Re)criar Práticas Pedagógicas

3.1 – Escolha/imposição do momento da didática

Como referido anteriormente no primeiro capítulo do relatório, o local de estágio na Escola Básica e Secundária de Águas Santas foi partilhado com a colega do MEAV Sheyla Vivianne, com a qual acompanhei aulas de diferentes disciplinas lecionadas por diferentes docentes do grupo de artes visuais, para além das do professor cooperante.

Como a distribuição horária dessas aulas era muitas vezes simultânea à dos restantes docentes, associado ao facto de passarmos grande parte dessas horas com o professor cooperante, ficou implícito que a unidade didática seria realizada numa das duas disciplinas lecionadas pelo próprio.

Perante essa situação, associada às diferentes características das duas disciplinas, bem como às respetivas cargas horárias, a possibilidade de desenvolvimento da proposta didática recaiu sobre a disciplina de Desenho A, do décimo segundo ano, em detrimento da disciplina de Geometria Descritiva, do décimo primeiro.

Apesar da escolha da disciplina de Desenho A, pelo facto de esta ter-se mostrado mais viável devido à sua mais elevada carga horária por ter seis horas semanais em comparação com as demais, deparámo-nos ainda assim com uma grande sobrecarga da mesma com atividades impostas pela direção para decoração dos espaços da escola para “festividades”, como o Natal, Halloween, entre outros.

Em acréscimo com a necessidade de preparação para o exame nacional, bem como todos os restantes tempos já ocupados por outras atividades do currículo no muito condicionado calendário letivo, tornaram escasso o tempo para a realização das propostas didáticas.

Apesar de todas estas condicionantes, a disciplina de Desenho A, incluía na sua planificação²⁷, uma forte componente ligada à “visão”, através da “sensibilização,

²⁷ Ver apêndice A1

percepção visual e mundo envolvente” - que foi vista como um mote para a possibilidade de através da proposta didática, abordar a perspectiva de Ingold (2011) sobre a importância da percepção, mas com a intenção de questionar e contrariar a hegemonia da visão, refletindo a importância de todos os sentidos, conforme abordado na segunda parte deste relatório por Pallasmaa (2024).

Reforçada pelo primeiro ponto da coluna “subtema” do documento “Planificação de Desenho A - 12º ano”, no qual, no separador “Aprendizagens essenciais” a disciplina de Desenho A, propõem-se a “Compreender que os processos de observação de diferentes imagens articulam perspectivas múltiplas de análise da(s) realidade(s).” bem como “Aprofundar conhecimentos sobre a relação entre o que é percebido e os diferentes modos de representação da(s) realidade(s).” e “Refletir sobre o modo como os diferentes contextos das imagens e as circunstâncias em que o observador as percebe podem desencadear múltiplas leituras e interpretações.”

Assim, tal como descrito na planificação, a disciplina de Desenho A, através destas características apresentava-se de certo modo alinhada com o que me propus a desenvolver bem como com os objetivos a nível pedagógico que esta didática pretendia oferecer.

Deste modo, a escolha da disciplina de Desenho A no 12.º ano apresentou-se como a mais viável das disponíveis para a realização da proposta didática. Mostrando, ainda assim, uma primeira amostra, de como é restritiva a agilização e execução das propostas pretendidas, por todas as condicionantes existentes nesta conjuntura que é a atividade docente.

3.2 – A forma como se deslocam

Após saber em que disciplina seria realizada a UD, era essencial começar a recolher algumas informações sobre a turma, para além das essenciais e iniciais já conhecidas anteriormente, nas anteriores aulas do estágio.

Neste caso particular, havia uma questão essencial para a execução da proposta. Como já vimos anteriormente, muitos estudantes deslocam-se de outras localidades para a EBSAS.

Por esta razão e para uma melhor articulação da didática, era essencial perceber de que modo era realizada a deslocação de cada uma das 16 estudantes no caminho casa-escola, pois este seria o ponto de partida para a atividade didática a realizar.

Meio de deslocação na maior parte do caminho casa-escola	Nº de estudantes
A pé sozinha	6
A pé acompanhada	2
Autocarro / Transporte público	6
Carro / Transporte particular	1
Ambulância de transporte não urgentes	1

Tabela 1: Meios de deslocação das estudantes

Ao recolher estes dados, foi possível perceber que metade das estudantes da turma tinham de recorrer a meios de transporte para deslocarem-se de casa para a escola, demonstrando bem a realidade abordada na segunda parte deste relatório, relativa ao contexto geográfico de Águas Santas e da Maia.

Dessas 8 estudantes que se deslocam na grande maioria do percurso e na maior parte dos dias a caminhar, 6 fazem o caminho casa-escola sozinhas, enquanto apenas dois estudantes fazem esse mesmo percurso, maioritariamente acompanhadas por outras pessoas.

Por outro lado, 8 destas estudantes realizam a maior parte desse percurso recorrendo a meios de transporte. Dessas, 6 utilizam transportes públicos na maior parte deste percurso. Refiro-me à maior parte do percurso, pois, as estudantes que utilizam os autocarros como meio de transporte no caminho casa-escola, têm de caminhar das paragens de Coriscos (400m) ou Pícuia (700m), até à escola.

Das duas restantes, uma fazia o percurso de carro com um familiar devido à longa distância da escola e pela incompatibilidade entre os horários dos transportes públicos e as aulas.

Por ser portador de deficiência motora, um estudante deslocava-se através de uma ambulância de transporte não urgentes.

3.3 – Esboçar da proposta didática

Tal como tenho vindo a revelar até aqui, a ideia do tema para a unidade didática esteve sempre relacionada com vários fatores associados à cidade, ao caminhar e aos caminhos percorridos, mas também à percepção e à memória, enquanto temas fulcrais neste relatório, bem como em todo o primeiro ano do MEAV.

Nesse sentido, para além da base teórica, de análise, de referências e de todas as inquietações destes percursos, que contribuíram para a formação desta didática, foi também fundamental para a criação da mesma, revisitar vertentes práticas, na qual a reativação de exercícios e práticas pedagógicas foram essenciais. Destacando os exercícios, da professora e artista Elvira Leite, como fulcrais neste sentido, tendo por exemplo, o jogo “mapas mentais”, realizado pela primeira vez na década de 1980, na altura para uma formação de educadores de infância. Nesse exercício em forma de jogo, era proposto, através de imagens, objetos ou palavras, que cada uma das participantes representasse o seu percurso de vida até à atualidade, na forma de um caminho, que estaria representado por estas vivências e experiências, ligadas entre si, de uma forma sensível e perceptiva, construindo um mapa, que tinha como ponto de encontro, a atualidade.

[O] mapa mental (...) era um percurso individual, de memória; registava-se a caminhada, desde que se entrasse para a escola primária até ao momento em que se encontravam (...). Um caminho que podia envolver a escola e acontecimentos da vida pessoal. Então o percurso podia ter desenhos, podia ser em linha recta, ter desvios, derivas, como quisessem. Durante este percurso faziam paragens, para marcarem o que lhes tivesse acontecido de muito marcante, o que foi bom, o que foi mau, e depois, representavam estes momentos, de uma maneira abstracta, usando uma palavra, uma imagem, um objecto... Podiam ir ao recreio buscar coisas, outros elementos (claro, só eles sabiam o que queriam dizer). Iam marcando, marcando, até chegar ao centro, à escola actual (ao centro que era o livro de ponto). E

assim foi. (...). (Elvira Leite, entrevista concedida à Amanda Midori, 29 de janeiro de 2020)

Foi desta forma que começaram a surgir as ideias para o exercício da didática. Tendo por base o exercício “caminho casa-escola”, que tem um forte enquadramento com a cidade, com o ato de caminhar e com os caminhos percorridos. Reforçando as questões da percepção e da memória - mais presentes no jogo “mapas mentais”, ambos de Elvira Leite.

Este exercício, ao qual decidi manter o nome de “O caminho casa-escola”, tal como o nome indica, apesar de ter como ponto de encontro a própria escola, é realizado em grande parte no caminho que é percorrido de casa até à mesma.

Esta reinterpretação, permitiu recriar este exercício, tornando-o assente numa perspetiva de memória e percepção individual com potencialidade para adquirir diferentes significados, através do caminho percorrido nos múltiplos espaços sentidos e vividos. Que, embora possam até ser semelhantes numa perspetiva cartográfica, são ao mesmo tempo distintos, pelos múltiplos fatores que podem estar envolvidos na sua passagem.

Este percurso, convida assim, tal como no exercício “mapas mentais” à representação de momentos. Mas, enquanto nos mapas mentais realizados por Elvira Leite esses momentos eram representações do percurso de vida das participantes, aqui, o percurso representado, é o do próprio caminho percorrido no trajeto casa-escola, tendo por base o mesmo espaço do exercício de Elvira Leite de mesmo nome.

Esta representação, que no exercício “mapas mentais” era feita através de imagens, objetos ou palavras, que cada uma das participantes representava do seu percurso de vida até à atualidade, passa aqui a ser representado pelas estudantes, na forma de desenho de um qualquer registo, seja ele escrito, gráfico, ou apenas de memória, do caminho casa-escola. Readaptando-se assim aos objetivos da disciplina de Desenho A de décimo segundo ano.

Desta forma, os acontecimentos de vida que estariam representados por estas vivências e experiências, ligadas entre si, de uma forma sensível e percetiva no exercício

dos mapas mentais e que tinham como ponto de encontro a atualidade, mantêm a forma desse caminho vivido e experienciado, mas, passam a ter como ponto de encontro a própria escola, representando também deste modo, tudo aquilo que possa ser perceptivo no percurso até à mesma.

Afastando-se assim de uma representação topográfica, mas que se propõe gráfica através de um processo subjetivo, na medida em que não é um registo espacial mas sim uma narrativa corporal e emocional. Capaz de traduzir através do desenho a forma como o espaço e a experiência pessoal se inscrevem, entrelaçando afetos, acontecimentos e ritmos.

Esta ideia assenta e relembra o caminhar como um processo capaz de habitar e aprender pela experiência do próprio corpo. Tornando assim essencial, trazer a perspetiva de Tim Ingold (2011) sobre *wayfaring* para a didática, na tentativa de afastar este exercício do ato de traçar apenas uma rota abstrata, mas sim realçar a importância do corpo e da memória enquanto recetores de vivências no espaço experienciado.

*(...) o corpo senciente, ao mesmo tempo perceptor e produtor, traça os caminhos do devir do mundo no próprio curso de sua contribuição para sua renovação contínua. Aqui, certamente, reside a essência do que significa habitar. É, literalmente, embarcar em um movimento ao longo de um modo de vida. O perceptor-produtor é, portanto, um viajante, e o modo de produção é, em si mesmo, uma trilha aberta ou um caminho seguido.*²⁸ (Ingold, 2011, 12)

Assim, cada corpo que habita o espaço percorrido no caminho entre a casa e a escola, insere nesse mesmo percurso uma prática de conhecimento, conforme

²⁸ Traduzido Livrentemente do Inglês: *(...) the sentient body, at once both perceiver and producer, traces the paths of the world's becoming in the very course of contributing to its ongoing renewal. Here, surely, lies the essence of what it means to dwell. It is, literally to be embarked upon a movement along a way of life. The perceiver-producer is thus a wayfarer, and the mode of production is itself a trail blazed or a path followed.*

desenvolvido por Tim Ingold. Capaz de mostrar a forma de reconhecer e apropriar de cada estudante perante esse espaço em que se move. Na tentativa de transformar esta prática num processo de conhecimento situado, que legitima o conhecimento que pode nascer do cotidiano e da experiência sensível.

Neste mesmo sentido consiste a tentativa de emergir nesta prática pedagógica as ideias de Michel de Certeau (1984), ao reforçar a importância dos caminhos, das memórias e dos afetos para a constituição do *espaço praticado*. Convertendo *lugares* em *espaços*, que ganham significados através das trajetórias percorridas neles pelas crianças e jovens.

Tornando esses lugares do caminho casa-escola, que se apresentam à partida como fixos e estáveis, em espaços, construídos através de práticas, de movimentos e de experiências. Trazidas sobre a forma de desenhos desses mesmos lugares, sejam eles abstratos ou reais, reconfigurando-os assim em espaços carregados de significados individuais ou coletivos. Reforçando deste modo esta prática como uma tática criativa, capaz de subverter a lógica destes lugares enquanto rígidos e inalteráveis, como nos mapas cartográficos tradicionais.

Esta proposta de prática pedagógica, tenta ser emancipadora nesse sentido. Ao reconhecer às estudantes capacidades para serem agentes ativos e capazes na produção simbólica destes espaços e não apenas recetores passivos dos mesmos. Valorizando assim as suas vozes e narrativas, expressadas, neste caso, através do desenho.

Edward Casey (1996) sublinha que a memória está enraizada no lugar e que o corpo é mediador dessa relação. No exercício, cada paragem assinala uma memória significativa, em que o espaço não é apenas contexto, mas elemento constitutivo da recordação. Onde o título “Caminho Casa-Escola”, inserido na parte cimeira do mural, mais do que representar a própria EBSAS, simboliza o polo de ancoragem destas experiências, articulando todos estes percursos de cada estudante.

Ao articular estes contributos, podemos observar que este exercício constitui uma prática pedagógica que articula os caminhos percorridos com a percepção, a memória e a experiência corporal. Atribuindo o caminhar enquanto prática de conhecimento, como revisto em Tim Ingold. Ao demonstrar como as estudantes são capazes de criar espaços através das suas trajetórias, conforme Michel de Certeau. E, capaz de traduzir a memória como inseparável do corpo situado no lugar, como demonstra Edward Casey.

3.4 – Proposta didática

Após os primeiros esboços de preparação da didática, foi altura de encontrar, dentro do pouco tempo de aulas disponíveis - pelas diversas razões apresentadas anteriormente, a calendarização possível para a mesma. Ao conversar e analisar com o professor cooperante as datas disponíveis, ficou decidido que a melhor altura para iniciar a didática seria no final de fevereiro, estendendo-se até ao início de março.

Estando isto alinhado, foi necessário distribuir por essas aulas os tempos para a realização da UD, ficando definido que só seriam possíveis no máximo 10 tempos de aula distribuídos entre a introdução da proposta à turma e a vertente prática. A UD ficou então definida para ter início no dia 21 de fevereiro de 2025 com extensão até ao dia 7 de março. Sendo esta separada em três partes distintas, num total de 10 tempos letivos de 50 minutos de duração.

O momento inicial, introdutório e planificador, correspondente a um tempo; um segundo momento de interpretação e desenvolvimento, de seis tempos; e um terceiro momento de discussão e trabalho coletivo, estendido por três tempos. Deste modo, esta calendarização permitia aprofundar os objetivos da atividade, através de uma primeira fase de compreensão individual capaz de desenvolver a promoção da autonomia de cada estudante; uma segunda fase de interpretação pessoal e desenvolvimento de competências técnicas; e uma terceira fase que incentivava a reflexão crítica e também o trabalho em equipa. Permitindo assim aprofundar e consolidar melhor os conteúdos abordados, de uma forma progressiva, refletiva e exploratória.

Momento Nº	Aula Nº	Data da Aula	Minutos
1	1	21 fevereiro	50
2	2	24 fevereiro	3 x 50
	3	28 fevereiro	3 x 50
3	4	7 março	3 x 50

1º momento – Apresentação e Planificação (50 minutos)

21 fevereiro 2025

Assuntos:

1. Calendário da didática
2. Introdução à apresentação da UD / Enunciado
3. Orientação de possibilidades de registo
4. Materiais a utilizar nesses registos
5. Esclarecimento de dúvidas

2º momento – Interpretação e Desenvolvimento (6 x 50 minutos)

24 fevereiro e 28 fevereiro 2025

Assuntos:

1. Interpretação e reflexão dos momentos vividos no caminho casa-escola
2. Representação gráfica através de técnicas variadas de desenho desses momentos

3º momento – Discussão e Trabalho coletivo (50 minutos)

7 março 2025

Assuntos:

1. Discussão coletiva entre as estudantes com base nos registos gráficos e nos percursos percorridos.
2. Criação do mural coletivo através dos registos gráficos realizados individualmente.

Tarefas enquanto orientador da didática:

Apresentar o calendário e enunciado da UD e respetivos conteúdos, para desenvolvimentos da mesma no decorrer dos momentos de aula.

Ajudar na interpretação e reflexão em sala de aula de cada indivíduo;

Proporcionar um ambiente de recolha e partilha de informações pertinentes no decorrer da atividade;

Prestar auxílio na utilização das diversas ferramentas de expressão e registo gráfico ao longo do processo;

Promover um debate no terceiro e último momento, para que cada interveniente tenha a chance de partilhar o seu percurso no decorrer da atividade desenvolvida;

Criar um momento de criação e partilha em grupo de trabalho.

Atividades a realizar pelas estudantes:

Captar ou recordar momentos do caminho casa-escola;

Representar esses momentos graficamente através de desenhos A5, recorrendo a diferentes materiais e técnicas;

Partilhar experiências e momentos desses percursos em discussão com a restante turma;

Criação de um mural coletivo composto pelos desenhos criados.

Objetivos gerais:

Promover a observação atenta e a sensibilidade estética;

Desenvolver uma comunicação e interpretação visual própria;

Promover a memória corporal e sensorial como forma de conhecimento;

Fortalecer a representação gráfica e visual;

Explorar diferentes materiais e suportes de desenho;

Refletir as componentes identitárias pessoais, sociais e culturais da estudante;

Fomentar o pensamento reflexivo e crítico;

Estimular o trabalho colaborativo e a inclusão de todas as estudantes.

Materiais a utilizar:

Lápis grafite, borracha, lápis de cor, canetas, pastel de óleo, pastel seco, tintas, régua, esquadro, compasso, papel A5, tesoura, cola.

1º momento

Aula 1 - Apresentação | Planificação (50 minutos)

Na sexta-feira dia 21 de fevereiro, na sala A2.0.1, ao final dos dois primeiros tempos da aula de três tempos de Desenho A do décimo segundo ano, orientada pelo professor cooperante, foi reservado esse terceiro e último tempo de 50 minutos para a apresentação da proposta de trabalho à turma. Este primeiro momento era essencial ser realizado neste dia e nesta hora, pois, por ser sexta-feira e ser a última aula da semana para a turma, no final desta, as estudantes iriam deslocar-se para casa, podendo assim, logo após esta apresentação, dar início ao exercício proposto. Esta solução, apesar de curta, revelou-se eficaz, permitindo uma apresentação situada num espaço temporal indicado e que permitia dar sequência ao trabalho, sem grandes pausas que pudessem importunar o normal agilizar de uma atividade, que por norma é apresentada e iniciada nesse mesmo momento pelas estudantes, tal como numa aula normal. No decorrer destes 50 minutos, foi apresentada a proposta à turma, recorrendo a uma exposição oral acompanhada de slides projetados no quadro²⁹.

²⁹ Ver apêndice A2



Figura 2: Apresentação da proposta didática

Para além da apresentação projetada, foi também distribuído um documento escrito relativo ao enunciado da atividade proposta. No qual, propunha-se às estudantes, a realização do exercício “Caminho Casa-Escola”, bem como a sua calendarização, materiais a utilizar, e o respetivo enunciado na sua totalidade. Neste, foi destacado logo à partida a importância do percurso casa-escola, não só enquanto uma prática exclusiva do ato de caminhar nesse percurso, mas presente em todas as formas de deslocação no mesmo. Fortalecendo assim a importância de todos os momentos desse percurso, sejam eles a pé ou através de transportes públicos ou privados.

Nesse mesmo sentido, foi também realçada a importância do corpo que se desloca. Tendo recorrido para tal a pequenas questões iniciais:

Que corpo está a caminhar?

Quem sou?

Como me vejo?

Estas questões, pretendiam a colocação de cada estudante perante o seu próprio corpo. Corpos em movimento e sensíveis ao mundo, como o corpo em modo “*wayfarer*” de Tim Ingold, um corpo capaz de inscrever-se no próprio espaço através da memória que encarna em si mesmo como vimos em Edward Casey, ou até mesmo um corpo que não se resume ao olhar, destacando uma função multissensorial nesse percurso percorrido, que vê, ouve, cheira, toca, como refere Juhani Pallasmaa. Reforçando e questionando assim a não universalidade da experiência, pois, “quem sou”, está sempre dependente de relações de poder, género, classe, que moldam como cada corpo caminha e é percebido, tal como é definido por bell hooks.

Para além destas questões identitárias iniciais, foram também colocadas outras questões com a intenção de criar um enquadramento social e político ao exercício:

Quem caminha comigo?

Quem caminha à minha volta?

Estas questões, pretendiam assim, convidar as estudantes a refletir a cidade como um espaço plural, ao tentar reforçar a existência de outros corpos e das suas trajetórias, que se inscrevem na cidade, criando assim tecidos invisíveis nesse mesmo espaço urbano, como abordado por Michel de Certeau.

Posteriormente a estas questões iniciais, foi lançado então o desafio da proposta didática. Inicialmente e para a aula 2, teriam de recordar, captar ou registar, através de memórias, fotografias ou sons, momentos do percurso casa-escola. Para tal, foram dados exemplos de possíveis momentos, mais uma vez através de pequenas questões, relacionadas às possibilidades do que captar e registar.

Caminhar sozinho?

Um grupo a caminhar?

Um caminhar apressado?

Um caminhar lento?

Onde estou a caminhar?

Para onde caminham os outros?

Que conversas e que sons nesse caminho?

Que palavras ou frases escritas ou lidas nesse caminho?

Questões que reforçam dimensões existenciais, afetivas, sociais e políticas. Desde o caminhar solitário, libertino e reflexivo de Frédéric Gros ao caminhar coletivo, abordado como uma possível forma de resistência política por Rebeca Solnit, ou o caminhar rápido e superficial que não permite contemplação de John Berger. Bem como os lugares que não são neutros como refere Yi-Fu Tuan, e que são questionados por bell hooks como sendo inclusivos ou excludentes.

Estes exemplos serviram não apenas como referências formais e funcionais, mas também como pontos de partida para a discussão, sobre os diferentes modos de relacionar o espaço percorrido. Dando assim às estudantes a possibilidade de estabelecerem uma ligação entre as coisas que conhecem e aquelas com que se cruzam nesse caminho casa-escola. Sensibilizando para as ligações que estabelecem, estimulando a percepção tornando-se possíveis agentes de mudança nas interações que têm ou possam vir a ter nesses percursos.

Posteriormente a estas recordações, capturas ou registos do percurso casa-escola, foi-lhes comunicado, que, na segunda aula, teriam de reinterpretar as mesmas e começar as suas representações gráficas. Através de 4 a 5 trabalhos individuais em formato A5, representados por desenhos desses momentos, pessoas, sons, objetos, locais, coisas escritas ou avistadas do caminho casa-escola, podendo também fazer recortes e colagens nessas mesmas folhas. Podendo utilizar para tal; lápis grafite, borracha, lápis de cor, canetas, pastel de óleo, pastel seco, tintas, régua, esquadro, compasso, tesoura e cola, entre outros.

Foi também comunicado nesta apresentação que na quarta e última aula da didática, haveria lugar a uma discussão entre todas as estudantes, de forma a comparar as semelhanças e as diferenças entre os diversos percursos percorridos. E também seria criado um mural coletivo, no qual seriam colados os desenhos ou objetos, unidos por linhas criadas posteriormente, tendo o nome “Caminho Casa Escola” como destino de todos esses percursos.

2º momento

Aula 2 - Interpretação (3 x 50 minutos)

Se o primeiro momento foi de apresentação e planificação e serviu para tirar dúvidas do exercício, o segundo momento teve uma primeira parte mais introspetiva e uma segunda parte numa vertente mais prática. Na primeira parte, referente à segunda aula, no dia 24 fevereiro, as estudantes pareciam motivadas, revelando assim que o exercício teve um bom impacto na sua energia e entusiasmo, talvez pela forma dinâmica como estava estruturado, que foi capaz de promover rapidamente uma constante troca de ideias sobre o que tinham planeado fazer. Gerando até debates, sobre o que era ou não pretendido.

Para essa aula, a grande maioria das estudantes trazia apontamentos escritos, mas também havia quem trouxesse imagens e até sons gravados. De modo a não influenciar em demasia as tomadas de decisão de cada estudante, visto que este era um

exercício com uma forte componente pessoal, tentei que trabalhassem de forma autónoma e ao seu próprio ritmo. Mantendo-me, durante este período, numa postura de orientação, esclarecendo dúvidas e observando o desenvolvimento dos projetos.

2º momento

Aula 3 - Desenvolvimento (3 x 50 minutos)

Na sexta-feira, 28 de fevereiro, já começavam a surgir os primeiros trabalhos, tomando o lugar das imagens mentais, das memórias, dos registos e das representações da aula anterior, fossem elas simbólicas, subjetivas ou afetivas, que cada estudante criou, a partir da sua interação com o percurso naquele espaço vivido pelo caminho casa-escola e pela sua percepção do mesmo.

Enquanto orientador e observador, fui deparando-me com uma diversidade de representações³⁰. Desde ruas, transportes, muros, parques, edifícios, monumentos, árvores, animais, entre outros.

Tentei interpretar cada desenho sem interrogar o que lá estava representado, apesar de na grande maioria das vezes, as próprias estudantes, tomassem a iniciativa de começar elas próprias um diálogo, explicitando o que estavam a representar nas suas folhas A5.

Como no caso de **N**, que representou a sua tia e o seu carro, em dois desenhos distintos, pelo facto de ser com ela e nesse mesmo carro que fazia o percurso até à escola, representando ainda os muitos pássaros e nuvens avistados nesse caminho. Ou **F**, que representou a ambulância de transporte de passageiros, que também fazia o mesmo percurso, desde sua casa até à escola. **N** e **F** são estudantes com medidas seletivas e conseguiram desta forma realizar o exercício proposto.

³⁰ Ver apêndice A3



Figura 3: Desenho de N



Figura 4: Desenho de F

Por outras vezes, as representações eram autênticas histórias, na forma de momentos passados e vividos nesses caminhos, como no caso de **C**, que explicou ter representado em um só desenho, o dia em que entrou no autocarro errado por ter-se assustado com o ladrar de um cão, que a fez mudar de rua, perdendo assim a noção do espaço, que a levou a perder a primeira aula do dia. Já **B**, por seu lado, representou o percurso percorrido de autocarro, desde a saída da sua casa - representada pela fotografia do canto inferior direito ainda sem luz solar, até à escola, demonstrando assim a grande quantidade de tempo que demora nesta deslocação, entre os transportes públicos e o caminho percorrido a pé.

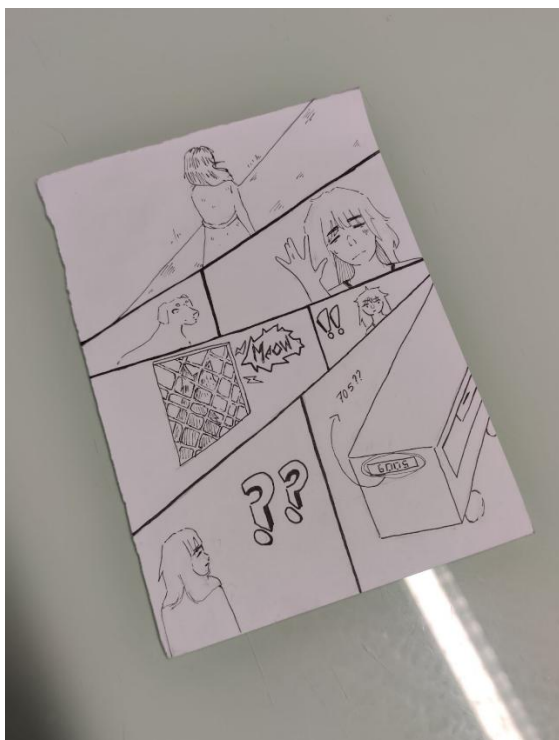


Figura 5: Desenho de C



Figura 6: Desenho de B

Nos restantes desenhos são exploradas outras representações estruturadas pela percepção e pela memória da cidade e dos percursos percorridos nela, tal como aborda Kevin Lynch, quando identifica esses mesmos caminhos como elementos que estruturam a imagem mental da mesma e consecutivamente desses percursos. Reforçando a importância dos mapas mentais, que cada qual organiza de forma subjetiva, através de elementos fundamentais para a composição dessas imagens da cidade, permitindo a sua legibilidade e compreensão, organizada, recordada e representada de forma individual por cada qual.

Desta forma, e em consonância com Lynch, as “edges”, que são entendidas como as bordas e os limites de cada zona, que acabam por ser os marcos que fecham uma zona da outra, têm alguma representação nos desenhos das estudantes. Isto pode ser representador do que foi constatado anteriormente em relação aos modos de deslocar das estudantes, que na grande maioria das vezes se deslocam de outras zonas, tendo de utilizar transportes públicos ou privados para as cruzar.

Representando assim pontos de transição, como rios ou linhas férreas, este último, tal como representado no desenho de **M**.

Neste mesmo sentido, também os “nodes”, representam a importância das estações e das paragens dos transportes públicos enquanto pontos estratégicos de memória de uma cidade, através dos quais se desloca quem a habita. Tornando-as como referências de encontro e concentração de um grande número de pessoas, neste caso estudantes. Estes estão representados em grande quantidade nos desenhos das estudantes, quer seja através da representação física exterior desses locais como no caso de **A** e **E**, ou através de representações avistadas dos interiores dos mesmos como no caso de **D**, **K** e **O**.



Figura 7: Desenho de A



Figura 8: Desenho de E



Figura 9: Desenho de E



Figura 10: Desenho de D



Figura 11: Desenho de K



Figura 12: Desenho de O

Os “landmarks”, como reflete Lynch, também estão representados de diversas formas, através de marcos que funcionam como pontos de referência, nas formas variadas de lugares de passagem físicos construídos pelo homem na cidade, como

edifícios e monumentos, ou naturais, como arbustos e árvores. Estes também foram representados em grande quantidade e diversidade, demonstrando assim os diferentes caminhos atravessados por cada estudante, bem como a singularidade que cada qual pode ter quando os atravessa.



Figura 13: Desenho de H



Figura 14: Desenho de M

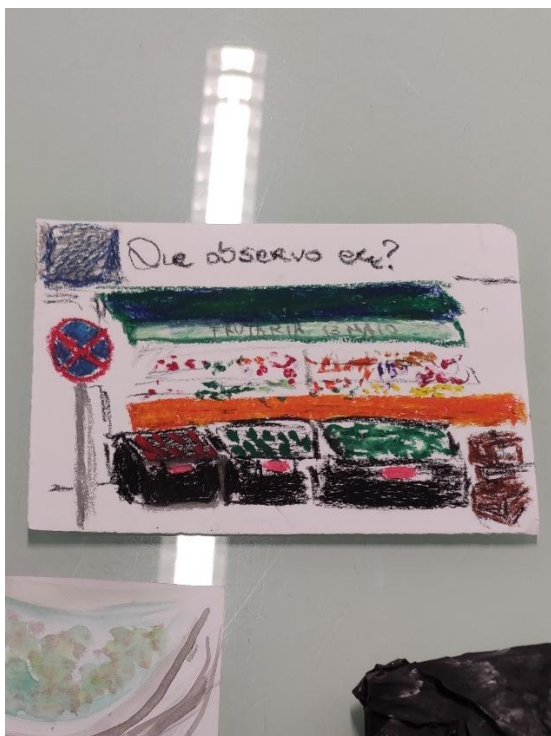


Figura 15: Desenho de L



Figura 16: Desenho de A

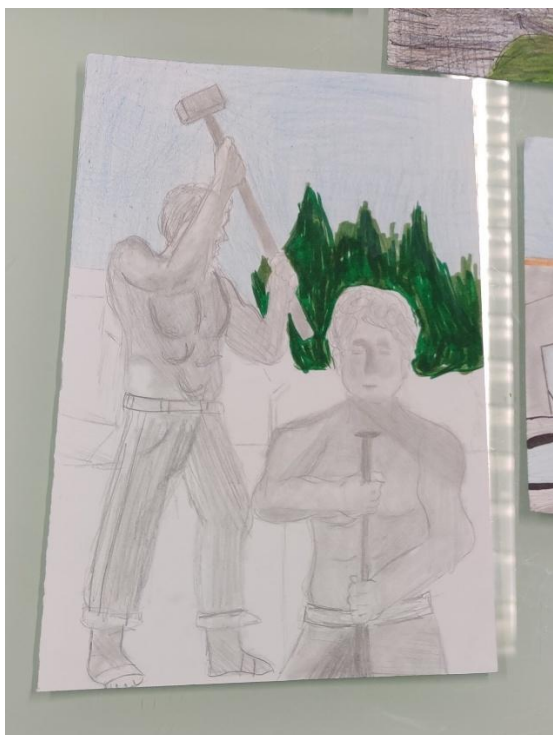


Figura 17: Desenho de H



Figura 18: Desenho de I



Figura 19: Desenho de H



Figura 20: Desenho de M

Noutra perspetiva, o exercício também foi capaz de captar, para além de registos visuais, representações ligadas ao olfato, ao tato e à audição. Demonstrando assim a sua dimensão multissensorial, valorizada por Pallasmaa e Casey, através do corpo enquanto mediador desse conhecimento do espaço vivido.

Desta forma, algumas estudantes representaram graficamente sons desse caminho como o trânsito dos carros, o barulho dos caminhões, das obras e do interior dos autocarros, transformando a escuta atenta num registo visual, como exemplos em **D**, **I**, **J** e **K**, ou a abstração destes mesmos sons, através da música, representada por **O**.

Outras, como **D**, **I** e **K** exploraram questões relativas ao olfato, como o cheiro do combustível dos automóveis e do tabaco dos fumadores, convertendo assim, sensações olfativas em imagens simbólicas e expressivas.

Por último, neste sentido, houve também a intervenção de **L** que procurou traduzir a dimensão do tato, através da pedra da calçada, destacando a sua textura e representando-a tridimensionalmente. Bem como o alerta de **K** para um cabo elétrico de alta tensão, no meio do passeio.

Estas, representações, evidenciam como a audição, tal como o olfato e o tato, são capazes de fazer parte da construção da memória e do conhecimento dos espaços. Reforçando a importância do corpo como instrumento multissensorial e cognitivo.



Figura 21: Desenho de J



Figura 22: Desenho de I

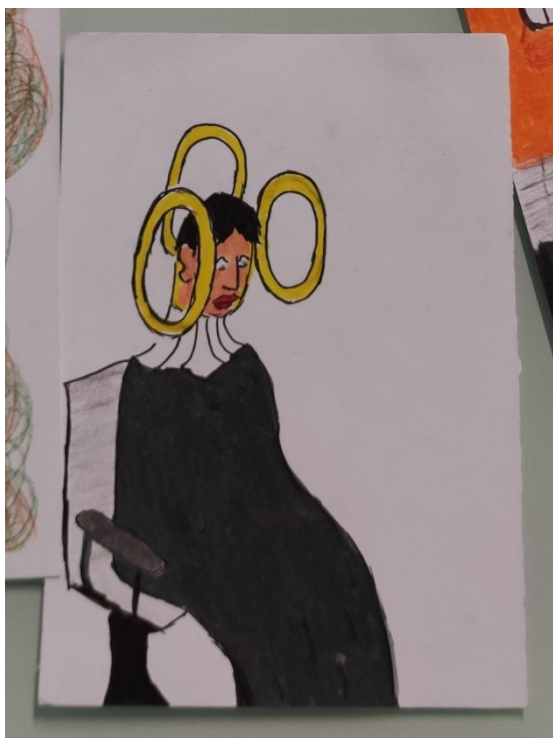


Figura 23: Desenho de K

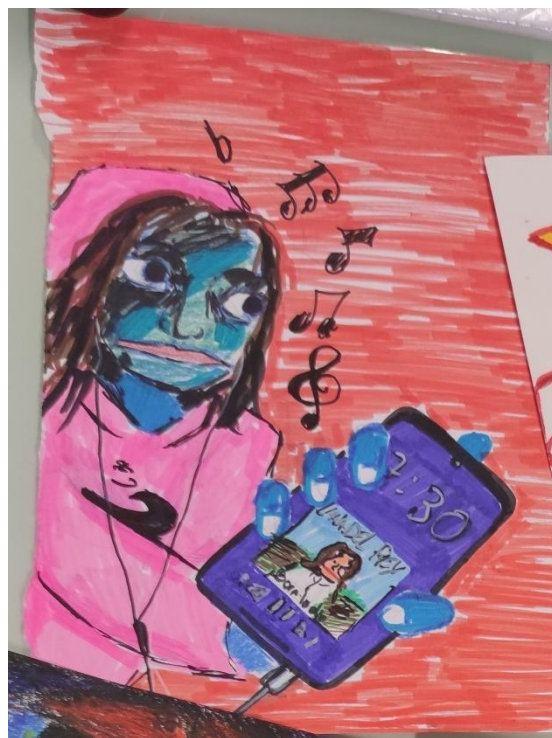


Figura 24: Desenho de O



Figura 25: Desenho de I

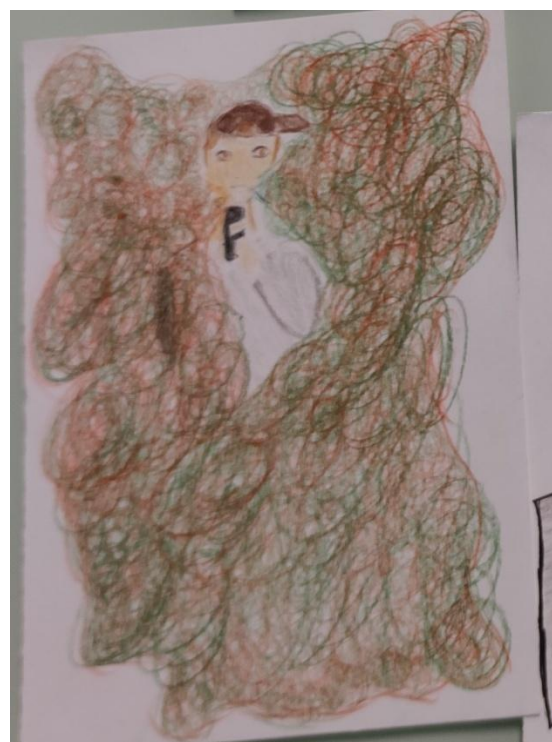


Figura 26: Desenho de K



Figura 27: Representação tridimensional de L



Figura 28: Desenho de K

Para finalizar, surgem também, outras representações mais abstratas como as de **G**, para além de várias referências a pessoas em deslocação, a passear animais ou a levar filhos à escola, como em **A**, **E**, **J**, **K** e por último **O**, no qual, esta retrata o próprio percurso que realiza com as suas colegas até à escola, no qual é proibido o uso do telemóvel.

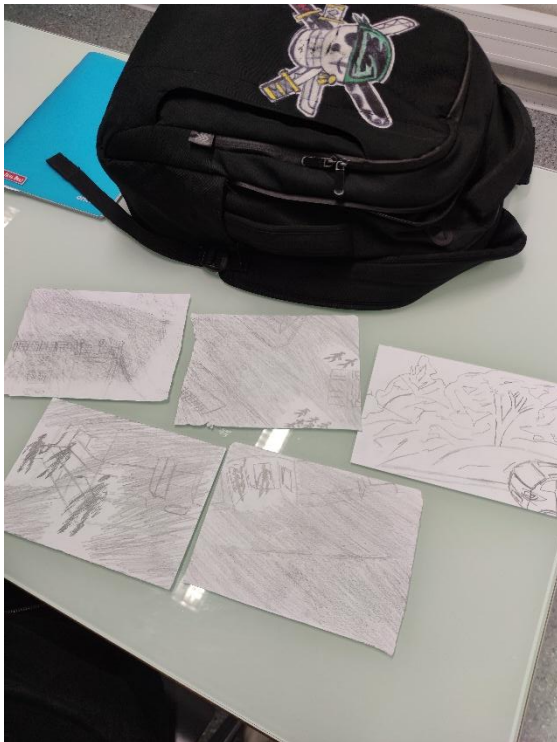


Figura 29: Desenhos de G



Figura 30: Desenho de A

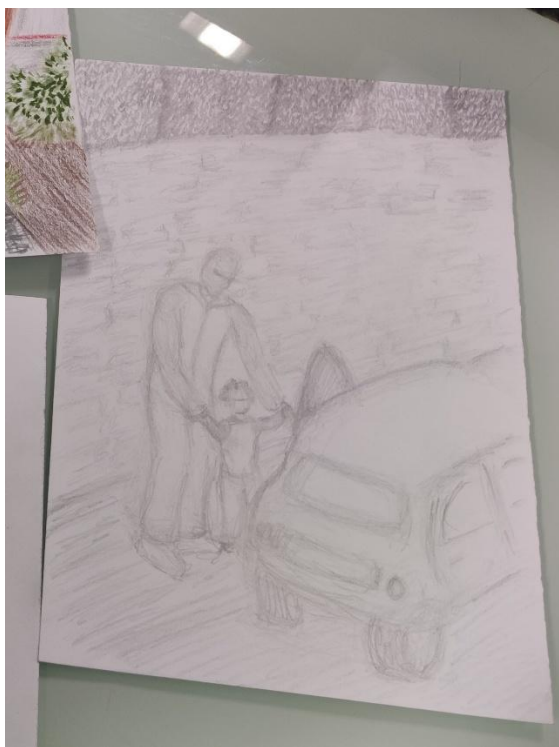


Figura 31: Desenho de E



Figura 32: Desenho de J



Figura 33: Desenho de K



Figura 34: Desenho de O

Ao longo destas 2 aulas, tornou-se evidente que as estudantes apropriaram-se em bom modo e verdadeiramente da proposta, como se fosse algo seu. Tendo como exemplo as suas intervenções, bem como o seu modo de pensar a mesma, que contribuiu em grande forma para o envolvimento e empenho demonstrado.

3º momento

Aula 4 – Discussão | Mural coletivo (3 x 50 minutos)

Para este último momento da didática, foram distribuídos pelas estudantes algumas questões que serviriam de amplificadores desta conversa/discussão. Nestas, estavam presentes as seguintes questões:

Quem sou?

Caminhei sozinho?

Quem vi caminhar?

Para onde?

Com pressa?

Devagar?

O que vi?

O que ouvi?

O que senti?

Que cheiros?

Que gostos?

Que texturas?

Que partido tiro da minha imaginação neste espaço vivido?

Em que é que este percurso que se repete me condiciona?

O que é que me estimula?

O que é que nele me é indiferente?

Como é que ele me transforma?

Questões estas, que foram inspiradas no próprio exercício casa-escola da Elvira Leite, e, nós próprios registos gráficos das estudantes realizados nas duas aulas anteriores. Posteriormente, foi dado um momento para responder e refletir estas questões e seguidamente foi iniciada uma conversa/discussão sobre o exercício na sua generalidade, tendo por base estas amplificações, durante cerca de 40 minutos.

Se as duas aulas anteriores foram na sua plenitude um sucesso, por outro lado, notou-se na generalidade uma menor fluidez na conversa/discussão, do dia 7 de março, apesar da importância desta, ter sido previamente reforçada na apresentação da didática. Esta circunstância não foi uma surpresa total, uma vez que este elemento de trabalho de teor mais reflexivo e numa vertente de expressão oral, estava afastado do praticado nas aulas que tinham vindo a ser realizadas na disciplina até à data.

De realçar ainda, que, a possível culpa do menor sucesso deste momento da didática, também pode ter-se devido, em grande parte, ao meu posicionamento enquanto orientador da mesma. Tendo percebido isso após a realização desta, na qual podia e devia ter tomado uma posição diferente, de maior participação e menor orientação e controlo, através de uma maior participação no exercício, na forma de exposição do meu próprio caminho entre casa e escola. Principalmente, pela sua diferença e singularidade, pois, nos dias da didática, este percurso estendia-se em média a mais de 7 horas de distância, entre Vila Real de Santo António, local que voltei a tratar por casa após o CEE, e a EBSAS, local que sempre tratei por escola, desde o primeiro dia do estágio. Não obstante, este momento do exercício, revelou-se ainda assim, num momento relevante de reflexão por parte da turma, e ainda, de maior introspeção da minha atividade enquanto docente.

Posteriormente, nos últimos dois tempos de aula foi iniciado o mural coletivo. Através da utilização de um recorte de papel cenário de cerca de 200x300cm, no qual foram coladas um total de 58 representações realizadas pelas 16 estudantes durante as duas aulas anteriores.

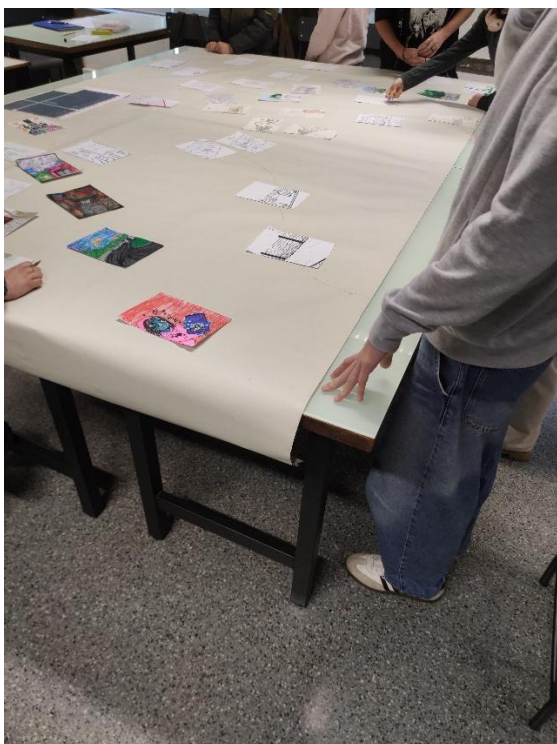


Figura 35: Aula 4 - Colagens do mural coletivo



Figura 36: Aula 4 - Criação dos caminhos

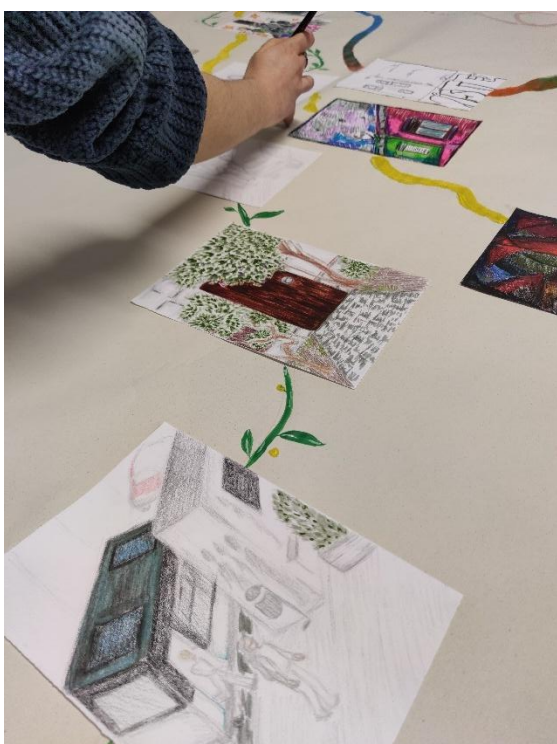


Figura 37: Aula 4 - Pintura dos caminhos



Figura 38: Aula 4 - Pintura e colagem dos caminhos

Estas, foram distribuídas por cada estudante pelo mural e unidas através do desenho de um caminho abstrato, pintado no próprio, de modo a ligar cada uma delas e o título “Caminho Casa-Escola”, representado no cimo do mural, na forma de ponto de encontro de todas estas histórias, temporalidades e agentes diversos, numa atualidade

desse caminho vivido e experienciado, representando também deste modo, tudo aquilo que possa ter sido perceptivo nesse percurso, cruzando, inclusivamente alguns deles.



Figura 39: Aula 4 - Vista aproximada do mural coletivo



Figura 40: Aula 4 - Recolha e armazenamento do mural coletivo



Figura 41: Exposição do mural coletivo

Considerações Finais

O estágio na EBSAS, mais do que observar técnicas ou métodos de ensino, permitiu-me experienciar, ainda que de forma provisória, as profundas complexidades da prática docente em artes visuais. Deparando-me com um campo de ação pedagógica marcado por condições espaciais e pessoais, que permitiu e exigiu ao mesmo tempo, um posicionamento e uma capacidade de navegação mental e física, entre múltiplas dimensões curriculares, relacionais, institucionais e políticas, dando início a um processo de escuta atenta, de reflexão e de construção de relações que foram tornando-se cada vez mais importantes.

Neste sentido, a observação inicial das aulas, realizada a partir de um lugar privilegiado pelo estatuto que não foi de professor nem de aluno, revelou-se essencial para compreender as diferentes formas de estar na docência, e que foram distintas, tanto pelas diferentes disciplinas, turmas ou estudantes, bem como das suas próprias formas de estar e ser. Que, quase só em momentos de pausa das tarefas das aulas foram notadas, tal era a forma como o currículo das disciplinas sugava qualquer possibilidade de transparecer personalidades, a favor de uma uniformização de ideias e conceitos.

Deste modo, reforço a importância desta posição enquanto experiência singular no interior da sala de aula, por não ter as responsabilidades docentes da mesma, o que se tornou essencial para encontrar esta lacuna e tornar possível a construção da proposta didática desenvolvida na disciplina de Desenho A. Enquanto resposta à constatação da reduzida possibilidade das estudantes em realizar algo que permitisse transparecer as suas singularidades para além de estudantes, num contexto fora da sala de aula e fora da própria escola.

Para tal, é importante realçar também a importância da influência que teve a proposta pedagógica da artista e professora Elvira Leite (1983), enquanto ligação com a cidade e com o recriar e refazer de experiências, que se podem transformar em diferentes contextos e através de outros intervenientes, sem a necessidade de partir de um zero, como também reforça Amanda Midori (2021). Demonstrando assim que ainda existem

muitos percursos em aberto e com muito por explorar em contexto teórico e prático no ensino artístico-educativo, bem como na cidade na sua totalidade contemporânea, que se mostra como uma boa opção enquanto espaço exterior à escola, mas de lugar de intervenção da mesma. Ao dar assim, ainda mais sentido à possibilidade das estudantes mostrarem quem são fora da escola, num reforço do maior sentido da palavra, também na forma física e espacial, trazida para o contexto da cidade.

Assim, o exercício foi iniciado fora da sala de aula, contrariando esse local como espaço de todos os acontecimentos e também assumindo uma mais curta aproximação ao programa da disciplina e do curso de Artes Visuais. Na qual o próprio ato de desenhar esteve exposto pela sua dimensão perceptual e pessoal, construtor e dinamizador da visualidade individual de quem o colocou em prática. Tendo as estudantes total liberdade para expressar as suas formas e expressões artísticas, com recurso a qualquer material disponível. Dando maior importância à experiência, que à aprendizagem de alguma técnica específica e pré-estipulada.

Assumindo e reforçando assim, tal como o ato de caminhar defendido por Michel de Certeau (1984), a real importância das táticas criativas e de resistência associadas ao ato de caminhar. Que, neste contexto escolar, se insere como um gesto de apropriação da sala de aula, no qual foi permitido às estudantes expor os percursos dos espaços exteriores, relativos à cidade e as suas resistências individuais num contexto em que tendem a ser invisibilizadas. Devolvendo a possibilidade de demonstrar as suas singularidades, meios e contextos.

Assim, a proposta, constituiu um momento não só de aprendizagem, como também de expressão, conhecimento e partilha de experiências e vivências, no qual o desenho, associado ao ato de caminhar, assumiu contornos de um gesto crítico e político, numa forma de estar no ensino mais articulada com o mundo e com quem o habita. Experienciando a cidade enquanto lugar artístico, em que corpos contrariam a dominância da visão, e em que deixam de apenas observar, mas também ouvem, tocam e memorizam, evidências e dimensões sensíveis, próprias e da própria cidade, enquanto habitantes da mesma.

Mediante este desenvolvimento ao longo do estágio e que operou simultaneamente nos contextos citadino e escolar, foi assim perceptível que estas participações não só modificaram como construíram experiências através do ato de caminhar. Que, tal como refere Francesco Careri (2017), é um instrumento capaz de perceber e relacionar o corpo com a própria cidade, possibilitando a observação e percepção da mesma, bem como as relações invisíveis que a ocupam e as dinâmicas sociais que lhe são subjacentes, tendo as estudantes demonstrando de diversas formas as suas semelhanças e diferenças, pelos mais diversos fatores socioeconômicos, políticos e sociais que as atravessam.

Desta forma, este trabalho que apesar de ter uma forte componente sensível ligada ao ato de caminhar, foi também por si uma prática existencial, de um ato de conhecimento incorporado entre o mover e o pensar, no qual, segundo Tim Ingold (2011), os pés fazem parte desse pensamento, capaz de construir um conhecimento artístico, crítico, interventivo e pedagógico. Que reflete a relação entre o corpo, a mente e a cidade. E que, numa parte final e em forma de didática, foi representada por cada estudante no caminho entre casa e a escola. Dando espaço, à reflexão e pensamento da cidade atual, numa componente social do próprio lugar e do espaço, na forma política e social, associada ao meio artístico, através do desenho. Tendo o corpo como mediador essencial dessa experiência e a escola como espaço para essa expansão, tal como deve ser considerado o ensino e a sua prática.

Este exercício, permitiu deste modo, tornar estes lugares vivenciados, em algo capaz de favorecer a apreensão e ação, na própria cidade, ao despertar a sensação de pertença à mesma, pelas estudantes, através de estímulos e percepções que culminaram numa atitude crítica dos espaços massificados pelas instâncias de consumo. Através da produção e representação artística, numa articulação pedagógica entre arte e política, que tentou assim desestabilizar as hegemonias presentes tanto na cidade como no ensino, dando um novo ênfase tanto ao caminho para a escola como ao quotidiano escolar. Afastando-se dos processos rotineiros temporais, normativos e geográficos da escola, estrategicamente concebidos, confirmando assim, que esta pode assumir um potencial transformador.

Para chegar aqui, o MEAV foi fundamental por dar-me a oportunidade de ver o que não estava visível. Através da construção de um pensamento capaz de interferir não só nas artes visuais, mas também e de igual, ou até de superior modo, em todas as áreas com que se cruza, desde sociais a políticas. Assim, este estágio, bem como todo o percurso do curso, permitiu-me que hoje, em sala de aula e já na posição de professor que me é mais recente, possa pensar e agir em modos de ação e resistência. Afastando e modificando o ser que inicialmente entrou na sala de aula a replicar o currículo da mesmice, antes desta longa, desafiante e transformadora passagem.

Termino, portanto, com a consciência de que apesar de este estágio ter sido positivo na sua grande maioria, também houve momentos mais difíceis a retirar. E que, é necessário haver um equilíbrio que muitas vezes se torna instável, de cedência, planeamento e orientação. Em que é necessário, para além de deixar acontecer, permitir que nos aconteça.

Ler, ouvir, escutar, aceitar, (re)interpretar e (re)criar, mas também colocar-se nesse mesmo lugar crítico perante nós próprios, num território que ainda agora inicia, mas que exige um modo de estar que não deve ser apenas curricular, mas sim de resistência e expressão crítica e atenta a todos os lugares, sejam eles dentro ou fora da escola.

Bibliografia

Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.

Careri, F. (2013). *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Gustavo Gili.

Careri, F. (2017). *Caminhar e parar*. São Paulo: Gustavo Gili.

Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico* (Vol. 1). Lisboa: Ministério da Educação.

Casey, E. S. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time: Phenomenological prolegomena. In S. Feld & K. H. Basso (Eds.), *Senses of place* (pp. 13–52). Santa Fe, NM: School of American Research Press.

de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life* (S. Rendall, Trans.). University of California Press.

Debord, G. (1957). Report on the Construction of Situations and on the International Situationist Tendency's Conditions of Organization and Action. Cosio d'Arroscia.

Debord, G. (1958). *Théorie de la dérive*. Internationale Situationniste, 2.

Debord, G. (1997). A sociedade do espetáculo. *Rio de janeiro: Contraponto*, 102, 85-102.

Debord, G., & WOLMAN, G. J. (1956). *Mode d'emploi du détournement*. Les Lèvres Nues, 8.

Decreto Lei n.º 57 A/2024, de 13 de setembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 178 (Suplemento), de 13 de setembro de 2024. Entrada em vigor a 14 de setembro de 2024.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/57-a-2024-887747449>

Decreto Lei n.º 80 A/2023, de 6 de setembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 173, de 6 de setembro de 2023. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/80-a-2023-221331371>

Foucault, M. (1999) *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. (20.ª ed.) Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1974) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (51.ª ed.). Paz e Terra.

Gros, F. (2014). *A philosophy of walking* (J. Howe, Trans.). London, England: Verso. (Original work published 2009)

Gros, F. (2024, 11 de abril). *Caminhar ensina a lentidão – e isso muda-nos a vida, diz Frédéric Gros* [Entrevista]. *PÚBLICO*.
<https://www.publico.pt/2024/04/11/culturaipsilon/entrevista/caminhar-ensina-lentidao-mudan-os-vida-frederic-gros-2086191>

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, b. (2009). *Belonging: A culture of place*. Routledge.

hooks, b. (2015). *Yearning: Race, gender, and cultural politics* (2.ª ed.). Routledge.

i2ADS (Ed.). (2022). *Desassossegos: Ata expandida do 8º EPRAE*. i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.
<https://i2ads.up.pt/en/publicacoes/desassossegos/>

Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.

Ingold, T., & Vergunst, J. L. (Eds.). (2008). *Ways of walking: Ethnography and practice on foot*. Ashgate Publishing, Ltd..

Knabb, K. (Ed. & Trans.). (2006). *Situationist International anthology* (Rev. & expanded ed.). Bureau of Public Secrets. ISBN 978-0-939682-04-1

Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell. (Original publicado em 1974)

Lefebvre, H. (1996). *Writings on cities* (E. Kofman & E. Lebas, Eds. & Trans.). Blackwell. (Original publicado em 1968)

Loponte, L. G. (2012). Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Education policy analysis archives*. Arizona, 2013. Vol. 20, n. 42 (dez. 2012), p. 1-17.

Lynch, K. (1960). *The image of the city*. MIT Press.

Massey, D. B. (2005). *For space*. SAGE Publications.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Midori, A. (2022). Uma conversa com Samuel Guimarães a partir do jogo Mapa Mental de Elvira Leite. In A. Midori, A. M. Pereira, J. Nascimento, M. L. Gomes & M. I. Barreira (Eds.), *Desassossegos: Ata expandida do 8º EPRAE* (pp. 51–59). i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.

Pallasmaa, J. (2024). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. John Wiley & Sons.

Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2.^a ed.). SAGE Publications Ltd.

Sadler, S. (1999). *The situationist city*. MIT press.

Solnit, R. (2000). *Wanderlust: A history of walking*. Penguin.

Sternfeld, N. (2014) *Verlernen vermitteln*. Hamburg University Press (Kunstpädagogische Positionen 30).

Sternfeld, N. (2016) "Learning Unlearning", *CuMMA Papers*, 20.

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.

Apêndices

A1 - Planificação da disciplina de Desenho A – 12º ano



Agrupamento de Escolas de Águas Santas

PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

SUB-TEMA	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS (PA)	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	Nº Aulas
1. Visão sensibilização Perceção visual e mundo envolvente O meio ambiente como fonte de estímulos Transformação dos estímulos luminosos em percepções visuais	APROPRIÇÃO E REFLEXÃO Compreender que os processos de observação de diferentes imagens articulam perspetivas múltiplas de análise da(s) realidade(s).	Ilustração de livro Sinopse: elaborar uma proposta de ilustração para um livro à escolha, formada por um conjunto de seis imagens. Note-se que a ilustração pode ser ou não figurativa. Deverá ser dada atenção à coerência gráfica do conjunto e poderão ser utilizados recursos informáticos. Simulação do resultado final através de uma maquete do livro assim obtido. Previsão de tempos: 3 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido	Conhecedor/sabedor/ cultor/ informado (A, B, G, I, J)	Greilhas de observação Diálogos Diário gráfico Observação em situação de trabalho Trabalhos práticos Trabalhos livres Trabalhos de casa Trabalho de pesquisa Memórias descritivas Portefólio Trabalho colaborativo Ficha de autoavaliação	Diagnóstico e reposição de conhecimentos 13,5 horas «Processos de análise» 81 horas «Processos de síntese» 54 horas 9 horas 13,5 horas
2. Materiais. Sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos) Suportes Meios atuais Infografia	Refletir sobre a relação entre os eixos estruturantes das imagens [significante e significado (s)] e a sua articulação com as vivências e os conhecimentos dos fruidores/observadores.	“Frottage” – ambientes e paisagem Sinopse: utilizando a técnica de frottage representar paisagens imaginárias empregando os diversos recursos de sugestão de profundidade. Numa primeira fase deverá proceder ao levantamento sistemático de texturas possíveis com ensaio de sugestão de distância para depois articular numa composição final. Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido	Criativo (A, C, D, J)		
3. Procedimentos técnicos aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos) Modos de registo Ensaio aprofundamento Processos de análise Processos de síntese 4. Sintaxe Conceitos estruturais da linguagem plástica sensibilização	aprofundamento Aprofundar conhecimentos sobre a relação entre o que é percebido e os diferentes modos de representação da(s) realidade(s). Refletir sobre o modo como os diferentes contextos das imagens e as circunstâncias em que o fruidor/observador as perceciona podem desencadear múltiplas leituras e interpretações.	Estudo da figura humana Sinopse: representação da figura humana tomando um aluno como modelo. Apontar os eixos estruturais, nomeadamente a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica. Verificação da proporcionalidade global em relação ao número de cabeças para a estatura. Representar com maior acuidade os pormenores e extremidades, tais como as mãos, pés e cabeça. Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido			13,5 horas

Desenho A | 12.º ano | 1/9



Agrupamento de Escolas de Águas Santas

PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

Ano letivo 2023/2024			
Dominios da Linguagem Plástica Sensibilização Forma Aprofundamento Cor Movimento e tempo Organização dinâmica Organização temporal 5. Sentido Sensibilização Visão sincrônica do desenho Visão diacrônica do desenho Imagem: plano de expressão ou significativo Observador: plano de conteúdo ou significado	Reinterpretar referências de diferentes movimentos artísticos.	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
	Manifestar sentido crítico e sentido estético, articulando processos diversos de análise, síntese, argumentação e apreciação, enquanto observador-criador.	Estudo de fragmentos de imagens Sinopse: partindo de representações gráficas ou fotográficas realizar ampliações recorrendo a infografia ou fotocópia e trabalhar as imagens assim obtidas. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe	13,5 horas
	Compreender a diversidade dos modos de expressão artística das diferentes culturas e o seu papel na construção da(s) identidade(s) cultural(is).	Articulação da figura humana com forma mecânica ou utensílio Sinopse: representar a figura humana tomando um aluno como modelo numa pose que inclua uma ação sobre um objeto. Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe	9 horas
	Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências culturais e artísticas.	Imagens animadas ("Flip Book") Sinopse: nas folhas de um pequeno bloco apresentar uma sequência de imagens de modo que ao serem Folheadas pareçam ganhar movimento e animação. Podem ser utilizados recursos informáticos. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)
	EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	Autorretrato Sinopse: representar o rosto refletido no espelho, atentando à estrutura anatómica da cabeça humana. Numa segunda fase usar a fotografia como apoio. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)
	Desenvolver processos próprios de representação em torno do conceito de forma (ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição).	Retrato Sinopse: representar várias vistas da cabeça de um colega. Escolher uma vista e desenvolvê-la graficamente. Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido	13,5 horas

Desenho A | 12.º ano | 2/9



Agrupamento de Escolas de Águas Santas
PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

selecionando contextos, ambientes, formas de registo e de composição (linha, mancha, sombra, cor, contorno, sobreposição e justaposição, entre outros). Dominar e utilizar os efeitos da cor, manipulando-a de acordo com o aspeto gráfico/plástico pretendido. Aplicar diferentes esquemas cromáticos (analogia de cores, cores complementares, cores quentes e frias ou tríades cromáticas), na criação de composições. Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes. Selecionar, de forma autónoma e intencional, diferentes modos de registo, suportes, técnicas e materiais (convencionais e não convencionais). Dominar as relações entre os elementos da linguagem plástica, evidenciando um gradual desenvolvimento estético nas suas composições (unidade, variedade, vitalidade, harmonia, síntese, entre outros).	Retrato de corpo inteiro Sinopse: representar um colega à escala natural e de corpo inteiro. Poder-se-á partir da observação direta, da silhueta projetada ou contornada, ou ainda da fotografia. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe Desenho dos desenhos Sinopse: escolha de um ou mais desenhos a partir do repertório da história da arte. Representação à vista desse exemplo atendendo às especificidades processuais do original e respetiva escala. Poderá haver lugar a uma segunda fase introduzindo-se variações. Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças ao nível do sentido. Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Visão, Matérias, Procedimentos, Procedimentos, Sintaxe e Sentido Cenário Sinopse: propor e conceber a maqueta para um cenário de um programa televisivo do tipo talk-show. Através de esboços procurar antever os enquadramentos visuais possíveis no espaço: assim criado (recomendo, por exemplo, a periscópios improvisados). Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe Composição não figurativa Sinopse: ensaio de formas não figurativas com vista à concretização de uma composição utilizando os diversos recursos do desenho. Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido Sólido, líquido e gasoso Sinopse: firmemente aprisionados dentro de três sacos de plástico transparente estão um tijolo, litro e meio de água e uma porção equivalente de ar. Representar	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, C, I, H) Autoavaliador (transversal às áreas) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)	9 horas 13,5 horas 9 horas 13,5 horas
--	--	--	---

Desenho A | 12.º ano | 3/9



Agrupamento de Escolas de Águas Santas
PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

Utilizar, de forma autónoma e intencional, as possibilidades expressivas dos meios digitais e os diversos processos de transformação gráfica. Desenvolver, de forma autónoma e criativa, os processos de análise explorados anteriormente, através do desenho de várias expressões do corpo e da cabeça.	separadamente estes objetos deixando explícitas graficamente as suas diferentes propriedades. Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe Sapatos Sinopse: representação à vista de um par de sapatos velhos. Numa primeira fase, usar apenas linhas, numa segunda o claro-escuro e numa terceira a cor. Anotar, nestes três fases, as propriedades texturais e matéricas e os detalhes acidentais provocados pelo uso. Escala superior ao natural. Formatos A2 ou A1. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe Um olho em grande plano Sinopse: representar um olho em folha A3 de modo que todos os detalhes, como pálpebra e íris, sejam estudados. Nota: apontar corretamente a posição relativa da pupila em relação à pálpebra superior, proporcionalidade do círculo da íris, vincos, pregas e espessura das pálpebras. Materiais diversos (carvão, grafite, outros). Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe Uma toalha com vincos e dobras Sinopse: representar um panejamento tomando como modelo uma toalha branca e lisa, preferencialmente com vincos de ferro de engomar. Sugere-se o formato A2 e a execução de vários estudos em diversos materiais, como grafite, carvão, pastel, ceras, aguadas e diversas cores e texturas de papel. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe Ensaio compositivos Sinopse: articular duas unidades de trabalho (exemplo «pão» e «olho», «toalha» e «plantar» ou outros) para gerar uma só página A1, através de fragmentação, pormenor, narratividade, repetição, acentuação,		13,5 horas 9 horas 9 horas 9 horas
--	--	--	--

Desenho A | 12.º ano | 4/9



Agrupamento de Escolas de Águas Santas
PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

		transfiguração e outros. A página resultante deve sintetizar diferentes propriedades dos referentes. Elaborar previamente esboços em formato menor. Previsão de tempos: 13.5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido			13.5 horas
		Um pão Sinopse: representar um pão rústico e de tamanho médio, assente sobre um prato ou um pano (a incluir). Se o trabalho se prolongar no tempo sugere-se a conclusão em casa. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe			9 horas
		Fruto seco Sinopse: representar em grande escala (A2) um pequeno fruto seco (figo, noz, etc.) e efetuar variações em diversos materiais. Realizar estudos prévios, em tamanho A4, com apontamento de pormenores e recorrendo a carvão, grafite e outros meios. Previsão de tempos: 13.5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe			13.5 horas
		Elemento vegetal Sinopse: representar uma planta de interior através de diversos estudos em formato A2, tendo em consideração aspetos de pormenor, forma global e transfiguração gráfica do modelo escolhido. Recorrer a diversos materiais (carvão, grafite, outros). Previsão de tempos: 13.5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe			13.5 horas
		Um copo transparente com água Sinopse: representar em formato A3 um copo com água, atendendo ao claro-escuro e ao jogo de reflexos de luz. Material: grafite. Nota: jogar com a amplitude de valores tonais. Previsão de tempos: 4.5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe			4.5 horas
		«Nu descendo uma escada»			

Desenho A | 12.º ano | 5/9



Agrupamento de Escolas de Águas Santas
PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

		Sinopse: a partir da observação de uma reprodução da pintura «Nu descendo uma escada» de Marcel Duchamp, procurar um motivo dinâmico que possa ser representado exprimindo o mesmo tipo de movimento fragmentado. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido			9 horas
		Atleta Sinopse: procurar imagens da imprensa que mostrem grandes planos de desportistas. Neutralizando o fundo da imagem e recorrendo a um enquadrador móvel obter duas composições a partir da mesma figura, sendo uma mais estática e outra mais dinâmica. Aplicar um tratamento gráfico e cromático adequado aos resultados. Esta unidade também pode ser feita infograficamente. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe			9 horas
		Moedas em voo Sinopse: simular e representar um punhado de moedas como que atiradas ao ar imaginando as suas perspetivas, posições e distâncias. Recorrer a processos de sugestão de dinamismo. Atender à própria composição para este efeito. Previsão de tempos: 4.5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe			4.5 horas
		Sequência de dobragens Sinopse: representar uma folha de papel nas suas diversas aparências após ser sujeita a sucessivas dobras e respetivos vincos transversais. É de notar que cada representação deverá ser feita após a folha ser vinculada e desdobrada de novo. Representar todas as fases na mesma folha, de uma forma sequencial. Utilizar uma ampla escala de valores tonais. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe			9 horas
		Retrato a dois momentos			

Desenho A | 12.º ano | 6/9



Agrupamento de Escolas de Águas Santas
PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

		Sinopse: retrato em que estejam presentes na mesma folha duas expressões ou posições de cabeça em sobreposição parcial ou em separado. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido Claro-escuro com cores inesperadas Sinopse: a partir de imagens fotográficas preexistentes, efetuar a sua digitalização, modificando a sua cor, mas mantendo o claro-escuro. No final, imprimir os resultados. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe Vista imaginária de espaços Sinopse: representação do espaço em que se encontra o aluno adotando um ponto de vista imaginário situado no teto ou mais acima como se este fosse transparente. Apontar o ponto de fuga das verticais. Esboço em A4. Previsão de tempos: 4,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe Para além do visível Sinopse: recorrer a imagens do mundo físico obtidas através de mecanismos sensíveis a gamas luminicas diferentes da radiação visível (raios X, infravermelhos, etc.) ou com capacidades de registo muito superiores à visão humana (imagens telescópicas, microscópicas, etc.) e utilizá-las como objeto de estudo na criação de representações visuais. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Matérias, Procedimentos, Sintaxe, Sentido Inversão Sinopse: criar desenhos, imagens ou padrões a partir da representação ou inclusão de figuras familiares posicionadas segundo diferentes rotações. Analisar as dificuldades impostas ao reconhecimento. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido			9 horas 9 horas 4,5 horas 9 horas 9 horas
--	--	--	--	--	--

Desenho A | 12.º ano | 7/9



Agrupamento de Escolas de Águas Santas
PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

		Duplo retrato Sinopse: por via do desenho, representar, numa primeira fase, o rosto de alguém a partir da sua observação direta e, numa segunda, fazê-lo a partir do registo fotográfico desse rosto (registo para o qual se adotou o mesmo ponto de vista usado na observação). Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças tanto ao nível do processo como dos resultados, nível informativo de ambos, etc. Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido Efeitos cromáticos Sinopse: criar padrões coloridos que sejam demonstrativos de diferentes contrastes cromáticos. Previsão de tempos: 4,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido Esquemas cromáticos Sinopse: aplicar diferentes esquemas cromáticos (analogia de cores, cores complementares, tríades cromáticas, etc.) na criação de composições ou padrões, que nalguns casos podem ser destinados a fins específicos (padrões têxteis, papéis decorativos, etc.). Previsão de tempos: 13,5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido Sucessividade Sinopse: numa primeira fase, desenhar o mesmo objeto ou cena a partir de pontos de vista ligeiramente diferentes e pressupondo uma deslocação visual sucessiva do observador. Analisar as transformações nas relações visuais dos objetos entre si e face ao campo visual. Numa segunda fase, a partir da observação direta, desenhar a silhueta de um dado objeto a partir de seis pontos de vista diferentes. Analisar o nível informativo de cada um procurando concluir qual ou quais permitem um reconhecimento mais imediato. Previsão de tempos: 13,5 horas			13,5 horas 4,5 horas 13,5 horas 13,5 horas
--	--	--	--	--	--

Desenho A | 12.º ano | 8/9



Agrupamento de Escolas de Águas Santas
PLANIFICAÇÃO DE DESENHO A – 12.º ANO

Ano letivo 2023/2024

		Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido Imagens compostas Sinopse: utilizando um meio à escolha, criar uma imagem composta de um único objeto que incorpore diferentes vistas ou diferentes fases do seu movimento. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido Animação Sinopse: planejar e concretizar uma sequência para um filme de animação definindo o número de imagens (no mínimo 10 a 15), a sequência narrativa, a sua lógica comunicacional. De um modo simples, poderá tratar-se da evolução de uma dada forma no espaço, através das suas transformações de configuração e tamanho. Poderá igualmente recorrer-se a registos fotográficos ou videográficos sucessivos que forneçam o material de base. Previsão de tempos: 9 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido Mosaico Sinopse: com o objetivo de explorar questões de resolução e perceção, transformar, numa primeira fase, uma imagem previamente escolhida num mosaico de unidades ou módulos, de acordo com valores de claridade e/ou cor. Numa segunda fase, criar desde logo uma imagem de acordo com estes pressupostos. As unidades ou módulos devem ser muito pequenos ou bastante grandes. O exercício pode ser feito recorrendo a meios informáticos. Previsão de tempos: 13.5 horas Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido			9 horas 9 horas 13.5 horas
--	--	--	--	--	---

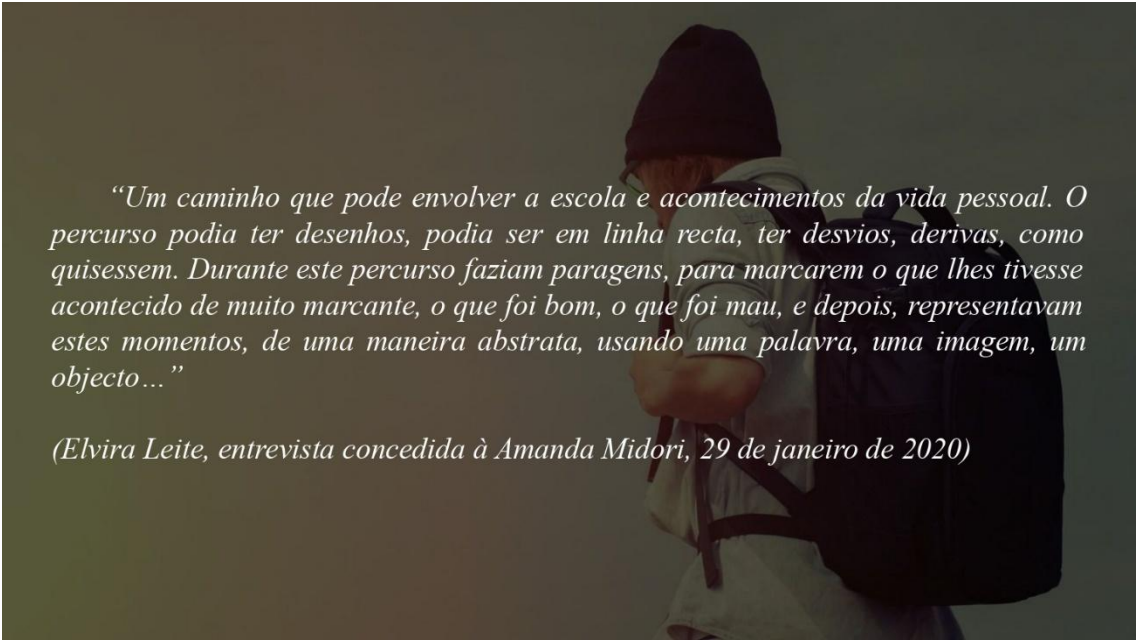
A Linguagens e textos B Informação e comunicação C Raciocínio e resolução de problemas D Pensamento crítico e pensamento criativo E Relacionamento interpessoal F Desenvolvimento pessoal e autonomia G Bem-estar, saúde e ambiente H Sensibilidade estética e artística I Saber científico, técnico e tecnológico J Consciência e domínio do corpo

A2 - Apresentação powerpoint do primeiro momento da UD



CAMINHO CASA-ESCOLA

PROPOSTA DIDÁTICA



“Um caminho que pode envolver a escola e acontecimentos da vida pessoal. O percurso podia ter desenhos, podia ser em linha recta, ter desvios, derivações, como quisessem. Durante este percurso faziam paragens, para marcarem o que lhes tivesse acontecido de muito marcante, o que foi bom, o que foi mau, e depois, representavam estes momentos, de uma maneira abstrata, usando uma palavra, uma imagem, um objecto...”

(Elvira Leite, entrevista concedida à Amanda Midori, 29 de janeiro de 2020)



QUE CORPO ESTÁ A CAMINHAR

Quem sou? Como me vejo? Quem caminha comigo? Quem caminha à minha volta?



HOJE NO CAMINHO PARA CASA E SEGUNDA-FEIRA NO CAMINHO PARA A ESCOLA: CAPTAÇÕES E REGISTO

Captações sonoras, de vídeo ou de imagem
e

Qualquer tipo de registo, seja ele escrito, gráfico ou apenas de memória

MAS O QUE CAPTAR E REGISTRAR?

Caminhar sozinho?

Um grupo a caminhar junto?

Um caminhar apressado?

Um caminhar lento?

Onde estou a caminhar? (Na cidade, na praia, no campo)

Para onde e como caminham os outros? (Para um autocarro, para o trabalho, para a escola)

Conversas / sons nessas caminhadas (minhas ou ouvidas nesse caminho)

Palavras / frases escritas ou lidas nesse caminho (minhas ou observadas, em cartazes, muros, paredes, etc.)

Descrições, imagens, sons de pessoas nesse caminho (minhas ou de outras)

Objetos encontrados nesse caminho

OBJETIVO

Dar às estudantes a possibilidade de estabelecer uma ligação entre as coisas que conhece e aquelas com que se cruza nesse caminho casa-escola. Sensibilizando para as ligações que estabelecem, estimulando a percepção e possivelmente tornando-se agente de mudança nas interações que tem ou possa ter nesse caminho casa-escola.

A person wearing a dark beanie, glasses, a light-colored jacket, and a large dark backpack is walking away from the camera. The background is a soft, out-of-focus landscape with warm tones.

24 E 28 FEVEREIRO

Interpretação e representação

A person wearing a dark beanie, glasses, a light-colored jacket, and a large dark backpack is walking away from the camera. The background is a soft, out-of-focus landscape with warm tones.

INTERPRETAÇÃO

Escuta e visualização das captações e capacidade de interpretação das mesmas

REPRESENTAÇÃO

Trabalho individual

Entre 4 e 5 trabalhos

Sempre em suporte A5

Desenhos (de momentos, pessoas, sons, objetos, locais, etc.) desse caminho

Coisas escritas avistadas, ouvidas, etc. desse caminho

Colar ou transformar objetos físicos encontrados nesse caminho

Materiais: Papel, lápis, borracha, canetas, marcadores, cola, tesoura.

7 MARÇO

Mural coletivo



RODA COLETIVA

Discussão e criação conjunta de uma roda de conversas para motivar uma discussão entre todos os participantes de forma a comparar as semelhanças e as diferenças entre cada qual e entre os diversos percursos e ainda sobre o estímulo da memória do caminho casa-escola, através de um conjunto de questões para ativar e orientar a discussão.

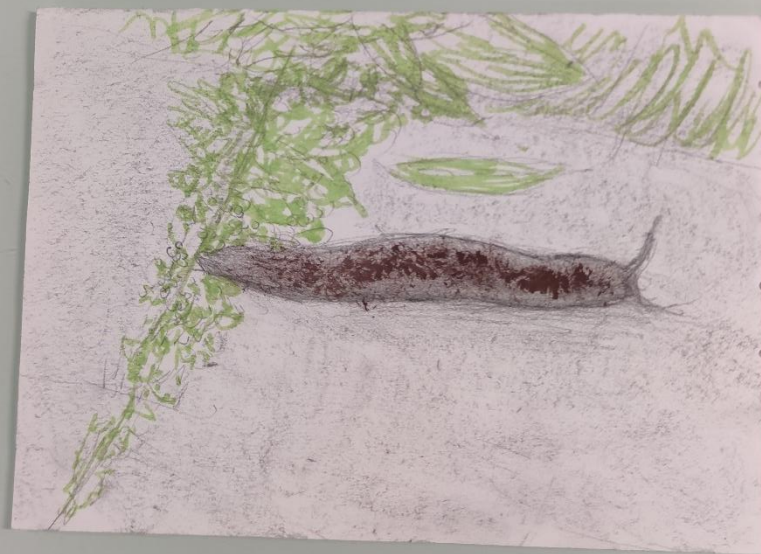
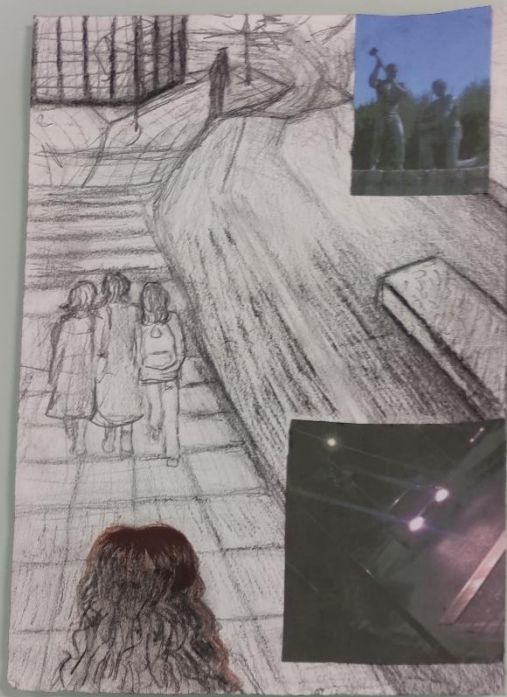


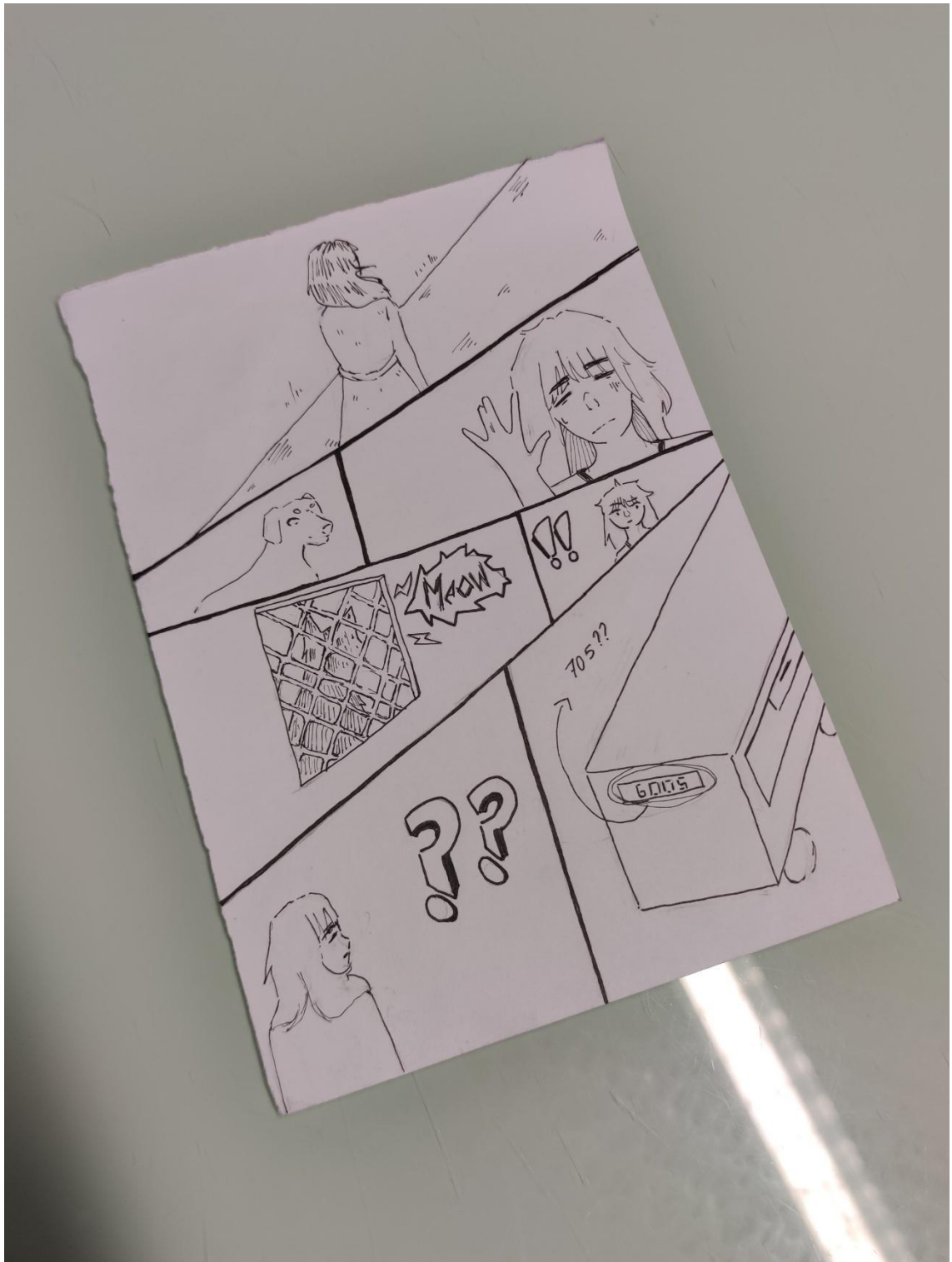
MURAL COLETIVO

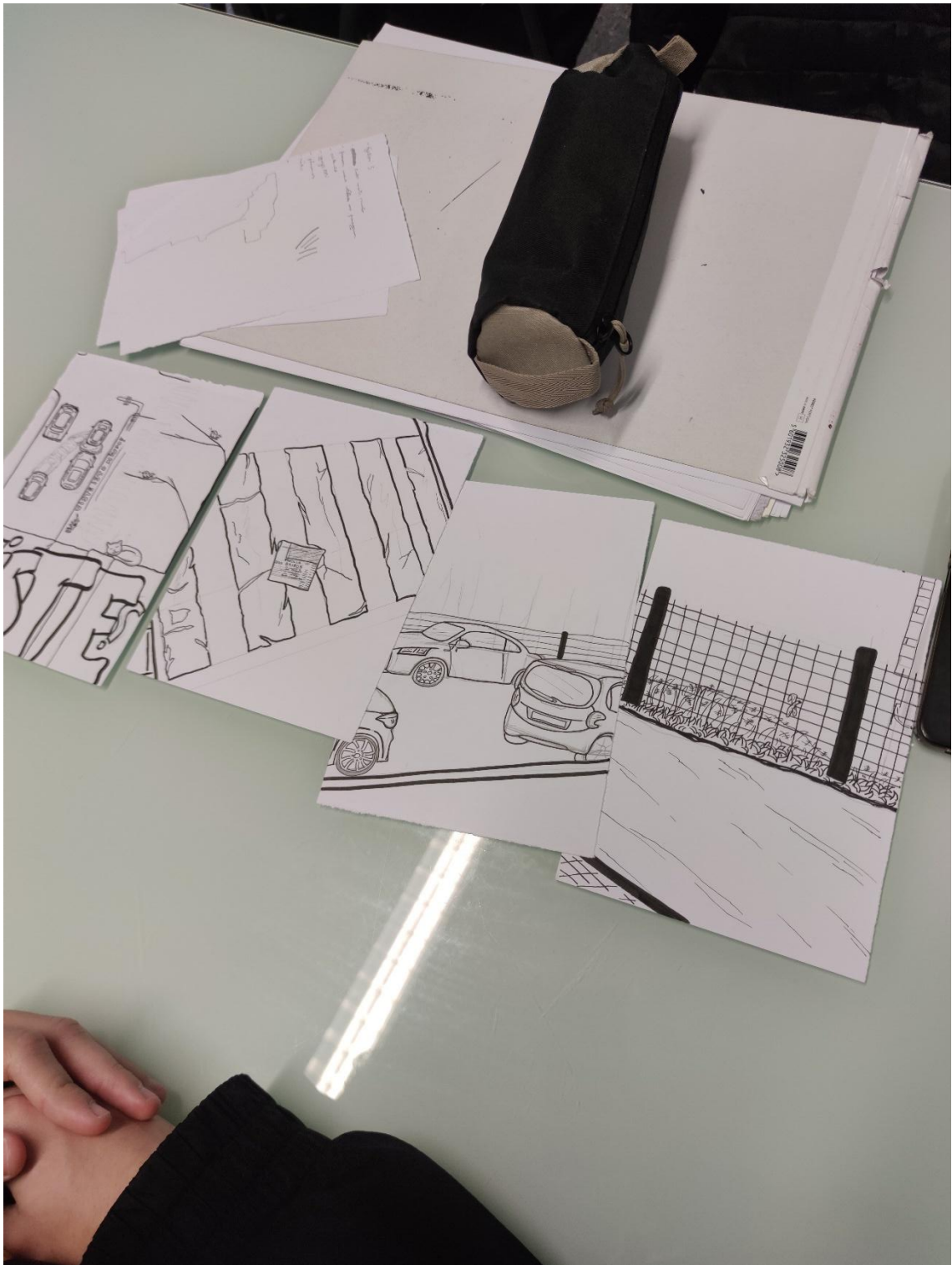
Criação de um mural, em que serão colados desenhos, objetos, palavras, textos, etc. com a escola no topo e tudo que a liga ou afasta à volta, criada pelos caminhos construídos por cada estudante. Tornando este mapa um mapa de subjetividade de cada pessoa, mas também deste conjunto de pessoas e não apenas um mapa de decalque.

A3 – Registos fotográficos do segundo momento da UD



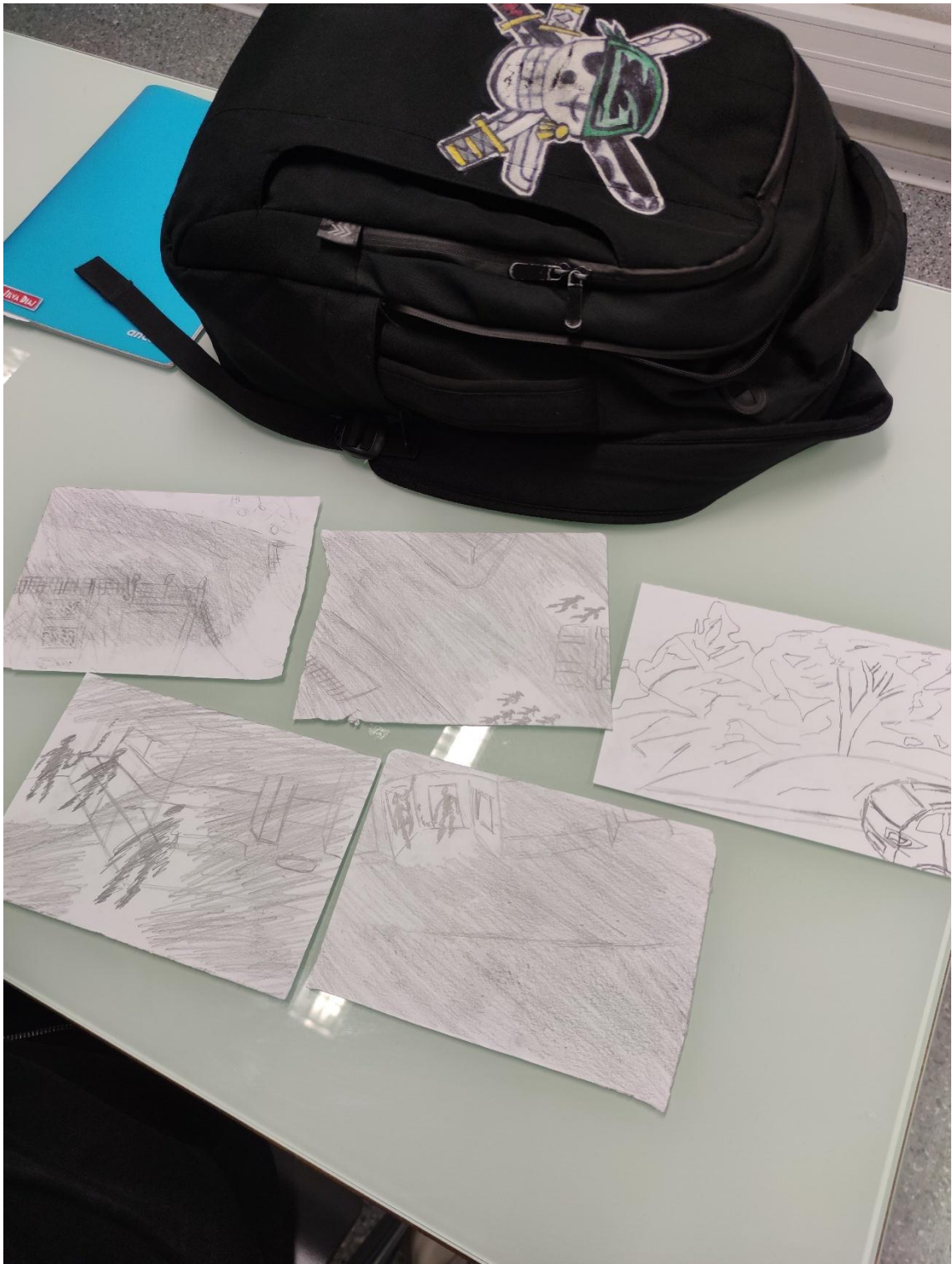






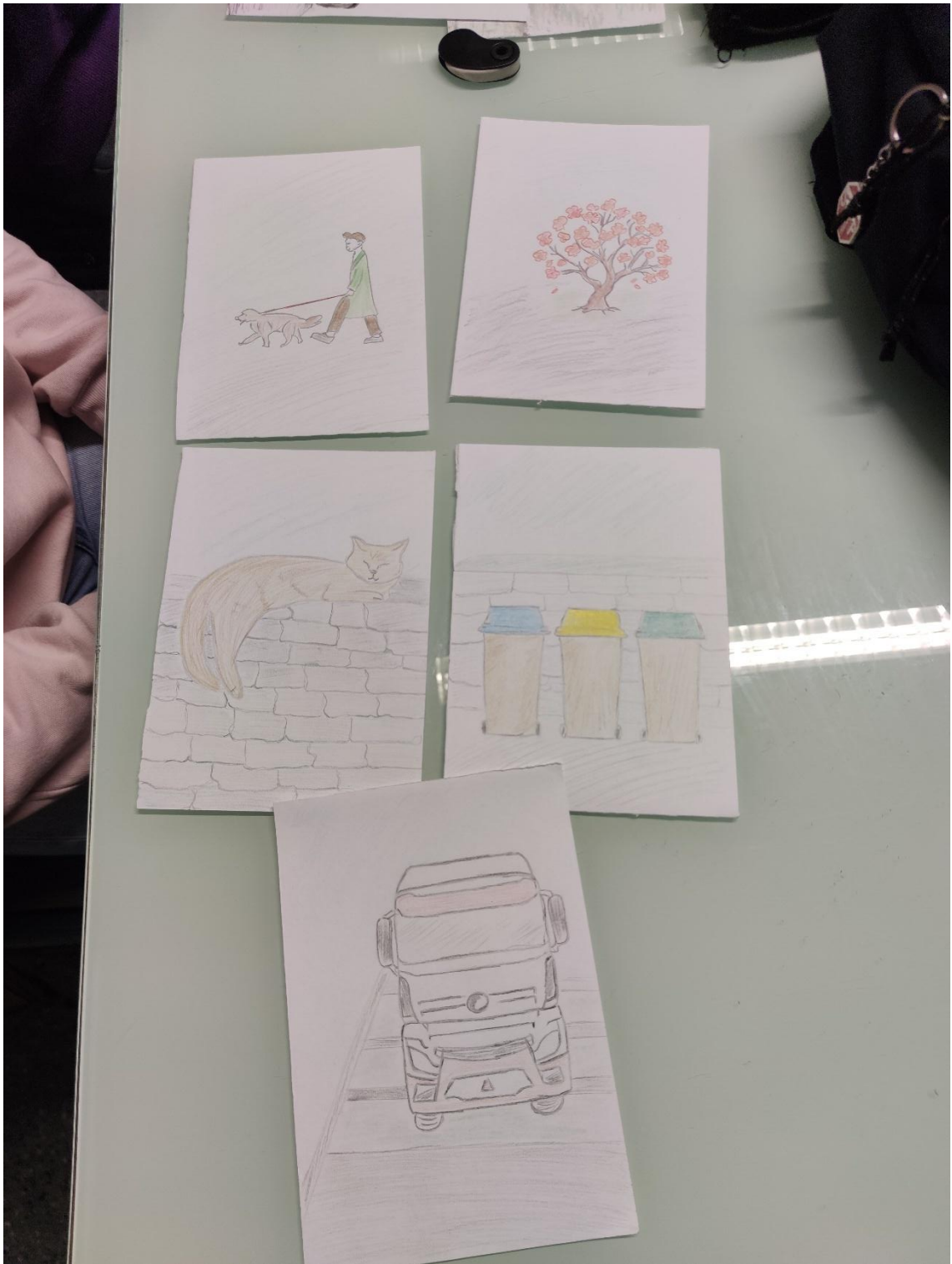








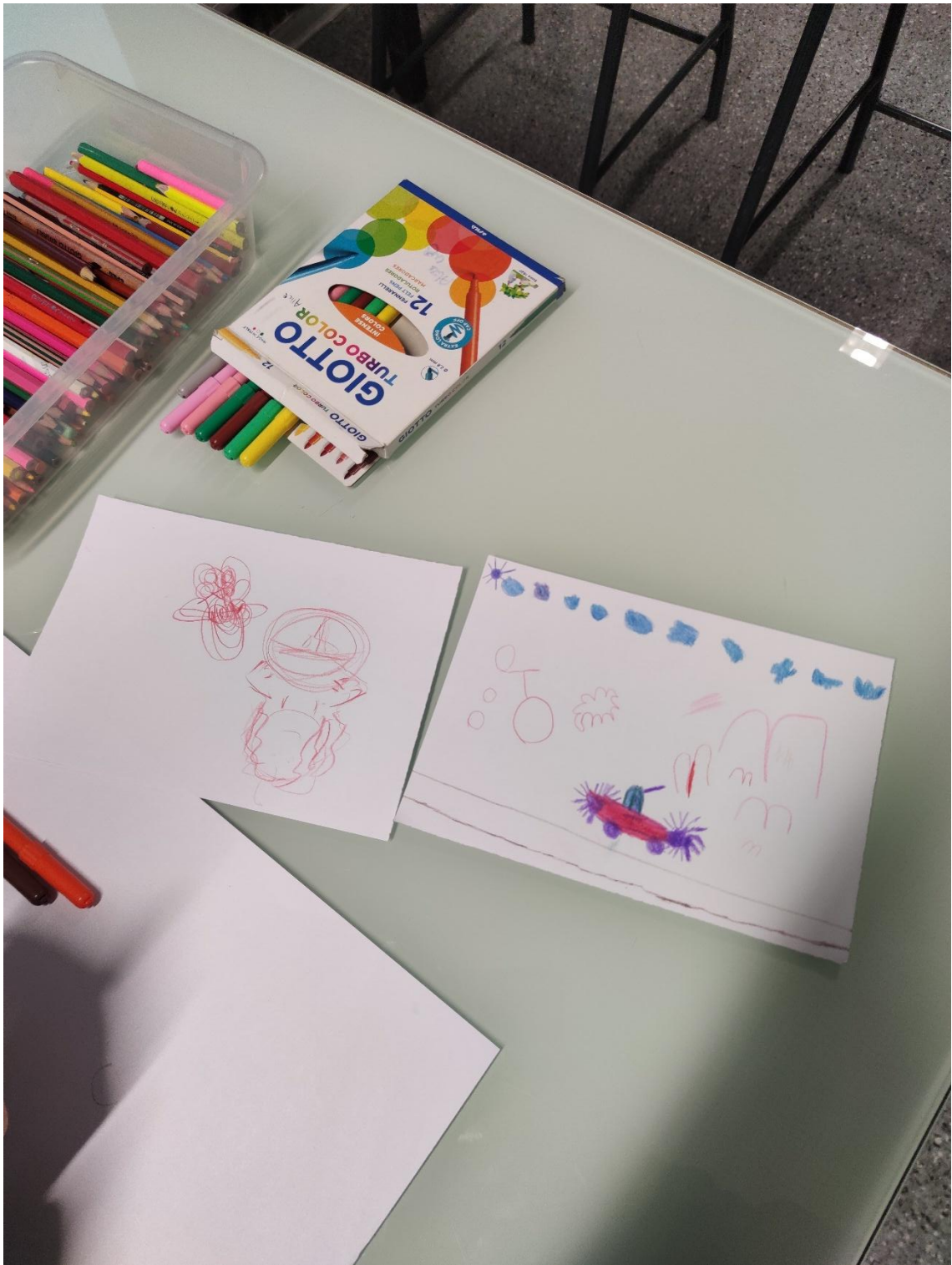














SEDE ADMINISTRATIVA

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

FACULDADE DE **BELAS ARTES**

