

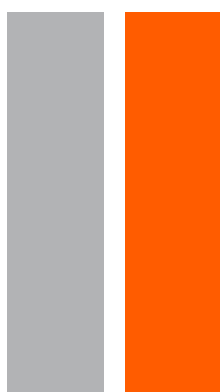
**MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º. CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO  
SECUNDÁRIO  
RELATÓRIO**

# **O Ensino do Desenho Perante a Homogeneização do Eu Digital no Ensino Secundário: Reflexões a Partir do Estágio**

Catarina Sofia Pinto Fonseca Silveira

**M**

2026



Catarina Sofia Pinto Fonseca Silveira

O Ensino Do Desenho Perante A Homogeneização Do Eu Digital no Ensino

Secundário: Reflexões a Partir do Estágio

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação da Professora Doutora Ana Catarina Moreira Pinto da Fonseca Almeida.

maio 2026

## **Resumo**

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, reflete sobre o papel do ensino do Desenho no Ensino Secundário face à omnipresença dos ecrãs e à consequente homogeneização da identidade juvenil no seio dos ecossistemas digitais. Partindo do pressuposto de que as redes sociais que os adolescentes habitam fixam um *habitus* visual formatado pelos algoritmos, onde o indivíduo se dá a ver através de imagens assépticas e filtradas, esta reflexão problematiza o mimetismo visual e a sua influência nos modos de representação e construção da própria identidade. Perante este cenário de saturação e homogeneização visual, propõe-se uma contrarreacção ao ecrã, ancorada na crítica cultural de Jorge Larrosa Bondía (2002) e Byung-Chul Han (2016), defendendo a escola como um espaço de desaceleração e oportunidade de exploração matérica em oposição à estética do liso e do polido difundida no digital. Os pensamentos desenvolvidos ao longo do texto deram origem à estruturação de uma Unidade Didáctica dedicada ao Autorretrato, na qual se desafiaram alunas a confrontarem-se com a resistência da matéria e com a temporalidade do desenho, diferente da vivência no digital. Mais do que ditar conclusões definitivas, a Unidade Didáctica revelou-se um espaço aberto de exploração, onde o Desenho e o acolhimento do erro proporcionaram às alunas uma oportunidade de autorreflexão crítica sobre as escolhas que tomaram e o seu impacto na sua própria formação identitária. Em perfeita simetria, este processo operou também como um dispositivo de autoanálise que projeta e configura parte da minha própria identidade e futura prática docente.

**Palavras-chave:** Autorretrato; Digital; Ensino do Desenho; Habitus; Identidade; Imagem-matéria

## **Abstract**

This internship report, developed within the scope of the Master's Degree in Visual Arts Teaching, reflects on the role of Drawing Education in Secondary Education in the face of the omnipresence of screens and the consequent homogenization of youth identity within digital ecosystems. Based on the assumption that the social networks inhabited by adolescents establish a visual *habitus* shaped by algorithms—where individuals present themselves through aseptic and filtered images—this reflection problematizes visual mimicry and its influence on modes of representation and identity construction. Confronted with this scenario of visual saturation and homogenization, a counter-reaction to the screen is proposed, anchored in the cultural critique of Jorge Larrosa Bondía (2002) and Byung-Chul Han (2016). It defends the school as a space for deceleration and an opportunity for material exploration, in opposition to the smooth and polished aesthetics spread by the digital realm. The reflections developed throughout this text led to the design of a Didactic Unit dedicated to the Self-Portrait, in which female students were challenged to confront the resistance of matter and the temporality of drawing, both of which differ from the digital experience. Rather than dictating definitive conclusions, the Didactic Unit proved to be an open space for exploration, where Drawing and the acceptance of mistakes provided the students with an opportunity for critical self-reflection on their choices and their impact on their own identity formation. In perfect symmetry, this process also operated as a self-analysis tool that projects and shapes part of my own identity and future teaching practice.

**Keywords:** Self-Portrait; Digital; Drawing Education; Habitus; Identity; Matter-Image

## Agradecimentos

Este relatório é o resultado partilhado de muitas frentes, afetos e apoios.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Catarina Moreira Pinto da Fonseca Almeida, agradeço a disponibilidade, a prontidão e olhar crítico que guiaram esta investigação.

Ao Professor Doutor Joaquim Jesus, à professora Patrícia Basílio e à professora Maria João Duarte, elementos do corpo docente do Colégio Novo da Maia, agradeço a generosidade com que me abriram as portas das suas salas de aulas, a partilha diária de experiências pedagógicas e o facto de, entre risos e boas conversas, me mostrarem a beleza e os desafios de ser um bom professor no campo das Artes Visuais.

A todos os alunos das turmas do 10.º, 11.º e 12.º anos do curso de Artes Visuais do CNM, o meu sentido obrigado pela excelente receção, pelo afeto espontâneo e por cada momento de partilha e boa energia.

Aos meus colegas de curso Bárbara, Júlio, Mariana e Tojó agradeço pelos desabafos partilhados, pelo apoio mútuo, pelas reuniões e atas infindáveis e por tornarem os dias longos mais leves. Sem vocês, não teria o mesmo sabor.

À minha família, aos meus amigos mais próximos e ao meu namorado, agradeço o amparo silencioso, a paciência infinita e o privilégio de serem o porto seguro onde sempre pude, vezes sem conta, recarregar energias. Sem vocês, a jornada não faria qualquer sentido.

A todos, o meu muito obrigada.

## Siglas e Acrónimos

CNM – Colégio Novo da Maia

GDA – Geometria Descritiva A

HCA – História da Cultura e das Artes

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

## Índice

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| Contexto e Premissas da Reflexão.....                 | 8  |
| Enquadramento e Fundamentação Teórica.....            | 23 |
| Mimetismo Visual e a Homogeneização do "Eu" .....     | 28 |
| Ecossistemas Digitais e Curadoria da Identidade ..... | 34 |
| Contrarreação ao Ecrã.....                            | 43 |
| Unidade Didática – Autorretrato.....                  | 51 |
| Objetivos Específicos .....                           | 52 |
| Implementação da Unidade Didática .....               | 54 |
| Trabalhos e Reflexões da Turma.....                   | 58 |
| Considerações Finais .....                            | 65 |
| Referências Bibliográficas.....                       | 69 |
| Anexos .....                                          | 71 |

## **Contexto e Premissas da Reflexão**

A reflexão que aqui se apresenta resulta de uma imersão direta no contexto de Prática de Ensino Supervisionada, ocorrida no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado integralmente no Colégio Novo da Maia – instituição de ensino privada, sediada a norte de Portugal, na zona metropolitana do Porto – onde acompanhei três turmas do curso de Artes Visuais, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Consequentemente, todas as situações, diálogos ou exemplos descritos e analisados neste relatório têm como protagonistas estudantes na faixa etária compreendida entre os 15 e aos 18 anos de idade. Importa ainda salientar que o palco de todas estas vivências e reflexões se circunscreveu, dentro do Ensino Secundário, ao universo das disciplinas de Geometria Descritiva A (GDA), Desenho A e ainda História da Cultura e das Artes (HCA), cujas especificidades curriculares serviram de base para a problematização do olhar aqui apresentado.

As premissas deste relatório emergem do cruzamento entre a vivência prática no contexto de estágio, alicerçada na observação e interação quotidiana, e uma análise reflexiva das dinâmicas e rotinas escolares. Ao confrontar os meus interesses pessoais com a realidade observada, tornou-se pertinente identificar e distinguir diferentes camadas na organização do processo ensino-aprendizagem. Estas manifestam-se, em primeira instância, através das dimensões do currículo escolar.

O conceito de currículo escolar é, dentro das ciências da educação e da teoria curricular, consensual na sua ambiguidade. Permito-me corroborar com a definição de currículo como construção social, de Maria do Céu Roldão (2000). Para Roldão, o currículo representa o plano formal de estudos que orienta o processo de aprendizagem. Corresponde aos conhecimentos, valores e técnicas que uma sociedade acredita precisar

para sobreviver e que, por consequente, os seus membros precisam de se apropriar para vive nela.

Autores como José Augusto Pacheco (1996) escreveram sobre as muitas e diferentes aceções do termo. Duas delas podem ser tão distintas como: “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (Pacheco, 1996). Neste sentido, o autor diferencia o currículo em duas vertentes: o currículo prescrito, que corresponde ao currículo formal nacional, os conteúdos específicos que se espera que o professor ensine, e o currículo que resulta da experiência do aluno, este que é o que os alunos aprendem, independentemente do conteúdo a que se refere.

Ainda a respeito do currículo, Roldão (2000) reconhece que o currículo “é construído por vários atores, e necessariamente em articulação” e deve obedecer a um propósito definido, cumprir um processo, no qual podem constar as mais diversificadas estratégias pedagógicas, e respeitar o contexto específico de uma comunidade, sendo que para satisfazer todas estas intenções não pode apresentar-se com um plano fechado, mas antes como um processo dinâmico e com abertura suficiente a possíveis alterações que promovam o sucesso do processo de aprendizagem. Nas palavras de Pacheco (1996):

o currículo não é o domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática. (p.45)

Dando continuidade à visão de Roldão (2000) e Pacheco (1996) sobre a articulação e importância de diferentes agentes do currículo, é inegável que a Internet se estabelece hoje como um dos grandes protagonistas do quadro pedagógico, um autêntico agente ativo e onnipresente que molda de forma profunda a relação entre o aluno

contemporâneo e o conhecimento. A Internet não está do lado de fora da escola, ela molda o cérebro, a atenção e a forma como os estudantes validam o que é verdade ou importante. Apresentando-se, portanto, um coautor do currículo moderno.

Em entrevista, sobre os desafios à escola contemporânea, Jorge Ramos do Ó (2007) aponta para a existência de uma disparidade profunda entre um modelo de escola ainda ancorado no século XIX e o aluno do século XXI. Ó identifica as novas tecnologias como elementos com um efeito estruturante sobre a cognição infanto-juvenil, capazes de produzir uma codificação da realidade e uma nova construção de linguagem.

No ensino de Artes Visuais, onde os principais objetos de estudo emergem do campo da cultura visual, a influência da Internet, dos ambientes e ecossistemas digitais torna-se inevitável e desafiante. Assim, a reconfiguração da linguagem que refere Ó (2007) atinge o seu expoente máximo quando observamos a forma como estes jovens consomem e produzem cultura visual, uma vez que a Internet deixou de ser um recurso externo para se converter na sua principal referência estética. No contexto das Artes Visuais, o aluno do ensino secundário já não se limita aos modelos de representação que lhe chegam através do currículo formal, é constantemente bombardeado por um fluxo de imagens provenientes de plataformas digitais que moldam o seu gosto e o seu repertório imagético. A pesquisa de referências, a aprendizagem de técnicas através de tutoriais e a própria exposição do trabalho artístico ocorrem numa rede global que, ao contrário da sala de aula tradicional, não conhece fronteiras. Esta diluição de fronteiras torna-se particularmente evidente na observação direta do quotidiano em contexto de estágio, onde se verifica que a preocupação dos alunos ultrapassa a mera execução do trabalho que lhes é solicitado em sala de aula. É comum observar uma atenção especial à documentação digital do trabalho que realizam, em especial na disciplina de Desenho A, quer através da fotografia cuidada do resultado final para posterior partilha nas redes sociais, quer da

prática de gravar o processo de desenho para posterior elaboração de *timelapses*. Assim, o processo de realização de muitos desenhos torna-se, ele próprio, um conteúdo passível de ser editado e partilhado, revelando uma consciência clara da importância da construção de uma identidade artística digital e da validação pelos pares dentro destes ecossistemas digitais.

Historicamente, o uso pessoal de dispositivos móveis, como os *smartphones*, é encarado como algo incompatível com a instituição escolar. Costa (2007) denunciava esta visão como predominante dentro do contexto escolar, onde as novas tecnologias seriam ainda entendidas por muitos profissionais da área como “as “coisas” do contemporâneo que atrapalham a educação.” Esta visão sustenta-se numa resistência antiga em integrar dispositivos tecnológicos na prática pedagógica, fundamentada na premissa de que os mesmos constituem fontes de distração, consumo supérfluo e lazer, encontrando-se, por isso, irremediavelmente desligados do currículo formal difundido pela escola.

Ao rejeitar ou ignorar os dispositivos e tecnologias que os jovens “dominam mais e melhor do que os adultos”, a escola precipita-se numa luta contra a capacidade dos jovens construírem o seu próprio discurso sobre o mundo (Ó, 2007).

Num tempo em que a hegemonia tecnológica é absoluta, lutar contra o cerco do digital não faz sentido, urge, pelo contrário, reconhecer o desafio de encontrar modos de integração que permitam beneficiar da sua inegável e irrecusável existência. Mais do que um mero recurso, o digital é hoje uma mundividência que a escola não pode omitir, sob pena de se tornar irrisória quer perante a complexidade e a extensão do mundo contemporâneo, quer perante os interesses e hábitos que do aluno do século XXI.

A reflexão patente neste relatório parte assim, do interesse pessoal em compreender a porosidade das fronteiras entre o espaço da sala de aula e o ecossistema digital habitado pelos e pelas alunos e alunas de hoje. No Ensino Secundário, o quotidiano

escolar é permanentemente atravessado pelo universo das redes sociais. É comum que, entre propostas de trabalho ou diálogos com os/as estudantes surjam referências a vídeos, fotografias ou *stories* consumidos nas horas precedentes. O Instagram, enquanto uma das plataformas mais populares entre os adolescentes, instala-se na sala de aula como uma realidade tangível, visível e audível. Entre o manuseamento frenético dos dispositivos e a constante vigilância das métricas de aceitação, a plataforma torna-se um dispositivo material que condiciona o gesto e o olhar dos alunos, fundindo o espaço da aula com o fluxo ininterrupto da vida que acontece no digital. Longe de ser um elemento abstrato, manifesta-se de forma concreta e constante, é um agente ativo que dita ritmos, interrompe o silêncio com alertas constantes e molda a cultura visual dos estudantes.

Esta influência persiste mesmo em instituições onde políticas rigorosas internas ditam a proibição de utilização de dispositivos móveis uma vez que, as medidas restringem o manuseamento físico, mas são incapazes de travar a presença do universo digital. Embora privados dos ecrãs no momento da aula, os estudantes continuam a pensar, a ver e a avaliar o mundo através das categorias estéticas e de validação que as plataformas digitais lhes impõem. Isto sucede porque a habituação contínua e a utilização repetitiva destas plataformas se naturalizaram ao ponto de interferirem nos próprios processos de subjetivação — ou seja, nos próprios processos de formação do sujeito. Assim, a ausência física do ecrã na sala de aula não anula a sua presença. Ele persiste como um filtro estruturante que condiciona não apenas os critérios de validação estética dos alunos, mas os próprios processos de autoperceção, construção identitária e relação com os pares e com a matéria.

O Decreto-Lei n.º 95/2025 de 14 de agosto, proíbe, em todas as escolas públicas e privadas em Portugal, a utilização de telemóveis e dispositivos com acesso à internet por alunos do 1.º e 2.º ciclos em todo o espaço escolar durante o horário letivo e não

letivo, a partir de setembro de 2025. A orientação legislativa confere exceção a atividades pedagógicas em sala de aula ou visitas de estudo, desde que autorizadas e acompanhadas pelo/a professor/a. Esta regulação incide especificamente nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, contudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário não existe uma política de proibição o que reflete, por um lado, o reconhecimento da progressiva maturidade e autonomia dos alunos. Por outro lado, espelha a dificuldade em dissociar a prática escolar contemporânea das ferramentas digitais, reconhecendo a preponderância que as ferramentas digitais assumem na vida quotidiana e nas dinâmicas sociais da atualidade. Neste sentido, uma rutura radical por parte da escola com esta realidade seria, provavelmente, inadequada e contraproducente.

As escolas enfrentam, sobretudo no Ensino Secundário, o desafio de integrar estes dispositivos de forma produtiva, evitando que se tornem meros instrumentos de distração. No caso específico das Artes Visuais, a coexistência com o digital é ainda mais complexa: se por um lado o telemóvel é a ferramenta que permite o registo e a partilha do processo criativo, por outro, é também veículo de uma pressão constante pela estética da perfeição e pelo imediatismo do *feedback* digital.

Desta forma, a regulação legislativa focada nos ciclos mais jovens acaba por salientar um contraste flagrante com o quotidiano dos alunos do Ensino Secundário. Neste ciclo de estudos, a escola tenta encontrar um equilíbrio entre o cumprimento do currículo formal e a gestão de um currículo informal que corre, sem interrupções, através dos ecrãs. A autonomia conferida a estes estudantes exige, portanto, não apenas uma supervisão técnica, mas a aplicação de uma pedagogia que os ensine a utilizar e navegar o universo digital de forma crítica.

A identidade do aluno contemporâneo é indissociável do seu *habitus* (Bourdieu, 1989), este sistema de disposições que rege a sua interação com o mundo. Como

argumentam Blauth, Machado e Rueda (2019), os ecossistemas digitais e as tecnologias onnipresentes moldam ativamente os esquemas de percepção, de pensamento e de ação dos jovens, reconfigurando a sua relação com a cultura visual. No secundário, este *habitus* manifesta-se, por exemplo, na naturalidade com que o aluno documenta o seu processo de trabalho artístico ou na rapidez com que pesquisa referências.

O ato de criar funde-se com o ato de documentar e partilhar, transformando a produção plástica num veículo de afirmação identitária dentro de ecossistemas digitais, com normas de validação estética controladas por algoritmos. Ao fotografar os seus trabalhos e gravar *timelapses*, o aluno está a construir uma narrativa de si mesmo como artista ou criativo. A identidade não é apenas quem o aluno é na sala de aula, mas a projeção que ele cria online e o *habitus* digital impõe que a qualidade do seu trabalho esteja, muitas vezes, ligada à sua capacidade de ser partilhável e validada pela comunidade digital.

Existe, por isso, um manifesto conflito entre o *habitus* digital do aluno – caracterizado por uma atenção fragmentada, agilidade e instantaneidade visual (Han, 2016) – e o *habitus* escolar, tradicionalmente sequencial, lento e focado no suporte físico. Mesmo em contextos onde o uso do dispositivo móvel é restrito, esta disposição digital persiste, uma vez que o aluno continua a avaliar a realidade através de categorias estéticas virtuais.

Nesta linha de pensamento, o currículo de Artes Visuais tem aqui um papel fundamental, uma vez que pode ser um facilitador que ajude o aluno a transitar de um *habitus* digital passivo, de mero consumo e reprodução de tendências, para um observador, consumidor e produtor mais atento, questionador e crítico.

Esta transição necessária entre modelos de percepção tornou-se evidente num episódio específico de observação participante, durante uma aula de HCA da turma de

10.º ano. Através da prática dialógica, tornou-se evidente que a forma como os alunos interpretam a História da Arte não é isolada e sim profundamente moldada pelas categorias e hábitos de consumo que definem a sua relação com a imagem digital contemporânea.

O episódio ocorreu enquanto a docente da disciplina de HCA iniciava o módulo dedicado à cultura romana. Ao introduzir as especificidades da arquitetura da Roma Antiga, uma aluna interpelou a turma com uma observação incisiva, declarando o seu desinteresse por aquela estética por a considerar "uma cópia da cultura grega". Esta afirmação, embora simplificadora do ponto de vista historiográfico, serviu-me de gatilho para uma reflexão mais densa. A aluna justificou a sua tese apontando para a repetição dos elementos formais (colunas, frontões, proporções) que, na sua visão, denunciavam mimese do prestígio da arquitetura grega.

Desta leitura da aluna, que reduzia a complexidade da síntese cultural romana a um mero exercício de reprodução, nasceu a necessidade de procurar compreender como os jovens processam a própria identidade num mundo saturado de modelos e padronizações. A resistência da aluna ao que percebeu como uma cópia reflete a tensão atual entre o mimetismo visual das redes (onde o *feed* replica infinitamente o mesmo padrão) e a busca pela autenticidade. Num mundo marcado pela "estética do liso" (Han, 2016), a homogeneização visual muitas vezes extingue nuances da singularidade cultural, das especificidades históricas, do erro e do próprio "eu".

Entretanto, para compreender esta crítica ao suposto plágio romano, impõe-se uma introdução sobre a relação entre a cópia e a originalidade. A ideia de originalidade absoluta revela-se frágil quando confrontada com a natureza: a base da vida reside na duplicação de códigos genéticos, na cópia de um ADN. Da mesma forma, a nossa percepção do mundo está ancorada em estruturas de reconhecimento que nos permitem

nomear o desconhecido apenas quando o relacionamos com algo já familiar. Esta ancoragem em modelos preexistentes sugere que a identidade e a cultura não nascem do nada, mas resultam de um processo contínuo de reinterpretação e confronto com padrões que herdamos e repetimos.

Já no ensino das Artes Visuais, a cópia é frequentemente utilizada como um processo inicial e estruturante no domínio de gramáticas e técnicas. É através deste mimetismo inicial que o aluno adquire as ferramentas técnicas e conceptuais que lhe permitirão, posteriormente, atingir autonomia na criação de outras produções. Esta prática manifesta-se, por exemplo, em contexto escolar, no desenho de observação, onde o aluno, ao replicar com rigor as proporções de um modelo está na verdade a aprender a descodificar a tridimensionalidade. A apropriação e a recontextualização de imagens preexistentes servem como base para ensinar que o conceito de autoria também se constrói estabelecendo diálogos com o repertório já produzido. Desta forma, o que num primeiro momento parece ser uma reprodução mecânica, um mera cópia, revela-se uma pertinente acumulação de vocabulário visual, que pode, mais tarde, ser muito útil no desenvolvimento da sua própria linguagem e intenção.

Por outro lado, existe a cópia como mecanismo de certificação e pertença: copia-se o que é validado como bom ou o que está na moda. Nesta dimensão, o ato de replicar é um imperativo social, onde a adoção de determinados padrões visuais ou comportamentais funciona como um código de aceitação dentro de um grupo. No contexto da cultura visual contemporânea, este fenómeno é amplificado pelos algoritmos das plataformas digitais, que premeiam a repetição de fórmulas de sucesso — as *trends*. Assim, a cópia surge como uma estratégia de sobrevivência digital uma vez que, ao reproduzir o que já é reconhecido e legitimado pela maioria, o indivíduo protege-se do risco do isolamento e garante a sua pertença àquele grupo e campo social.

Ao observar a aluna criticar em Roma o que considerava ser uma falta de voz própria, tornou-se, para mim, imperativo questionar de que forma essa mesma sensibilidade opera perante a cultura visual digital. Se, no plano artístico, a cópia pode ser um caminho, mesmo que inicial, para a autoria, nos ecossistemas digitais o mimetismo e a repetição de padrões parecem ser sinónimo de validação social e aceitação.

Tal como Roma encontrou no léxico grego uma forma de validação e poder, na era contemporânea, a imagem vale mais pela sua circulação do que pela sua autoria. A transição da reprodutibilidade técnica para a era da ubiquidade digital alterou profundamente a ontologia da imagem. Historicamente, como analisou Walter Benjamin, a introdução da gravura e, mais tarde, da fotografia, desempenhou um papel revolucionário ao democratizar o acesso à arte, retirando-a do seu nicho de exclusividade e permitindo que a imagem circulasse entre as massas. No entanto, o que outrora foi um instrumento de emancipação cultural, transformou-se, na era das redes sociais, num mimetismo quase automático. Nesta nova configuração, a facilidade de produção e manipulação digital não serve apenas para difundir conhecimento ou informação, mas para alimentar um ciclo incessante de cópias que privilegia a circulação do signo em detrimento da sua origem ou autoria. O valor de uma imagem deixa de residir na sua singularidade ou na intenção do autor, deslocando-se para a sua capacidade de ser instantaneamente reconhecida e assimilada pelo grupo, o importante é o reconhecimento imediato de um código visual já validado. Acerca deste fenómeno consigo encontrar, em larga escala, uma semelhança à forma como os romanos operaram com a gramática grega: a apropriação das ordens jónica, dórica ou coríntia pode ter sido utilizada como um selo de autoridade e prestígio. Ao replicarem as formas helénicas, o povo romano estaria a integrar-se num sistema de valores estéticos que era já sinónimo de civilização e excelência.

De igual modo, os utilizadores contemporâneos – em especial os/as adolescentes – utilizam as ferramentas digitais para replicar códigos visuais através da utilização dos mesmos filtros, ângulos, poses e edições específicas, que funcionam como uma moeda de troca social. Neste campo social que é o digital, o mimetismo não é necessariamente sinónimo de falha de criatividade mas uma estratégia de sobrevivência: copiar o modelo validado pelo algoritmo é a garantia de que a imagem será aceite pelos seus pares. Assim, a imagem é parte integrante de uma rede de repetições, onde a autoria é diluída em favor de uma pertença coletiva baseada na homogeneidade estética.

Sobre este ecossistema de cópias incessantes, incide o fenómeno da representação identitária nas redes sociais. “A obsessão por selfies pode ser facilmente observada ao abrir qualquer rede social.” (Blauth, Machado e Rueda, 2019, p.67), revelando uma cultura onde a visibilidade é prova da existência digital. No entanto, esta proliferação de autorretratos digitais não resulta necessariamente numa celebração da diversidade individual, pelo contrário, parece caminhar para uma padronização visual sem precedentes.

O próprio "eu" torna-se objeto de consumo de algoritmos que privilegiam certas poses, o uso de determinados filtros e edições: “Na busca pelo selfie perfeito as pessoas recorrem à aplicativos para manipular a imagem, filtros de cor, afinar rostos, alongar pernas, melhorar a aparência na internet se tornou prática habitual de quem faz uso de selfies” (Blauth, Machado e Rueda, 2019, p.67).

Quando os alunos replicam a mesma paleta de cores ou o mesmo ângulo para produzir uma imagem do seu rosto, estão a contribuir para uma homogeneização visual que reflete a própria assepsia da cultura digital contemporânea. Este gesto repetitivo, que anula singularidade, transforma o rosto num mero reflexo dos algoritmos de formatação do “liso”. O "eu" editado e polido das redes sociais serve muitas vezes para sustentar uma

imagem de aceitação externa ocultando, em muitos casos, a complexidade e a imperfeição da experiência humana. Perante esta padronização, impõe-se questionar o que resta da singularidade individual quando a escolha coletiva passa a ser a de habitar a mesma máscara visual.

A análise das formas de representação e de autorrepresentação, isto é, dos modos de ver e se dar a ver, dos estudantes no Ensino Secundário exige que se desmontem algumas contradições do sistema educativo contemporâneo. A sociedade e, de forma reflexa, a Escola, instigam permanentemente os adolescentes, que se encontram numa fase crucial de formação identitária, a encontrar uma suposta "voz própria", uma assinatura estética original que os demarque no mundo. Ironicamente, esta exigência de autoria ocorre no seio de um universo saturado de imagens replicadas, onde a própria cultura digital opera por mimetismo. No entanto, torna-se ainda mais relevante, problematizar este apelo à originalidade à luz da própria estrutura escolar.

Se o discurso pedagógico oficial e as diretrizes legislativas e curriculares parecem saudar a individualidade e o espírito crítico, a verdade é que a arquitetura quotidiana da escola raras vezes confere aos estudantes outra possibilidade que não a de serem imitadores autorizados de referências legitimadas. Esta dualidade manifesta-se de forma clara no ensino das Artes Visuais. Ao mesmo tempo que se pressiona o aluno para "ter algo novo a dizer", o currículo e a prática letiva impõem o culto individual e quase absoluto de referências maioritariamente eurocêntricas. O processo de legitimação cultural na sala de aula passa, invariavelmente, por conhecer, admirar e reproduzir o cânone: os exercícios propostos em sala de aula assentam, por exemplo, na pintura "*à lá*" Matisse, "*à lá*" Picasso, privilegiam-se referências a artistas que trabalham com suportes e técnicas nobres e clássicas como a pintura a óleo, o desenho segundo a matriz técnica do *artista X*, e a apropriação formal de soluções já validadas pela História da Arte

Ocidental. Bourdieu (1979) clarifica esta dinâmica ao demonstrar que a escola funciona como um aparelho de reprodução que consagra um determinado capital cultural, transformando a submissão aos modelos herdados numa prova de demonstração da sua competência ou falta dela.

No seio deste sistema, o aluno está encurralado: é-lhe instigada uma rutura criativa individual, mas os instrumentos que lhe são fornecidos servem apenas para a imitação de artistas de renome validados. Esta contradição estrutural ganha contornos ainda mais severos quando confrontada com a tendência histórica da escola para a uniformização. Como apontam Hernández et al. (2007), um dos maiores desafios da educação contemporânea "presume a quebra da norma da homogeneização". Na visão dos autores, o espaço escolar opera tradicionalmente sob uma lógica em que "todos devem fazer os mesmos exercícios, repetir a resposta única pensada pelos autores do livro-texto e de seu profeta, o professor", convergindo para um horizonte utilitarista de entrada no sistema produtivo ou na universidade. Esta engrenagem homogeneizadora não abre espaço à possibilidade de pensar a educação como um território aberto para um "mundo incerto e de subjetividades mutáveis" (Hernández et al., 2007).

Ao transpor esta crítica para a aula de Desenho, percebe-se que a imposição do cânone eurocêntrico e das fórmulas técnicas funciona como essa resposta única que anula a existência de pluralidades estéticas. Evocando esta tensão na primeira pessoa, recordo-me de, enquanto aluna de Artes no Ensino Secundário e mais tarde na universidade, sentir que os meus diários gráficos eram clandestinos porque, muitas vezes, replicava neles estilos de artistas que admirava, como se esse exercício de cópia fosse uma traição à originalidade que os meus professores exigiam nos projetos. Esta culpa derivava de uma definição romantizada de originalidade, da incompreensão de que a identidade artística não emerge de uma pureza intocada ou de uma epifania isolada. Hoje, consigo

compreender que incorporar o traço ou estilo de outros artistas nas minhas páginas não era um plágio, mas sim a recolha das referências necessárias para me construir.

A identidade não tem por definição ser uma ilha de exclusividade, pode ser o modo como cada indivíduo organiza a sua própria *assemblage* cultural, social e visual. Ser único não implica criar elementos do nada, mas sim procurar uma forma de selecionar, editar e combinar as referências que o mundo nos oferece. Somos, em grande medida, uma curadoria viva de tudo aquilo que nos rodeia. Nesta perspetiva, a identidade não é apenas uma imagem estática de si próprio, um autorretrato imutável guardado no tempo, mas sim um processo de produção constante de si (Blauth, Machado e Rueda, 2019).

O desafio pedagógico, que reside no centro de todas estas tensões enumeradas até agora, passaria, então, de incentivar os alunos a "encontrar uma voz" para "tomar consciência das vozes que os habitam". Esta mudança de paradigma implica reconhecer que a originalidade não nasce do isolamento, mas da capacidade crítica de gerir as influências e os mimetismos que moldam o olhar contemporâneo dominado por estímulos digitais.

É perante esta tensão constante entre a — e a necessidade de expressão individual que a presente reflexão se lança.

O desafio transita, assim, do campo da observação para o campo da ação pedagógica, materializando-se na questão que orienta este trabalho: Como posso, enquanto professora de Artes Visuais, incentivar os/as alunos/as a desconstruir códigos visuais e a explorar os modos como se dão a ver? É sob esta premissa de mediação crítica entre a norma visual imposta — muitas vezes manifestada no mimetismo das redes sociais — e a identidade que se fundamentam as intervenções e as práticas pedagógicas que serão analisadas a seguir.

Propõe-se, assim, um percurso teórico que parte da análise do fenómeno da homogeneização e da mimese na cultura visual atual, para depois compreender como os ecossistemas digitais reconfiguram os modos de representação da identidade. Esta base conceptual servirá de alicerce para compreender o autorretrato enquanto ferramenta pedagógica e possível ato contrastante face à padronização visual contemporânea. O itinerário culmina no capítulo "Contrarreação ao Ecrã", onde se discute o desenho expressivo e a valorização do gesto como atos contrastantes — e necessários — face à padronização visual contemporânea contra a estética do liso e do imediato.

## Enquadramento e Fundamentação Teórica

A transição do reconhecimento das "vozes que nos habitam" para uma intervenção pedagógica consciente exige que a reflexão teórica se ancore, invariavelmente, na realidade vivida em contexto de sala de aula. Como sustenta Pacheco (1996), qualquer exercício de conceptualização pedagógica ganha sentido quando se vincula diretamente à prática, funcionando não apenas como um esforço de interpretação da realidade, mas como um motor para responder aos desafios e problemas que o quotidiano escolar apresenta.

É precisamente neste espaço entre a teoria e a ação que se torna urgente analisar o *habitus* digital dos alunos. Os alunos carregam até à sala de aula, um *habitus*, isto é, uma forma de ver e se dar a ver que já está incorporada. Entendamos por *habitus* o conceito descrito por Pierre Bourdieu correspondente a um conjunto de disposições internas que guiam o comportamento, as preferências e as perceções das pessoas.

Este *habitus* não opera no vácuo, ele manifesta-se e consolida-se dentro de um campo social específico. De acordo com Bourdieu (1989), o campo social pode ser entendido como um espaço estruturado de posições, cujas propriedades dependem da posição que os agentes ocupam nele. É um sistema de relações objetivas que impõe aos seus participantes formas específicas de luta e de capital. Nas palavras do autor: “Um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes.” (Bourdieu, 2002).

Para aprofundar esta visão, é pertinente convocar a perspetiva de Janowski (2014), que sublinha a natureza normativa deste espaço: “o campo social é um espaço determinado pelas pessoas que pertencem a ele e que possuem características e concordâncias às regras determinantes que regem este meio”. Esta definição é crucial para

compreender que o campo não é apenas um lugar, geográfico ou digital, mas um conjunto de regras de jogo aceites por quem nele habita. O *habitus* torna-se, assim, a condição e o condicionante do campo: o indivíduo adapta-se às regras para garantir o seu pertencimento, sob pena de exclusão ou invisibilidade.

No contexto deste trabalho, o universo das plataformas digitais configura-se como o campo social dominante dos alunos. Como refere Lahire (2002), ao expandir a teoria de Bourdieu para o "homem plural", as disposições do indivíduo são moldadas por múltiplos campos, mas o digital assume hoje uma centralidade quase hegemónica na vida juvenil. É neste campo que se disputa o capital simbólico (traduzido em *likes*, número de seguidores e visualizações), e onde o *habitus* digital dos alunos é permanentemente reforçado.

Assim, as redes e plataformas digitais – campo social dos jovens estudantes do Ensino Secundário – funcionam como um campo estruturado com rígidas regras de validação. Para habitar este universo, o indivíduo é orientado a adaptar o seu *habitus* a uma "estética do liso" (Han, 2016).

Esta assepsia visual e comportamental visa purificar a experiência de qualquer perturbação, uma vez que, neste ecossistema, “a comunicação lisa está livre da negatividade do outro” (Han, 2016). O ecrã polido do smartphone rejeita o conflito, a profundidade e a resistência física, operando sob uma lógica de espelhos onde o utilizador procura apenas o reflexo do seu próprio igual, através do *like*. Como adverte o autor, “A positividade do liso, do polido, acelera a circulação de informação, comunicação e capital” (Han, 2016).

Esta aceleração e fluidez imediata do digital, teorizadas por Han, ganham corpo nas dinâmicas de visibilidade contemporâneas, onde é impossível ignorar o papel das interfaces na padronização das preferências estéticas dos estudantes. Como argumenta

Manovich (2016) em *Designing and Living Instagram Photography*, o Instagram, não representa unicamente uma rede social, mas um estilo que privilegia certas paletas de cores (tons pastéis, filtros específicos) e composições. Manovich (2016) continua, apontando que esta estética se manifesta através de protocolos visuais específicos: o ângulo da *selfie* (o plano picado que padroniza as feições), o filtro (que atua como uma máscara de assepsia sobre a rugosidade da pele) e as paletas de cores saturadas ou harmonizadas por algoritmos de popularidade. Esta concordância às regras do campo digital contribui inegavelmente para a criação de um repertório visual que os alunos transportam para as salas de aulas.

Se é este espaço homogêneo que os alunos habitam, é neste espaço que o universo imagético dos alunos é definido. Ao transpor este *habitus* — conjunto de disposições adquiridas no campo social digital — para o contexto de disciplinas como a de Desenho A ou HCA, observa-se uma colisão entre a natureza exploratória da arte e a expectativa de perfeição do aluno. Esta transposição manifesta-se no modo como os estudantes, habituados à curadoria algorítmica e à perfeição dos filtros, tendem a projetar essas mesmas expectativas de homogeneidade estética e polimento quer nos objetos e casos de estudo, quer nos seus próprios trabalhos. Os/as estudantes importam as normas da estética homogênea para o suporte analógico: não procuram apenas desenhar, procuram inconscientemente reproduzir, no papel, o polimento que o algoritmo valida, no ecrã. Habitar estas redes implica desenvolver uma forma de ver e de se dar a ver que reflete as normas e regras deste mesmo campo.

Esta herança digital dita que a imagem deve ser controlada, previsível e desprovida de falhas, o que gera, em particular na sala de aula de Desenho, uma resistência profunda à exploração do erro, do imprevisto ou do inacabado. Esta tensão tornou-se evidente durante uma proposta de exploração técnica com aguarela na aula de

Desenho A de 10.º ano. Uma aluna, ao observar que a água e o pigmento tinham criado uma mancha com diferentes intensidades e secagens — uma característica intrínseca a esta técnica —, reagiu com uma ansiedade visível, manifestando de imediato a necessidade de recomeçar o trabalho do zero. Para a aluna, aquela mancha era imperfeita por não apresentar um preenchimento homogêneo. Na prática oficial, a procura pela perfeição, que na rede social, através da aplicação instantânea de um filtro apaga porosidades e uniformiza texturas, traduz-se, no suporte do desenho, num medo quase paralisante da mancha. O gesto expressivo e espontâneo é evitado porque carrega em si a "rugosidade" (Han, 2016) e a negação do controlo absoluto.

Historicamente, o ensino do Desenho focou-se sempre em grande medida, na superação de dificuldades técnicas e na educação do olhar para a compreensão da forma, da luz e do espaço. No entanto, na contemporaneidade, o cenário pedagógico alterou-se profundamente: o aluno de hoje chega à sala de aula como um sujeito cujas estruturas perceptivas estão precocemente moldadas por um regime visual digital. Este regime, ditado pela fluidez e perfeição dos algoritmos, impõe uma estética do liso que rejeita a falha e a resistência, isto porque habitar as redes sociais e digitais não requer qualquer esforço interpretativo e resistência material. Por isso, o maior desafio pedagógico, hoje, mais do que nunca, não é apenas a aquisição de competências técnicas, mas a promoção de um processo de desaprendizagem.

Desaprender no sentido de romper com a expectativa da recompensa instantânea (de visualizações, *likes*, reações e comentários) e do controlo absoluto que o digital oferece. Para o aluno habituado ao comando *undo* — desfazer, anular, voltar atrás —, a irreversibilidade da mancha no papel é sentida como um erro catastrófico e não como uma oportunidade expressiva. É aqui que, sob o meu ponto de vista, o papel do professor de Desenho tem o seu maior impacto, uma vez que, o professor se vê obrigado a

abandonar o papel de instrutor que corrige apenas questões técnicas e de proporção, para se assumir como um mediador que legitima o erro como uma etapa importante e potencial do processo de criação.

Ao validar o erro e celebrar o imprevisto estamos, na verdade, a resgatar a função da matéria como resistência. Os suportes e materiais do desenho (o papel rugoso, a porosidade dos materiais mais secos, gordurosos ou aquosos, a incisão das ferramentas,...) oferecem uma resposta em tudo diferente da de um filtro digital. Quando o professor incentiva o aluno a aceitar a mancha imprevista ou o traço que "falhou" ou fugiu do seu controle, está a ensinar que o processo de desenhar não é, e nunca será, um produto polido, sem nódoas ou vestígios, mas sim uma construção fruto de camadas e hesitações. Esta resistência material tornou-se, mais uma vez, evidente num episódio ocorrido em contexto de estágio. Uma aluna da turma de 11.º ano, ao analisar o desenho do retrato em que trabalhava durante a segunda sessão de trabalho daquele exercício, percebeu que um dos olhos desenhados não respeitava a proporção correta, encontrando-se deslocado da anatomia real. Ao tentar corrigir o erro, confrontou-se com a persistência da matéria: por mais que utilizasse a borracha, o grafite e a incisão do lápis no papel deixaram um vestígio indissipável. O olho original recusava-se a desaparecer por completo, permanecendo como uma sombra sob a nova camada de desenho.

Perante a frustração da aluna, que desejava o apagamento total (e típico das interfaces digitais) este momento foi aproveitado para uma reflexão coletiva com a turma sobre os "fantasmas" que habitam os desenhos. Discutiu-se como o vestígio da tentativa anterior não era uma falha a esconder, mas um testemunho do processo de procura e de aprendizagem. Ao aceitar a coexistência do olho fantasma com o novo traço, a aluna e restantes alunas da turma começaram a compreender que o desenho é uma acumulação de decisões e que o erro, longe de invalidar o trabalho, confere-lhe uma densidade

histórica. O "fantasma" no papel passou a ser visto não como uma nódoa, mas como uma prova de que aquele rosto estava a ser, efetivamente, construído e descoberto através do tempo.

Na sequência desta tentativa de questionamento e contrarreação à imagem polida e encenada, surge e estrutura-se precisamente a proposta pedagógica que desenvolvi. Esta foi desenhada, pensada e repensada, como exercício deliberado de desestabilização destas normas visuais através da utilização e exploração tátil da matéria por camadas. O objetivo maior foi sempre o de permitir que emergisse, do desenho, uma representação diferente da que a homogeneidade da tela digital oferece: uma imagem que, em vez de apenas ser vista, se deixe olhar na sua (humana) imperfeição.

Contudo e, para que esta desestabilização ganhe eficácia, torna-se imperativo compreender as raízes do fenómeno que se pretende contrarresponder. É neste horizonte de diagnóstico crítico que se ancora o capítulo seguinte, no qual exploraremos como o mimetismo digital se instala como uma norma estética e social que constrange e limita os modos de representação do próprio “eu”.

### **Mimetismo Visual e a Homogeneização do "Eu"**

No estudo *Autorretratos: Selfie e a Construção da Identidade* (Blauth, Machado e Rueda, 2019), ao refletir sobre a transição apontada por Fontcuberta, sobre como a fotografia digital e o desenvolvimento das tecnologias mudaram e estabeleceram uma nova relação entre nós, os autores destacam que “No momento atual, cada experiência que temos é fotografada, não fotografá-la, praticamente significa não vivê-la”. Esta urgência em documentar cada instante – sob pena de, não o fotografando, não o termos efetivamente vivido – lança os indivíduos que habitam o universo digital, num ciclo

incessante de produção de imagens que, inevitavelmente, procura o amparo de modelos já validados.

Vivemos uma era de hiperprodução visual onde a necessidade compulsiva de registar o quotidiano gera um excedente de imagens que ultrapassa a nossa capacidade de as contemplar ou processar. Esta acumulação desenfreada acaba por conduzir a uma inevitável banalização do objeto fotográfico, que se dissolve no fluxo constante de milhões de ficheiros partilhados diariamente no universo digital. É neste cenário de sobrelotação visual que emerge o fenómeno do mimetismo. A cópia, no seio deste universo imagético, é uma estratégia de legibilidade, uma vez que, para ser compreendido e visto num fluxo infinito de informação, o indivíduo adapta a sua imagem aos códigos visuais dominantes, reproduzindo-os. É este mecanismo que se sustenta a homogeneização crescente de representações do “eu” que observamos atualmente nas redes sociais.

O *habitus* digital encontra-se intrinsecamente ligado ao fenómeno da reprodução e do mimetismo visual. Numa cultura dominada pela hegemonia da imagem, a circulação viral de estéticas padronizadas resulta numa progressiva homogeneização das representações identitárias. Assim, a reprodução — aqui entendida como o ato de copiar e replicar — de poses, filtros e cenários, deixa de ser uma escolha meramente estética para se tornar uma estratégia de sobrevivência social.

Lembremo-nos que os adolescentes do Ensino Secundário encontram-se no auge da sua formação identitária e, são incentivados a encontrar a sua narrativa própria. A escola e a sociedade instigam os jovens a serem eles próprios, enquanto navegam num mundo saturado de imagens padronizadas. No contexto educativo português, este incentivo é formalizado através de documentos estruturantes do ensino como o Perfil dos

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que estabelece como visão o desenvolvimento de jovens autónomos, responsáveis e dotados de pensamento crítico.

Ao longo do seu percurso escolar os jovens devem desenvolver áreas de competências como o seu *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia e Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*. No que diz respeito a este último, os alunos “devem desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora”, “ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade”.

Cenário paradoxal este em que os alunos devem ser capazes de dar respostas inovadoras e imaginativas ao mesmo tempo que vivem em redes onde a diferença é, muitas vezes, castigada com a invisibilidade. Para ser verdadeiramente autónomo e crítico perante a fachada digital, o aluno necessita de ferramentas que a escola deve preocupar-se em fornecer.

A saturação de modelos idênticos acaba por atrofiar o repertório imagético do aluno. Se o consumo é uniforme, a capacidade de criar soluções, textos ou imagens que se desviam da norma fica severamente comprometida.

É precisamente no enovelamento deste jogo de tensões — entre o *habitus* digital performativo e a urgência de uma expressão individual e inovadora — que os alunos habitam a sala de aula. Nesta intersecção, as disciplinas de Artes Visuais não podem limitar-se à transmissão passiva de técnicas gráficas. Podem e devem sim, tirar partido deste jogo de tensões e configurar-se como um espaço de resistência ou pelo menos de questionamento, que propõe aos alunos uma análise crítica da cultura visual.

A urgência desta resistência ganha ainda mais força à luz do pensamento de John Berger (2023) que nos recorda que o ato de criar uma imagem nunca é um registo neutro, mas a reprodução de uma visão carregada de heranças históricas e preconceitos sociais.

O ato de, simplesmente enquadrar uma imagem vai muito além do simples registo visual ou do conhecimento técnico, é uma ação profundamente enraizada numa bagagem cultural que predefine o nosso modo de ver.

No contexto atual, esse modo de ver que Berger defende é atravessado pelo fenómeno do mimetismo digital. Aqui, o enquadramento definido pelo aluno é frequentemente influenciado por algoritmos que selecionaram as imagens que consumiu precedentemente. O olhar do aluno é condicionado por um sistema algorítmico que seleciona e privilegia imagens baseadas na sua "instagramibilidade" e popularidade, levando-o a reproduzir, consciente ou inconscientemente, composições e estéticas que já viu multiplicadas inúmeras vezes no seu ecrã. Assim, o ato de criar corre o risco de se tornar uma mera extensão de um padrão de sucesso digital: o aluno seleciona o que o algoritmo o habituou a reconhecer como bom transformando-o num reproduzidor de uma visão do mundo pré-formatada.

A esta receita de produção de imagens, acrescenta-se a dinâmica da "sociedade da transparência" e do "liso", teorizada por Han (2016). Segundo o autor, o digital promove uma estética de imagens que a sociedade consome de forma imediata, sem oferecer resistência e sem procurar profundidade. É, por isso, neste terreno denso, que as disciplinas de Artes Visuais, enquanto áreas de estudo e análise da cultura visual assumem um papel, do qual não se podem descartar, de crítica e contrarresposta a esta passividade.

A prática do desenho pode, sob esta perspetiva, funcionar como resistência à hegemonia do ecrã, ao reintroduzir a demora, a textura e a rugosidade no processo percetivo. Enquanto a imagem digital é processada à velocidade do *scroll*, o desenho exige um tempo de observação que o algoritmo não tolera: o tempo da hesitação, do erro e da correção. O ato de desenhar carrega a capacidade de se transformar num exercício de desconstrução do olhar viciado pelos ecrãs. Ao confrontar-se com o suporte físico e a

matéria, o aluno é inevitavelmente transportado para uma temporalidade distinta uma vez que o desenho exige o abrandamento do fluxo vertiginoso das imagens digitais, impõe uma pausa contemplativa e uma demora que o clique imediato da câmara ignora.

Esta divergência de tempos foi o eixo central das sessões com a turma do 11.º ano durante o desenvolvimento da proposta que elaborei para trabalhar o autorretrato. A proposta de trabalho de autorretrato que levei para a sala de aula de Desenho A da turma de 11.ºano, composta exclusivamente por seis alunas, proponha-se a combater a assepsia estética criticada por Han (2016), através da utilização de materiais como carvão, o pastel de óleo, e a tinta da china, trabalhados em simultâneo e num processo de escavação matérica. Tirar partido do jogo de tensões que ocorre entre diferentes materiais num único suporte, significa transformar o suporte de papel, a mancha, o gesto expressivo e o erro num território onde as jovens podem resistir à homogeneização da cultura visual que lhe chega através dos ecrãs.

Ao trocar a superfície imaculada do vidro pela resistência física do papel e dos materiais secos, gordurosos e aquosos, as alunas foram forçadas a confrontar-se com a imperfeição do gesto humano e ainda a compreender que o tempo da observação e da execução gráfica não é equivalente ao milissegundo da captura fotográfica (*selfie*) que lhes serviu de referência. Na prática, este choque de temporalidades tornou-se evidente no manuseamento do carvão: enquanto no *smartphone* uma imperfeição é eliminada com um gesto tátil fugaz, no papel a mancha exige uma negociação com o suporte.

Nos diálogos individuais que surgiram ao longo da proposta, procurei desconstruir a ansiedade pelo resultado imediato. Lembro-me que, mais uma vez, algumas alunas ficaram frustradas por não conseguir no desenho a mesma limpeza da sua *selfie* original e então, tentavam suavizar, com esfuminhos ou borrachas, manchas de carvão que se espalhavam. Nesses momentos, a minha intervenção passou por validar precisamente a

sujidade que queriam apagar ou suavizar, fazendo-as olhar para as manchas, os erros ou sobreposições como elementos que tornavam o seu desenho singular, na medida em que determinada mancha era o resultado irrepetível da sua pressão manual e das suas escolhas expressivas.

Cabe ao professor contemporâneo o papel de mediador cujo propósito deve ser o de instigar os estudantes a questionar a hegemonia das representações contemporâneas e a resgatar a sua própria voz no caos da reprodutibilidade técnica e digital.

Contudo, esta mediação enfrenta a resistência invisível do quotidiano dos alunos. Ao habitar um ecossistema que premeia a semelhança, o igual, o jovem estudante acaba por participar ativamente num processo de homogeneização do “eu”, em que a sua identidade é sacrificada em prol da aceitação algorítmica. Torna-se, por isso, urgente que os alunos do Ensino Secundário adquiram a consciência de que a identidade não é um dado adquirido ou um perfil estático, mas sim um processo contínuo em constante construção.

Esta construção acompanha-nos ao longo de todas as etapas da vida – da infância à idade adulta –, sendo permanentemente moldada pelos desafios que enfrentamos: desde as transformações biológicas e psicológicas até ao desenvolvimento de responsabilidades e valores próprios. É um processo de busca de sentido que se desenrola inevitavelmente na relação com o outro e no seio de um contexto social (Blauth, Machado e Rueda, 2019). No entanto, nesta fase da adolescência, em que as transições são particularmente complexas e exigentes, a identidade pessoal deve ser compreendida como um objeto de conhecimento a ser explorado, e não apenas uma imagem a ser exibida. É precisamente essa vertente da exibição superficial que as redes sociais perpetuam através da cultura da *selfie* – o autorretrato digital – um gesto ritualizado onde o corpo e o rosto deixam de ser vividos na sua tridimensionalidade e passam a ser tratados como mercadoria visual

polida, meticulosamente encenada para capturar a aprovação imediata do igual sob a forma de *likes*.

Reconhecer a identidade como este processo de permanente construção e conhecimento de si e de todas as vozes que o habitam, pode permitir aos e às adolescentes – navegadores assíduos e fiéis do ecossistema digital – libertarem-se da pressão do imediato digital, e quem sabe, até encontrar no ato criativo e expressivo uma oportunidade de descoberta sobre quem são, para além das máscaras da conformidade social e homogeneidade visual.

### **Ecossistemas Digitais e Curadoria da Identidade**

O campo social onde os e as jovens que entram na sala de aula atuam de forma mais intensa e constante é o das plataformas digitais. A existência destes jovens é indissociável da rede; nela, a identidade transita da esfera privada para se converter numa performance pública ininterrupta. O "eu" é mediado por métricas de popularidade como os *likes*, as visualizações ou o número de seguidores.

Esta dinâmica de reprodução encontra um eco fundamental na teoria dramaturgica de Erving Goffman (1956). Goffman sugere que a vida social se assemelha a uma sucessão de representações teatrais, nas quais o indivíduo gere estrategicamente a impressão que causa nos outros – *Impression Management*.

Goffman utiliza a metáfora do teatro para dissecar a interação humana, dividindo-a entre a “fachada” (*front stage*) e os “bastidores” (*backstage*). Na sequência dos argumentos até aqui mobilizados, a fachada corresponderá à interface das redes sociais — o palco digital onde o aluno atua como encenador de si mesmo, selecionando criteriosamente o cenário, a iluminação e os figurinos para projetar uma imagem específica de si.

Inversamente, os bastidores representam o espaço da privacidade, onde a máscara pode ser despida ou ajustada, e onde existiria, teoricamente, uma maior liberdade de exploração e vulnerabilidade. Contudo, na contemporaneidade, observa-se uma invasão progressiva da fachada sobre os bastidores, onde até os momentos mais íntimos são encenados para serem partilháveis.

No ecossistema das redes sociais, esta “gestão da fachada” assume uma dimensão literal e técnica: os filtros, os ângulos estudados e as poses padronizadas funcionam como máscaras sociais que, embora confirmem um sentimento de pertença ao grupo, exercem tamanha força que tende a sufocar a espontaneidade e a singularidade da narrativa pessoal de cada indivíduo.

Estas dinâmicas instalam-se inevitavelmente na sala de aula. O conceito de “gestão da impressão” de Goffman é vital para compreender a homogeneização visual e a contenção que se observa na sala de aula. O ecossistema digital, navegado pelos jovens funciona como um currículo paralelo ao implementado pela escola, que dita o que é visualmente aceitável. Neste teatro virtual, as ferramentas digitais convertem-se em instrumentos de manutenção da fachada – a representação idealizada que o aluno monta para o seu público. Quando confrontado com o desenho, o aluno tende a projetar no papel essa mesma fachada defensiva, o desenho deixa de ser um espaço de descoberta e passa a ser um esforço de preservação de uma aparência segura e previamente validada.

No cerne deste automatismo está a construção do "eu" virtual – identidade digital –, um processo que, como apontam Blauth, Machado e Rueda (2019), passa invariavelmente pela prática da selfie. As *selfies* e as poses idênticas não são meras escolhas estéticas, mas sim técnicas refinadas de gestão da percepção alheia. Os adolescentes reproduzem padrões visuais como uma garantia de que a sua performance será validada pela plateia, que é composta simultaneamente pelos seguidores digitais e

pelos pares presentes no espaço físico da escola. Nas palavras de Blauth, Machado e Rueda (2019):

A obsessão por selfies pode ser facilmente observada ao abrir qualquer rede social.

Na busca pelo selfie perfeito as pessoas recorrem à aplicativos para manipular a imagem, filtros de cor, afinar rostos, alongar pernas, melhorar a aparência na internet se tornou prática habitual de quem faz uso de selfies. (p.67)

A fachada a que Goffman alude é hoje edificada através do que Manovich (2016) identifica por "*aesthetic programming*" (programação estética). Segundo Manovich, o utilizador contemporâneo deixou de ser um fotógrafo casual para se tornar um designer da sua própria identidade. No Instagram, a imagem individual é frequentemente sacrificada em favor de uma harmonia visual de conjunto – o *feed* – onde a curadoria de fluxos dita uma estética caracterizada pelo liso, pelo minimalismo e por uma iluminação otimizada. Esta procura pela "*instagrammability*" (a qualidade do que é postável) resulta no que Manovich identifica como a profissionalização do amador: o jovem aluno atua como o diretor de arte da sua própria vida, filtrando a realidade para que esta se ajuste a padrões globais de aceitação.

Esta operação de curadoria do "eu" tornou-se franca, no momento em que pedi às alunas da turma do 11.º ano que elessem uma fotografia pessoal que as representasse no presente. As alunas desconheciam ainda os detalhes da Unidade Didática que eu viria a implementar, sabiam apenas que o trabalho se situaria no domínio do "Autorretrato". Neste momento de seleção, as seis alunas que compõe em exclusivo a turma, recorreram ao arquivo pessoal do smartphone. Esta escolha coletiva revelou um padrão que espelha as métricas de Manovich: todas selecionaram imagens com uma incidência de luz frontal intensa, estrategicamente utilizada para eliminar sombras e imperfeições.

O rigor desta performance estética estendeu-se à própria fisionomia: nas fotografias selecionadas por cinco das alunas, os lábios permanecem fechados, omitindo o sorriso dentado em favor de uma expressão controlada, e a quase totalidade optou por uma pose do rosto em três quartos. O critério de seleção, contudo, transcendia a composição técnica: uma das alunas confessou ter escolhido aquela selfie em específico por ter sido tirado num dia em que "fez uma maquilhagem muito bonita". Esta afirmação revela que a metáfora da fachada de Goffman começa muito antes do clique: a maquilhagem atua como um filtro analógico que prepara o rosto para a sua imortalização digital. Quando questionadas sobre a preferência por estes registos em detrimento de outros mais espontâneos, outra aluna confessou: "Esta é a que está melhor porque estou mais arrumada". Esta percepção de que a realidade não editada (ou não maquilhada) é "desarrumada" confirma que o desafio que é para a identidade juvenil contemporânea aceitar a textura do real, e valorizar apenas a hegemonia de um design facial normativo e controlado.

A construção da identidade torna-se, de forma muito visível dentro dos ecossistemas digitais, um processo de curadoria e edição contínua. O indivíduo não vive apenas, mas seleciona dentro da sua própria existência os fragmentos que se ajustem a uma narrativa valorizada e reconhecida no círculo das redes sociais. Como referem Rauen e Momoli (2015): "O indivíduo que conhece a flexibilidade de sua identidade consegue até manipular a própria imagem, e adquire capacidades de criar máscaras que facilitam sua vivência dentro de alguns grupos."

Este processo de curadoria digital é o equivalente, na minha perspetiva, a uma montagem expositiva onde o "eu" é a obra principal: seleciona-se apenas o que é "postável", fabricando uma versão idealizada de si mesmo que omite imperfeições, falhas, erros. Outro fator de contribuição a este condicionamento estético é o *feedback* imediato

das plataformas uma vez que, o algoritmo e a reação do grupo moldam os gostos e a autoimagem dos estudantes, cristalizando um "eu" digital que é, simultaneamente, um produto de consumo e um objeto de vigilância social constante.

Neste ecossistema, o papel do jovem evoluiu para a figura do prosumidor (prosumer), uma mutação que altera profundamente a sua relação com a imagem. Nas palavras de Blauth, Machado e Rueda (2019):

Na atualidade, todos são produtores de imagem; o gesto fotográfico surge como comunicador e acaba por testemunhar a presença no mundo. O modo como o indivíduo se percebe e de como os outros o percebem, na sociedade contemporânea, acaba sendo, também, construído visualmente e virtualmente. (p.66)

Ao contrário das gerações anteriores, os adolescentes contemporâneos são simultaneamente consumidores vorazes e produtores frenéticos. Esta liberdade de produção encerra, no entanto, um paradoxo: ao serem os seus próprios curadores, os alunos acabam por consumir e replicar os mesmos protocolos estéticos que o algoritmo lhes devolve como válidos. O prosumidor digital vive num ciclo de retroalimentação onde a criatividade é canalizada para a reprodução de trends (tendências). Assim, o processo evolutivo de constante construção da sua identidade transforma-se, no seio deste ciclo de retroalimentação, num ato de consumo de modelos pré-fabricados, onde a originalidade é medida pela eficácia com que se replica o padrão.

Esta condição altera inevitavelmente as dinâmicas na sala de aula de Artes Visuais. O aluno traz consigo uma literacia tecnológica avançada, mas também uma viciação estética derivada desta curadoria obsessiva pelo liso. Se, no Instagram, a curadoria serve para esconder a vulnerabilidade, em disciplinas como a de Desenho a proposta deve ser inversa. Durante as sessões de estágio, esta tensão tornou-se palpável na hesitação

constante perante o papel e utilização dos materiais. É comum observar alunos que, antes mesmo de iniciarem o traço, expressam um receio paralisante: "Posso fazer primeiro a lápis para depois apagar se ficar feio?", quando confrontados com o desafio de desenhar a caneta e esferográfica. Ou "Posso usar primeiro a régua para encontrar o centro da folha e enquadrar o desenho antes de começar?". Estas interrogações revelam que o traço e a mancha não são vistos como um recurso expressivo, mas como um erro irreversível que compromete a perfeição esperada.

As disciplinas de Artes visuais, no contexto escolar, devem afirmar-se como um espaço crítico onde o aluno é desafiado a abandonar a figura de um representante de normas. Enquanto a curadoria digital é uma operação de exclusão do erro, a prática artística em sala de aula deve ser uma operação de inclusão do próprio erro. Lembro-me de uma aluna que, ao confrontar-se com uma mancha de carvão inesperada no seu autorretrato, reagiu com imediata frustração, tentando limpar o papel com o dedo e suavizar a mancha com um esfuminho. Ao ser incentivada a integrar essa mancha como uma sombra ou uma marca de expressão, a sua resistência inicial foi a de que "assim parece que estou suja, não pareço eu", numa clara evidência do conflito entre o higienizado do filtro e a exploração matéria do desenho.

O grande desafio do professor é o de transformar o prosumidor, que produz para ser consumido, num agente que produz para se compreender, para explorar e descobrir diferentes modos de representar o mundo e a si mesmo. É precisamente neste espaço habitado pela imagem que é consumida e a imagem que é conhecimento que surge a ideia de utilizar o autorretrato como elemento central da minha intervenção em sala. Importa salientar que esta proposta não surge isolada, mas sim ancorada no currículo de Artes Visuais do 11.º ano, onde o estudo do retrato ocupa um lugar estruturante. A minha intervenção junto da turma foi introduzida num momento estratégico: imediatamente após

a turma ter concluído um exercício de retrato realista, focado no rigor técnico e na representação mimética.

Historicamente, o autorretrato afirmou-se como um território de negociação entre a realidade e a encenação. Desde o Renascimento, quando a autonomia do artista se consolidou, o autorretrato deixou de ser um mero exercício técnico para se tornar um espaço de construção de estatuto e identidade. Ao longo dos séculos, a pose foi utilizada não apenas como uma ferramenta de composição, mas como uma estratégia deliberada de representação do "eu" ideal, onde a escolha do vestuário, da iluminação e dos objetos serviam para projetar uma narrativa específica sobre o sujeito. Como sublinha Eduarda Neves (2016), este género opera num campo de forças onde a imagem produzida não é um reflexo fiel, mas um processo de subjetivação. Neves (2016) argumenta ainda que, embora a fotografia tenha democratizado e acelerado este registo, a essência do autorretrato permanece ligada a uma vontade de controlo sobre a própria imagem e a uma gestão da visibilidade que antecipa o olhar do outro.

Esta perspetiva inicial revela que a sobreposição de papéis — em que o artista é, simultaneamente, o autor que cria, o modelo que encena e o consumidor da sua própria imagem — não é um fenómeno exclusivo da era digital, mas uma característica intrínseca ao género. O autorretrato sempre permitiu ao artista ser o observador da sua própria interioridade, utilizando a representação de emoções para testar os limites entre a verdade biográfica e a máscara artística. É precisamente nesta herança de encenação e subjetivação que o autorretrato, enquanto género temático, se reveste de uma natureza profundamente particular.

O seu autor assume, em simultâneo, os papéis de consumidor (cliente), de modelo, de artista e de observador. Esta sobreposição de funções cria um circuito fechado de subjetividade onde o olhar do autor não se projeta apenas para o exterior, mas volta-se

essencialmente para si próprio. Mais do que a mera reprodução técnica fisionômica, o autorretrato configura-se como uma ferramenta e exercício de reflexão que advém de um processo de introspecção contínuo, do exercício complexo e, por vezes, confrontacional que é o de olhar para si próprio sem os filtros da conveniência social.

O desafio intensifica-se quando propomos ao autor do autorretrato que represente não apenas o visível – os traços anatômicos – mas também a carga invisível que transporta: a emoção, o estado psicológico e as flutuações do eu interno. Surge aqui a questão (retomada incessantemente na formulação da proposta pedagógica a apresentar à frente): como materializar o que é imaterial?

Neste sentido, a proposta concreta apresentada às alunas continha também este exercício de tradução: foi-lhes solicitado que os seus autorretratos não fosse apenas um registo fisionômico, mas que incluíssem também a representação de uma sensação física ou de uma emoção específica. Para tornar esta carga imaterial visível, o desafio lançado por mim passava por traduzir esse estado interno através da criação de uma textura gráfica.

Neste domínio, a turma convocou de forma quase automática, a referência a Vincent Van Gogh (1853-1890). Van Gogh foi a referência imediata e consensual identificada pelas alunas ao ser introduzido o conceito de textura. Este fenómeno de reconhecimento não é também alheio ao percurso que a turma estava a realizar, uma vez que, nas semanas anteriores, haviam explorado a técnica do pastel de óleo tendo como objeto de estudo alguns quadros da reconhecida série de *Sapatos* do pintor holandês.

O artista executou ao longo da sua vida inúmeros autorretratos que se tornaram objetos de profunda e incessante análise e estudo na História da Arte, não pela sua fidelidade fotográfica, mas pela sua densidade emocional. Van Gogh fez uso da cor e da gestualidade para traduzir o seu estado de espírito. Como confessava em carta ao seu

irmão Théo, em setembro de 1889: "Dizem — e estou disposto a acreditar — que é difícil conhecer a si mesmo, mas também não é fácil pintar a si mesmo" (Beaujean, 2006). Esta dificuldade apontada pelo pintor holandês reside, na minha perspectiva pessoal, na tensão entre a imagem que idealizamos e a verdade que a matéria pictórica acaba por revelar. Nos autorretratos de Van Gogh, conseguimos observar que a pincelada matérica e o impasto não representam apenas técnica, mas o registo do gesto e da urgência do sentir.

Trazer esta referência para o contexto do Ensino Secundário, pode ser pertinente para ajudar a desmistificar a ideia de que o autorretrato deve ser um produto final “bonito” e sem imperfeições, segundo os cânones explanados nas redes sociais. Se para estas alunas a textura era algo que pertencia apenas à paisagem ou a objetos como os sapato — temas anteriormente desenhados — Van Gogh ajudou a legitimar a transição dessa rugosidade para o rosto humano. Contudo, para que a rutura com a estética do liso seja operada não apenas no campo do sentimento, mas também no campo da ação técnica, torna-se necessário convocar referências que radicalizassem a agressividade sobre o suporte. Referências estas a serem retomadas no próximo capítulo do relatório.

A escolha do autorretrato justifica-se por ser o território onde o conflito entre o *habitus* digital e a expressão artística se manifesta de forma mais aguda. Se, no ecossistema das redes, o rosto é o suporte principal da curadoria de identidade — frequentemente mediado por filtros que padronizam traços e eliminam rugosidades — o autorretrato aliado ao desenho expressivo propõe o inverso. Ao desenhar-se, o aluno é forçado a abandonar a pose performativa para se concentrar na estrutura, na mancha e na linha. O foco deixa de estar no resultado polido que agrada aos outros (o *like*) e passa a estar no processo físico de riscar o papel. É nesta fricção com os materiais, o traço e a mancha que me parece possível que o aluno se desliga da aprovação externa e se descubra num ato de introspeção demorado.

## **Contrarreação ao Ecrã**

A ubiquidade das câmaras nos *smartphones* facilitou a produção, a edição e a partilha, em tempo real, de imagens, dando origem a uma revolução na comunicação baseada no visual, mas também a uma certa desmaterialização da experiência. Neste cenário de fluxo incessante, a verdadeira experiência parece escassear, como nota Jorge Larrosa Bondía (2002), vivemos como sujeitos hiperestimulados e ultra-informados, cuja agitação constante impede que "algo nos aconteça ou nos toque". Para o autor, a experiência exige um gesto de interrupção — uma paragem deliberada para olhar, sentir e pensar com lentidão.

Contrarreagir ao ecrã, no contexto da aula de Desenho, significa precisamente operar essa suspensão: interromper a torrente de estímulos visuais rápidos que Bondía (2002) identifica como anestésiantes da experiência, e propor, em contrapartida, o confronto com a resistência da matéria.

Em 2025, o Ministério da Educação, Ciência e Inovação português traduz uma reação institucional, restringindo a utilização de dispositivos eletrónicos móveis de comunicação com acesso à Internet no espaço escolar aos alunos do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico. Esta restrição é um claro exemplo de reação, na medida em que responde de forma direta e mecânica aos problemas decorrentes da hiperestimulação e da dispersão no meio escolar.

Trata-se de uma intervenção que atua essencialmente sobre o sintoma e pela via da ausência: retira-se o objeto físico da vista do estudante na expectativa de que a sua atenção e competências de socialização sejam restauradas de forma automática. Contudo, esta abordagem restritiva deixa intacta a estrutura cognitiva, a dependência e a estética que o ecrã já fixou no *habitus* dos jovens. O dispositivo é banido da sala de aula, é proibida a sua existência dentro da instituição escolar e portanto deixa de representar um problema.

Contudo, os diálogos dos alunos, em sala de aula ou em tempo de recreio continuam a gravitar em torno dos vídeos que assistiram nas redes sociais, das músicas e danças virais e das vidas das figuras que seguem no digital.

É precisamente nesta fratura entre a remoção do objeto e a permanência da sua mentalidade que se estabelece a diferença fundamental entre reação e contrarreação.

Enquanto a reação é uma resposta, muitas vezes, automática e não refletida a um estímulo, a contrarreação rege-se por uma intencionalidade crítica. Contrarreagir ao ecrã, no contexto da aula de Desenho, significa atuar diretamente sobre a presença e influência no *habitus*. Contrarreagir ao ecrã não é, portanto, um ato punitivo ou meramente proibitivo, como confiscar o *smartphone* à entrada da sala; trata-se, sim, de dotar os utilizadores desses dispositivos de ferramentas capazes de desafiar a lógica do algoritmo. Deste modo, a contrarreação não se esgota na simples ausência física do telemóvel, mas sim na proposta de uma experiência oficial e estética que colida com a velocidade instantânea do *scroll* e do clique que caracterizam a reação digital. Uma contrarreação ao imediatismo tecnológico propõe a desaceleração, a demora na observação e um compromisso com o gesto.

Ao contrário da imagem digital, que se consome na pressa do *scroll*, a experiência artística requer que se suspenda o juízo e reação imediata e mecânica ao estímulo visual e se dê lugar ao silêncio e à paciência. Evidencia-se, por isso, um embate de temporalidades. Numa sociedade marcada por uma impaciência generalizada, onde os indivíduos se encontram cada vez menos disponíveis para processos demorados que exijam atenção e concentração prolongadas, a sala de aula de Artes Visuais assume um papel contracorrente. É na resposta a esta saturação que surge a necessidade urgente de tempo e espaços que ofereçam a oportunidade da lentidão, da pausa e da interrupção.

Joan Fontcuberta (2012) identifica como *Pós-fotografia* ou *Fotografia 2.0*, a realidade onde as imagens já não servem apenas para recordar, mas para comunicar em tempo real, circulando e consumindo-se de forma voraz.

A *selfie* enquanto expoente máximo desta comunicação volátil, confunde identidade com aparência instantânea, utilizando filtros que escondem imperfeições em favor de uma superfície polida. Em oposição a esta assepsia e velocidade desenfreada de consumo de imagens, o desenho, que exige mais tempo e resistência ao suporte e aos materiais, tem a capacidade de se afirmar como um ato de resistência, de contracorrente. Ao trocar o clique pelo traço, o aluno é convidado a abandonar o consumo passivo de imagens para entrar numa lógica de desconstrução e reconstrução de significados. O autorretrato, nesta perspetiva, funciona como uma desconstrução da *selfie*. Se a *Pós-fotografia* oferece uma imagem polida, instantânea e higienizada pelo filtro, o desenho devolve complexidade à representação. Uma complexidade que não é meramente formal, mas fruto direto da demora, do tempo estendido em que permanecemos em volta do suporte e, no caso específico do autorretrato, em confronto connosco próprios. Ao habitar a lentidão do traço, inicia-se um processo de constante negociação com o erro, com a mancha e muitas vezes, com a frustração, convertendo o suporte num espaço de autodescoberta e exploração da identidade. Assim, desenhar o próprio rosto deixa de ser um mero registo fisionómico para passar a ser um processo arqueológico: uma escavação que atravessa a superfície lisa do ecrã para resgatar a densidade e a humanidade do sujeito.

Esta necessidade de escavação torna-se urgente quando contrastada com os palcos digitais. Afinal, a identidade que é dada a ver a um determinado público nas redes sociais tende a ser apresentada como coerente e imutável. No entanto, a identidade do ser humano – conjunto de características (físicas e psicológicas) essenciais e distintivas de alguém ou de um grupo social – é, por natureza, uma construção inacabada que se molda através

das experiências, das falhas, das descobertas e experiências quotidianas. Esta pluralidade do “eu” não se cristaliza no imediatismo, mas sim na profundidade da experiência. No entanto, como adverte Bondía (2002), a nossa hiperatividade e o excesso de estímulos digitais impedem que “algo nos aconteça”, anulando a capacidade de sermos tocados pelo real. É precisamente nesta lacuna que a disciplina de Desenho A assume um papel crucial, operando na interseção entre os modos como vemos o mundo e como nos damos a ver.

Ao configurar-se como o gesto de interrupção necessário, o desenho força os alunos a suspender o automatismo da ação para aprenderem a ver lentamente. Esta prática permite questionar a visão mediada pelo ecrã, transformando o ato de ver num compromisso também sensorial. Simultaneamente, o autorretrato em desenho oferece ao aluno a possibilidade de se dar a ver de forma singular, trocando a assepsia da imagem pública por uma representação carregada de marcas, hesitações e camadas. A sala de aula afirma-se como um espaço de resistência onde a construção da identidade exige atenção, tempo e confronto com a matéria. Nela, o aluno deixa de ser um produtor e reproduzidor passivo de registos digitais para se tornar um autor consciente, capaz de materializar o que o sensor da câmara ignora: a densidade do tempo e a profundidade de um “eu” em formação.

Perante a hegemonia de uma estética polida, imediata e filtrada, que condiciona o olhar e o gesto dos alunos no momento atual, tornou-se imperativo introduzir referências visuais que operassem no sentido inverso e, por isso, no campo da rugosidade, da imperfeição e da densidade material.

Como já mencionado, verificou-se que a maior referência de desenho expressivo das alunas da turma de 11.ºano recaía, quase de forma exclusiva, na obra de Van Gogh. Para evitar que o desenho se tornasse uma mera mimese estilística, foi necessário e estimulante introduzir autores e artistas que explorassem os materiais pensados para esta

proposta – o pastel de óleo, o carvão e a tinta da China –, através da distorção, da sobreposição e da subtração de matéria. O objetivo era expandir o vocabulário visual da turma, forçando uma desaprendizagem das fórmulas seguras que trabalhavam frequentemente nas aulas de Desenho A e promovendo o confronto com possibilidades e estéticas diferentes. Esta escolha não serviu apenas para diversificar o repertório imagético das alunas, mas também para validar novas formas de fazer, numa tentativa de demonstração que a expressão da identidade pode assumir contornos múltiplos, muitas vezes distantes do conceito de belo e perfeição que o digital promove. Nesta lógica, todas as referências apresentadas circunscreveram-se ao género do retrato e do autorretrato, para apresentar o rosto como palco de múltiplas e, até, radicais reconfigurações identitárias.

Foi precisamente neste contexto que a série *Heads* de Leon Golub (1922-2004) – um corpo de trabalho que não conhecia até então e que encontrei no decorrer deste processo de pesquisa – surgiu como um recurso fundamental para a validação da distorção do rosto como processo contínuo de procura e escavação. Esta referência constituiu o mote ideal para introduzir materiais como a espátula, que veio que veio não só viabilizar, mas também potenciar o processo de subtração de matéria. Golub opera através de uma técnica de escavação, utilizando ferramentas de corte e raspagem para remover camadas de tinta ainda frescas, revelando as cores e texturas que jazem por baixo das camadas mais superficiais. Esta metodologia física de ferir e desbastar o suporte oferece uma analogia poderosa ao próprio processo de desenvolvimento da identidade.

Tal como na obra de Golub, a construção da identidade, ao longo de toda a vida, não se faz apenas por acumulação de experiências ou pela adição de filtros digitais ou sociais; faz-se sim, essencialmente, através de um exercício de escavação interna. Assim, o trabalho de Golub em contexto de sala de aula foi introduzido deliberadamente para

apresentar à turma o erro e a imperfeição como marcas indissociáveis de uma identidade em formação. Neste processo, o ato de desenhar e sobretudo o de subtrair, raspar e retirar matéria desafia a assepsia e o liso das imagens digitais que consomem.

Os alunos chegam hoje à sala de aula formatados pela cultura do ecrã, manifestam uma necessidade constante de ocultar, esbater ou mitigar o erro, mimetizando a ação do filtro digital que apaga, esconde e edita a imperfeição. É nesta fratura que os desenhos de Frank Auerbach (1931-2024), especificamente a série *The Charcoal Heads* (1950-1960), se afirmam como um potente contraexemplo a essa padronização visual. Para o artista, o desenho não é um registo linear, mas uma acumulação de tentativas, onde o ato de apagar e rasurar é tão importante como o de traçar. O suporte converte-se, visivelmente, num campo de batalha onde o erro não é um fracasso, mas uma camada necessária que confere peso e presença à figura.

É precisamente através da exploração matérica, da resistência ou saturação do suporte, corporizadas por estes dois autores, que o aluno é convidado a ver para além da superfície polida. O propósito é que, deste modo, passe a compreender o processo de trabalho e de desenho como fruto de uma construção dinâmica de camadas.

Sob esta perspetiva oficial, a manipulação e a exploração da densidade dos materiais expandem radicalmente o próprio conceito de identidade e da sua construção. Ao confrontar-se com a crueza e a volatilidade do carvão, com a irreversibilidade da aguada com tinta da china, com a opacidade do pastel de óleo e/ou com o gesto incisivo das espátulas, o objetivo era o de lembrar a turma que a própria identidade é um palimpsesto de texturas, sensações e afirmações. Afinal, a fisicalidade deste processo — onde a mancha do carvão borrata, a tinta da china escorre com uma fluidez incontrolável, o pastel de óleo sobrepõe matéria gordurosa e a espátula rasga ou subtrai essas mesmas camadas — espelha a própria complexidade do "eu". A identidade humana, longe de ser

um registo linear ou uma imagem polida, comporta também os seus próprios acidentes, derivas incontrolláveis e rasgaduras. À semelhança do que acontece no suporte do papel, o “eu” constrói-se também em camadas: acumulação de vivências densas que se sobrepõem como o pastel de óleo, momentos de perda equivalentes à subtração operada pela espátula, e marcas indissipáveis como as da tinta da china. Compreender este embate com a matéria permite reconhecer que o erro e a imperfeição não são falhas a ocultar, mas sim a substância viva da própria experiência humana. Desta forma, o desenho do rosto assume a sua condição tátil e volumétrica, o rosto é a construção contínua de uma massa pictórica que acumula tempo, erros e marcas, revelando uma singularidade que resiste e se destaca face à homogeneização e volatilidade do mundo contemporâneo.

Para sustentar teoricamente esta proposta de contrarreacção ao mimetismo digital, oferecida pelo desenho, é fundamental introduzir o conceito de "Imagem-Matéria", amplamente explorado por Georges Didi-Huberman. Na sua vasta reflexão sobre a ontologia da imagem, o autor propõe uma rutura com a visão tradicional da imagem como mera janela ou representação imitativa (mimese). Para Didi-Huberman, a imagem possui uma espessura, uma carne que não se limita ao que ela mostra, mas ao que ela é enquanto objeto físico e rasto de um gesto.

Didi-Huberman (2003) sugere que a imagem "arde" porque carrega em si a memória e a sobrevivência de um tempo que não é o do clique instantâneo, mas o do toque e da incisão. Para o autor, a imagem não é uma superfície inerte, mas uma espessura física que carrega a memória do gesto. Ao transpor este conceito para o contexto do autorretrato, afastamo-nos da imagem-espelho das redes sociais — que é lisa, imaterial e puramente ótica — para entrar no domínio da imagem-corpo que não é apenas algo que se vê, mas algo que se constrói na e pela manipulação dos materiais. Trazer esta perspectiva para dentro da sala de aula de Desenho afasta o conceito de autorretrato de uma tentativa

de mimese da fotografia ou *selfie* perfeita para se afirmar como um espaço de confronto com a realidade material rugosa do suporte. No decorrer deste processo, a técnica da subtração ou raspagem funciona como um ato de subversão que desequilibra a superfície polida da imagem pré-estabelecida. Neste confronto com a matéria — entre o que se retira e o que permanece — a identidade manifesta-se, substituindo o acabamento mais polido da fotografia pela textura do desenho.

O suporte do desenho, habitualmente visto como uma superfície plana de receção, é transformado num campo de escavação tridimensional. Ao retirar matéria, “o aluno deixa de ser apenas um “observador” da fotografia para passar a ser um “escultor” da imagem, onde o ato de retirar matéria é tão importante quanto o de a colocar.” (Didi-Huberman, 2003). Esta transição é crucial: enquanto o filtro digital limpa e alisa as imperfeições para criar uma fachada homogénea, o ato de raspar e saturar o suporte revela a profundidade que o ecrã teima em ocultar.

A "Imagem-Matéria" funciona, portanto, como contrarresposta ao plano liso do ecrã. Se a cultura visual contemporânea nos impõe o liso – o ecrã, o filtro, a pele perfeita – como padrão de beleza e aceitação, o ato de raspar o suporte é um ato de resistência material. Esta ação convoca o aluno a ver para além da superfície, compreendendo que a identidade não é um reflexo estático, mas uma construção dinâmica de camadas, texturas e sensações. Neste processo, a forma surge da luta física com o papel, a singularidade do aluno afirma-se através do erro, da mancha e do rasto das ferramentas e materiais de que faz uso. E neste campo de batalha com o material (e consigo próprio) o autorretrato desenvolve-se enquanto processo de autodescoberta e registo físico de um crescimento e de uma busca.

## Unidade Didática – Autorretrato

A proposta pedagógica desenvolvida com a turma emerge de uma inquietação profunda sobre os processos de construção da identidade na era digital, num tempo em que a proliferação das *selfies* e a cultura das redes sociais parecem ditar um padrão estético que conduz a uma progressiva homogeneização do “eu”. Neste contexto digital, o rosto único de cada indivíduo é frequentemente filtrado, editado e replicado, transformando-se numa representação institucionalizada que privilegia a aceitação externa em detrimento da apresentação de singularidades. O confronto atento com uma série de *selfies* permite-nos até questionar se a pessoa que observamos é realmente diferente do rosto que visualizámos instantes antes.

No confronto com esta estética do liso, cujas características, já foram analisadas no decorrer deste relatório, a minha intervenção estruturou-se como um exercício deliberado de desestabilização do olhar, e, acima de tudo, de desaprendizagem. A estratégia inicial foi a de mobilizar a prática do desenho como um espaço de resistência e de deliberada desaprendizagem, desafiando as alunas a ver para além do ecrã e da superfície polida da imagem digital. Procurou-se, assim, migrar do visual para o tátil, utilizando a matéria como uma forma de resistência e contrarreação à homogeneização visual. Neste processo, o desenho é um território de autodescoberta, de afirmação de singularidades e de materialização de elementos que a lente fotográfica não captou mas que, como protagonistas daquele registo fotográfico, as alunas sabem que lá estava.

Procurei estimular nas alunas um rompimento com a expectativa da recompensa instantânea — típica dos ecossistemas digitais, onde o valor da imagem é medido pela velocidade das visualizações e pela validação imediata ( o *like*). Desaprender, neste contexto, significou aceitar a lentidão e a resistência da matéria, uma vez que “Tanto nos

selfies como nas pinturas de autorretrato o autor também é o protagonista e a maior diferença, depois da técnica de execução, pode-se dizer que está no tempo de produção.” (Blauth, Machado e Rueda, 2019).

Este processo de desaprendizagem visou, fundamentalmente, permitir que as alunas resgatassem elementos que a fotografia não captou, mas que elas, enquanto protagonistas e autoras daquele registro, sabiam que ali habitavam: as camadas invisíveis da emoção, da memória e da sensação física que o filtro digital tende a apagar, mas que a matéria e a textura conseguem materializar. . Acreditando que ao manipularem diversos materiais e experimentarem diferentes densidades e resistências do suporte, as alunas são incentivadas a traduzir a sua identidade não como uma imagem estática ou um produto de consumo, mas como um corpo em constante transformação.

É precisamente neste território, onde a “Imagem-Matéria” se cumpre e o gesto e a experiência têm tempo e espaço para ocorrer, que a teoria e a prática se fundem na sala de aula. Assim, assente nos pressupostos teóricos anteriormente discutidos — que apresentam o desenho e a materialidade como formas de resistência à hegemonia do digital —, apresentou-se à turma a Unidade Didática: Desenho de (des)estruturação da Identidade (ver Anexo A: Proposta de Trabalho, pp. 71-72).

### **Objetivos Específicos**

A Unidade Didática dada a conhecer, foi desenhada para colocar em funcionamento uma estratégia de contrarreação à homogeneização visual contemporânea, articulando os seguintes objetivos específicos:

- Promover a desaprendizagem do olhar e o combate ao mimetismo digital: O exercício do desenho propõe um processo de desaprendizagem dos automatismos visuais adquiridos no ecossistema digital e explanados no *habitus* dos alunos. O

objetivo é desviar o olhar destes da reprodução de filtros e poses idênticas, utilizando para isso a expressividade da matéria e as propriedades físicas dos materiais para criar uma representação diferente da do pixel. O ato de desenhar pode funcionar assim, como uma ferramenta também de questionamento dos códigos visuais, onde o processo de adição e/ou subtração de matéria pode revelar uma verdade diferente da verdade da fotografia.

- Desenvolver uma narrativa própria através da exploração de texturas e do pendor expressionista: A inclusão da textura surge como um contraponto necessário à "hegemonia do liso" (Han, 2016). Pretende-se que o aluno explore um pendor expressionista, onde o rasto, a mancha e a rugosidade funcionam como modos de tradução de estados internos, emoções ou sensações físicas. A exploração de texturas em microescala confronta o aluno com o campo tátil, com a rugosidade, a mancha e o rasto. O objetivo é que a textura funcione como um modo de tradução, uma vez que ao iniciar o processo artístico pela materialidade, o aluno é instigado a resgatar sensações físicas ou estados de espírito que a assepsia da lente fotográfica não conseguiu captar ou traduzir visualmente.
- Explorar a tensão entre a cultura e o “eu”: Pretende-se analisar como a cultura do aluno (que molda a sua autoimagem) entra em conflito ou em diálogo com a dimensão temporal e sensorial da representação (que obriga a uma paragem e a uma introspeção contrária ao fluxo imediato das imagens digitais) durante a transposição do autorretrato fotográfico para o campo do desenho. Compreender de que forma o ato de desenhar o próprio rosto pode alterar a percepção que o adolescente tem de si mesmo, levando-o a questionar a própria máscara social.
- Consolidar o autoconhecimento como processo de construção contínua: Em vez de uma imagem estática e copiada, o objetivo é que o aluno entenda a identidade

como um processo em constante e contínuo desenvolvimento. Através da sobreposição e da acumulação de camadas, o rosto é trabalhado como uma massa em transformação, abordagem que materializa a ideia de que a identidade, tal como o desenho, é uma produção constante de si.

### **Implementação da Unidade Didática**

A operacionalização desta proposta seguiu o planeamento estruturado em três blocos de aulas (ver Anexo B: Planos de Aula, pp. 73-78).

Como já enunciado, a implementação desta Unidade Didática foi desenhada como uma contrarreacção intencional à hegemonia do digital, com particular foco no fenómeno do autorretrato mediado pelas redes. Este processo de desestabilização e desconstrução convocou o tempo e a escala como ferramentas operativas de mediação entre o ecrã e o suporte analógico. Consequentemente, a seleção metodológica dos suportes e materiais não foi aleatória, mas obedeceu a uma intencionalidade pedagógica. Optei pela utilização de um suporte de papel A3 de gramagem superior, oferecendo uma dimensão que, sendo generosa, e habitual nos trabalhos das alunas desta turma, ainda permite o controlo do gesto, mas exige uma implicação física maior do que o pequeno formato do ecrã do *smartphone*.

A proposta estruturou-se em dois tempos fundamentais: a microescala, focada na mancha e na textura como tradução gráfica de sensações físicas, e a macroescala, dedicada à integração desse elemento textural na estrutura morfológica do rosto ou fundo do desenho. A estratégia de utilização da textura visava isolar o aspeto emocional da pressão da semelhança física, permitindo que a textura funcionasse como um mecanismo de libertação psicológica, desvinculando as alunas da obrigação do desenho “perfeito” ou anatomicamente exato.

É importante notar que as alunas não eram estranhas ao conceito de textura, uma vez que nas aulas de Desenho A que antecederam a implementação desta Unidade Didática de autorretrato, já haviam explorado o desenho de texturas aplicadas a paisagens com a professora da disciplina. Contudo, a aplicação deste conceito ao autorretrato revelou-se um obstáculo primordial. Na turma, observei um bloqueio significativo nas primeiras horas de trabalho: as alunas, sentindo-se vulneráveis perante a abstração da sensação pura, avançaram o passo do ensaio da textura em microescala e refugiaram-se imediatamente no esboço estrutural do rosto, logo na folha A3. Esta fuga para a linha de contorno e para a proporção correta é, parece-me, sintomática da viciação estética contemporânea. O receio de que a mancha textural estrague a imagem idealizada do “eu” leva à procura de um porto seguro — neste caso, a estrutura técnica — onde o controlo parece mais garantido. A microescala, pensada propositadamente para ser um mecanismo de libertação, foi inicialmente percebida como uma ameaça à ordem e à legibilidade da identidade digitalmente moldada.

A seleção de materiais a utilizar neste processo foi pensada para confrontar a limpeza homogénea do digital. A decisão de convocar a grafite, o pastel de óleo, o carvão e a tinta da china obedeceu a um planeamento, cujo propósito foi desafiar a turma a explorar a coexistência e o embate destes materiais em simultâneo. Esta combinação de materiais pretendia forçar as alunas a abandonar o controlo absoluto do traço e da mancha e a lidar com vestígios que naturalmente ocorreriam no papel durante todo o processo. Se a imagem de si (*selfie*) que as alunas selecionaram é digital e higiénica, a adição e/ou subtração de matéria no suporte físico do papel, deixa rastos indissipáveis; a folha retém a memória do erro e a cicatriz do recomeço de um processo que é, por natureza, atravessado por hesitações, desvios e constantes mutações até, identitárias.

Neste contexto, a introdução do carvão e a evocação dos retratos a carvão de Frank Auerbach como tentativa de contaminação estética, revelaram-se dispositivos metodológicos proveitosos. Auerbach utiliza o carvão para escavar a forma no papel, desenhando e apagando sucessivamente até que o suporte fique saturado de mancha, marcas e até rasgos. Assim, os retratos de Auerbach são o resultado de um ciclo incessante de construção e destruição e, nessa medida, ajudaram a legitimar o erro e a validar a saturação do suporte como caminhos expressivos viáveis para a turma. A integração do trabalho deste artista foi um exemplo essencial para apresentar às alunas o ato de desenhar como processo de acumulação de tentativas em que a imagem final emerge de um processo de resistência entre o suporte e camadas que se sobrepõem. Pela sua volatilidade e aspereza, o carvão revela-se o material ideal para inscrever a natureza processual do desenho. A linha rasurada ou sumariamente apagada resiste no suporte, permanece como um fantasma e confere densidade psicológica e temporal à representação dos rostos.

O processo de trabalho da proposta estruturou-se a partir de uma gradação intencional entre o controlo inicial e a perda, progressiva, do mesmo. O lápis de grafite foi reservado para a estruturação inicial do rosto, oferecendo a precisão necessária à estrutura e um controlo inicial que, na minha perspetiva, deixou as alunas mais confiantes e predispostas à exploração subsequente de meios deliberadamente menos controláveis.

É neste sentido que se justifica a introdução do pastel de óleo. Tendo testemunhado, ao longo das aulas assistidas, o domínio técnico e o visível à-vontade de toda a turma na manipulação do pastel de óleo, considerou-se fundamental integrar este material na proposta didática. Longe de pretender confinar as estudantes a uma zona de conforto metodológica, esta escolha configurou-se como uma decisão deliberada e, em certa medida, de negociação pedagógica. Ao ancorar o exercício num meio que as alunas já dominavam e com o qual mantinham uma relação de segurança, atenuou-se a

resistência inicial face à novidade e à imprevisibilidade dos restantes materiais que iriam coexistir, em simultâneo, nos seus suportes.

Rompendo com esta segurança, o verdadeiro entusiasmo e a curiosidade surgiram com a introdução do carvão — um material que a maioria nunca havia utilizado — e com a disponibilização de espátulas metálicas e plásticas, que levei para as aulas para serem usadas como utensílios ativos de desenho e não meramente de mistura. Esta combinação de um meio desconhecido e volátil com uma ferramenta de incisão, pressão e arrasto despertou um interesse imediato na exploração da mancha e do gesto. A espátula, ao raspar e ferir a crosta do pastel de óleo contra o grão do papel, aproximava-se da crueza dos retratos de Frank Auerbach, funcionando como contraste necessário para à rigidez inicial do traço a lápis.

Em última análise, o núcleo experimental da proposta residiu na decisão de fazer coexistir, no mesmo espaço, materiais com naturezas químicas e físicas profundamente antagónicas, forçando-os a interagir em camadas sobrepostas. Foi precisamente no atrito gerado por estas incompatibilidades que o desenho ganhou densidade expressiva. As alunas foram estimuladas a observar e a reagir, no seu tempo, às interações imprevisíveis que ocorriam no suporte: o carvão a ser arrastado pela fluidez dos sucessivos gestos da mão e do braço; ou a rejeição entre a gordura opaca do pastel de óleo e a base aquosa da tinta da china, que repelia o pigmento negro dando origem a fendas. A fricção entre o seco, o húmido e o gorduroso, converteu o ato de desenhar num processo de negociação constante com a matéria e o suporte.

Ao construir a massa do rosto — a carne — através destas camadas em conflituoso diálogo, afastou-se o desenho de uma representação meramente epidérmica, forçando o aparecimento de uma expressividade onde o rosto já não é ecrã, já não é polido nem é liso, mas ganha peso, rugosidade e a imperfeição da vida humana.

### Trabalhos e Reflexões da Turma

Neste subcapítulo apresenta-se o corpo de trabalho resultante da Unidade Didática, constituindo o testemunho material da exploração e experiência das alunas. Mais do que uma mera exposição de resultados, procura-se aqui cruzar a produção visual com a reflexão escrita, integrando excertos das memórias descritivas que as alunas escreveram após a finalização das aulas dedicadas a esta proposta de trabalho. Esta articulação entre o fazer e o dizer permite compreender como a técnica e a matéria serviram de suporte à construção e desconstrução das suas identidades.

Seguem-se imagens dos trabalhos que as seis alunas realizaram no decorrer dos seis blocos de cinquenta minutos aulas, dedicados a esta Unidade Didática.

Figura 1

*Autorretrato da Aluna 1*

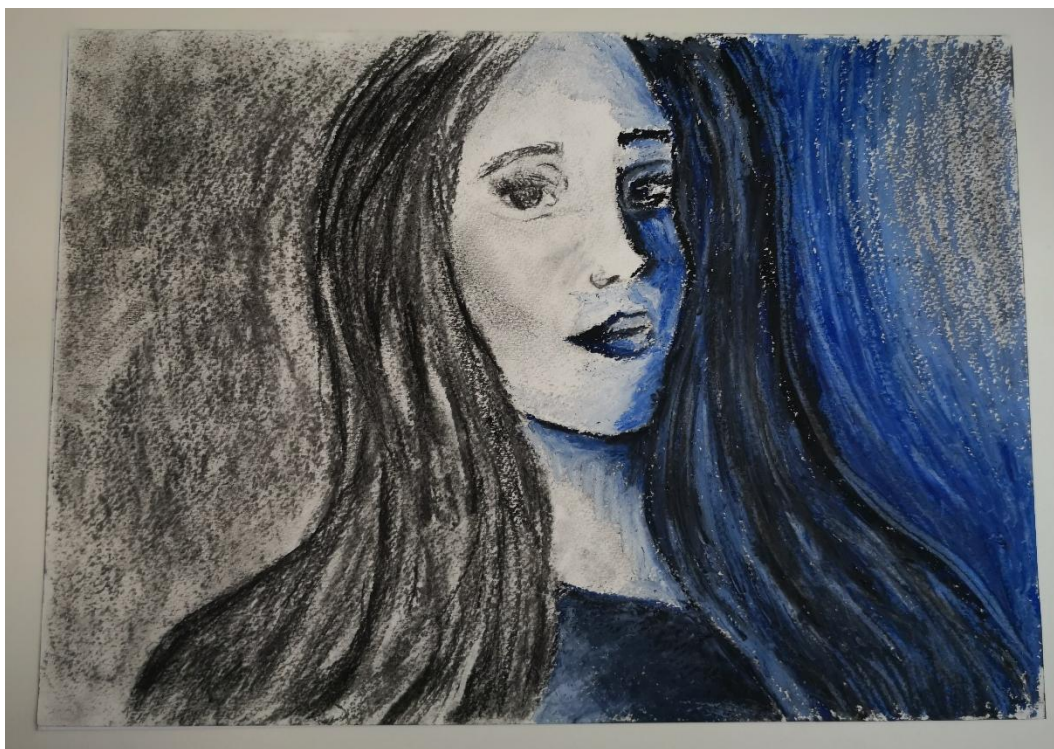


Figura 2

*Autorretrato da Aluna 2*



Figura 3

*Autorretrato da Aluna 3*



Figura 4

*Autorretrato da Aluna 4*

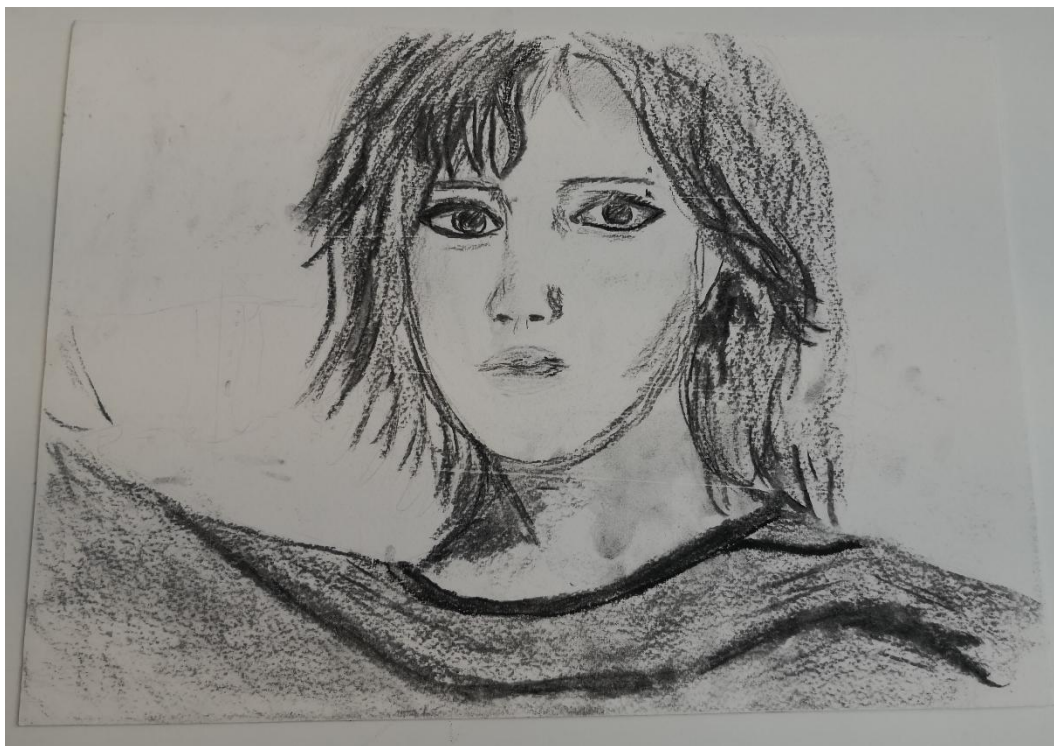


Figura 5

*Autorretrato da Aluna 5*



Figura 6

*Autorretrato da Aluna 6*

A redação das memórias descritivas foi considerada como uma estratégia pedagógica deliberada, distanciando-se de qualquer formalidade administrativa para se assumir como o momento em que a experiência plástica se pode converter em consciência crítica. É importante ressaltar que este exercício de reflexão pós conclusão do seu trabalho constituiu uma novidade absoluta para as alunas, que nunca haviam sido solicitadas a produzir um texto sobre o seu próprio processo de trabalho na disciplina de Desenho A. Como defende Bondía (2002), as palavras não são apenas veículos de informação, elas "determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras [...] e pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (p.28).

Ao solicitar que as alunas escrevessem sobre as suas escolhas cromáticas, técnicas e até, emocionais, houve espaço e tempo para que o gesto artístico fosse nomeado e, por

consequente, compreendido. Este exercício de fazer coisas com as palavras é, em última análise, um modo de dar sentido à identidade em construção: trata-se de “como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (Bondía, 2002).

Assim, o efeito da Unidade Didática e a profundidade da experiência (Bondía, 2002) manifestaram-se nas memórias descritivas redigidas pelas alunas. A escrita funcionou como o espelho reflexivo do desenho, consolidando a articulação entre a materialidade explorada ao longo da proposta de trabalho e a subjetividade das experiências das alunas.

Várias alunas identificaram que o desenho permitiu materializar o que a fotografia ocultava. A Aluna 3 refere, no seu texto que conseguiu “transmitir de uma maneira positiva aquilo que a fotografia ocultava”, enquanto a Aluna 1 descreve como a exaustão, que sentia no dia em que tirou a foto, foi materializada através de texturas azuis que “consumiam a (sua) própria figura”.

Conforme antecipado, a influência de Van Gogh está presente e é identificável nos trabalhos desenvolvidos. A Aluna 3 assume-a diretamente ao mencionar uma “onda de calor inspirada no estilo de Van Gogh”. No entanto, esta influência surge agora mediada por novos materiais, como a tinta da china e o pastel de óleo, sugerindo que a introdução de novas referências não apagou o repertório anterior, mas conferiu-lhe uma nova espessura material.

A utilização das espátulas na subtração de matéria, além de ter sido acolhida com entusiasmo pelas alunas, revelou-se uma ferramenta expressiva fundamental. A Aluna 2 e a Aluna 4 evidenciaram a utilização consciente de técnicas de subtração da matéria através da utilização de espátulas para representar conceitos como o “vento” ou a “solidão”. A Aluna 4, ao “raspar o pastel e voltar a colocar os restos na folha”, revela uma

exploração matérica que rompe com a assepsia do digital e com a hesitação inicial que demonstrou nos primeiros momentos das aulas, abraçando o erro e a textura como reforço expressivo.

A dimensão mais pessoal e íntima que o desenho de autorretrato exige de “olhar para si próprio” e tomar consciência das múltiplas vozes que nos habitam foi confirmada pela Aluna 1, que considerou a experiência fundamental para se "conectar com as suas próprias memórias e emoções". Mesmo nos casos de trabalhos inacabados, como o da Aluna 6, a reflexão permitiu uma compreensão da solidão e da serenidade enquanto estados passíveis de representação visual, provando que o processo de aprendizagem (o caminho) foi tão ou mais relevante que o produto final.

A tradução de emoções e sensações físicas em texturas gráficas revelou-se um dos maiores desafios conceptuais desta proposta, expondo a dificuldade em romper com a literalidade do rosto. Numa fase inicial, registou-se uma hesitação significativa: várias alunas, perante a folha em branco, optaram por adiar esta etapa de tradução de uma sensação física ou emoção numa textura em microescala, revelando um bloqueio no processo de transposição do domínio do sentir para o domínio da matéria. Como demonstram as memórias descritivas, a "exaustão" acabou por encontrar corpo em "texturas onduladas" (Aluna 1), o "calor" na vibração rítmica inspirada em Van Gogh (Aluna 3) e a "nostalgia" em "espirais de turbilhão" (Aluna 5). Esta passagem da hesitação à materialização confirma que a construção da imagem exigiu uma pausa, um abrandamento e "lentidão" (Bondía, 2002) que permitiu, finalmente, que as alunas encontrassem uma correspondência tátil para as suas vivências internas, validando a textura não como um adorno, mas como um prolongamento da própria identidade.

Em última análise, este percurso que descreve a transição da hesitação à materialização demonstra que instituir uma estratégia de contrarreacção à homogeneização

digital na escola contemporânea está longe de ser um processo isento de fricção. Esta experiência suscitou, uma forte resistência inicial por parte das alunas cujos corpos e mentes foram moldados pelos hábitos de imediatismo e assepsia do ecrã. Confrontadas com a ausência do comando de anulação imediata do erro, com a sujidade intrínseca dos materiais e com o tempo dilatado que o suporte físico exige, as alunas manifestaram momentos de visível insegurança e frustração. Esta fricção materializou-se também numa pressa latente, observada na reta final da segunda aula; à medida que se aproximavam da conclusão do desenho, denotou-se uma precipitação e um impulso de finalização rápida, revelando a dificuldade em habitar a lentidão. Retirá-las da superfície protetora do liso virtual e confrontá-las com a crueza imprevisível do carvão ou da tinta da china gerou um choque que expôs a sua vulnerabilidade – um embate que se tornou ainda mais acentuado quando confrontadas com a necessidade de escrever sobre esse mesmo processo.

Contudo, esta fricção inicial e o sobressalto da escrita coexistiram com momentos de profunda apreciação do processo de trabalho, tanto do próprio percurso como do desempenho dos pares, abrindo espaço para uma atmosfera de leveza e diversão partilhada. Foi precisamente este equilíbrio entre o atrito causado pela acumulação simultânea de matéria e a cumplicidade em torno do fazer que permitiu atenuar o impacto da vulnerabilidade. Ao partilharem as suas fragilidades, as alunas transformaram o erro, o imprevisto e a resistência física dos materiais trabalhados num espaço comum de descoberta, expressividade e exploração coletiva. A sala de aula de Desenho revelou-se, assim, o lugar onde a identidade se reconstrói: na individualidade do próprio traço e na força do gesto e da experiência partilhada.

## Considerações Finais

Para lá da análise dos trabalhos realizados pelas alunas e das conversas que os mesmos despoletaram durante a sua produção, todo o percurso relatado beneficiou de uma constante triangulação de perspetivas. Na fase de esboço da proposta, as conversas com a professora orientadora deste estágio, com o professor cooperante do CNM e com a professora da disciplina de Desenho foram fundamentais para estruturar a minha intervenção. Posteriormente, os diálogos mantidos com as alunas no decorrer das aulas e ao longo do processo de trabalho – estendidos a partilhas, dentro e fora da sala de aula, com alunos do 10.º ao 12.º ano – trouxeram a dimensão empírica e reflexiva que permitiu consolidar práticas pedagógicas e fundamentar as leituras desenvolvidas ao longo deste texto. Todo o trabalho aqui espelhado socorre-se ainda do conceito de reflexividade de Bourdieu (2005). Na sua obra *Esboço para uma Auto-Análise*, o autor instiga o investigador a reconhecer as suas próprias premissas e inclinações. Assim, a análise do que correu bem ou mal nas sessões de Desenho não é feita de forma isolada, mas sim como um exercício de autoanálise sobre a minha própria prática perante o *habitus* visual dos alunos.

Iniciando por um balanço daquela que foi a experiência de implementação da Unidade Didática que desenvolvi, junto da turma do 11.º ano, a hesitação demonstrada pelas alunas perante a transposição de sensações para texturas gráficas é um ponto a dedicar atenção. Se, por um lado, a proposta pretendia a rutura com o imediato, por outro, a dificuldade em abandonar os códigos figurativos e os clichés cromáticos — como o azul associado à tristeza ou o vermelho ao calor — revelou o quão enraizadas estão as convenções da tradição artística e da cultura visual de massas. Esta observação conduziu-me a uma reflexão crítica: a ocorrerem novas implementações da mesma proposta, o elemento gráfico textura deve ser abordado com um tempo e demora diferentes,

funcionando como um campo de experimentação autónomo antes de ser integrado na representação do rosto, proporcionando aos alunos ferramentas para que a sua "voz" gráfica e a sensação que pretendam dar a ver não seja um eco de padrões pré-estabelecidos, mas uma descoberta feita através do contacto e exploração da matéria.

A par do sucesso que a exploração do carvão e a utilização das espátulas surtiram junto da turma, a inclusão das memórias descritivas foi uma etapa de grande relevância desta Unidade Didática. A inclusão das memórias descritivas como estratégia deliberada foi, talvez, o gesto mais revelador do exercício de reflexividade de que esta proposta se munia. Ao solicitar às alunas que "fizessem coisas com as palavras", foi forçado um encontro entre a mão e o pensamento que, para muitas, foi inédito. Como defende Bondía (2002), pensar é dar sentido ao que nos acontece. Assim, ao verbalizarem os seus processos, as alunas permitiram-me, enquanto professora investigadora das suas práticas, aceder às camadas invisíveis do seu trabalho.

Em jeito de síntese, a Unidade Didática organizada e implementada confirmou que o ensino das Artes não é um processo linear de transmissão de técnicas, mas um campo de forças onde a sensibilidade e práticas do professor e o repertório dos seus alunos se ajustam mutuamente. Este ajuste mútuo implica a aceitação de que nenhuma metodologia é perene e que todas as práticas e conceções pedagógicas podem e devem ser questionadas. De facto, Hernández et al. (2007) afirmam que “é importante que a génese das práticas seja reconstruída, que tenhamos em conta de que o que já existe pode ser revisitado e substituído quando mudam as necessidades e os propósitos da educação”. É precisamente a consciência da importância destas dinâmicas que, potenciada pela autoanálise proposta por Bourdieu, vejo como motor do contínuo processo de construção da minha identidade docente e da consolidação de uma pedagogia que, mais do que formar alunos hábeis a desenhar, forma sujeitos capazes de parar, olhar, sentir com

profundidade e questionar imagens e padrões estéticos que são consumidos e reproduzidos acriticamente.

Ao longo de todo o meu estágio no CNM e na estreita relação que construí junto das turmas que acompanhei, tornou-se claro que a educação artística é indissociável de uma literacia visual crítica. É urgente questionar a hegemonia das imagens polidas e incentivar os nossos alunos a fazer o mesmo.

O autorretrato, enquanto exercício de resistência, desafia a ditadura do belo institucionalizado pelos algoritmos, propondo como contrarreação o incitamento ao erro, à utilização de manchas e da imperfeição tátil. Isto acontece porque, ao retirar a imagem do aluno do ecrã e ao confrontá-lo com a crueza dos materiais, é forçada uma rutura com a autoimagem idealizada. Longe da reversibilidade dos pixéis – onde qualquer falha é imediatamente eliminada num comando simples de edição –, o suporte físico não esconde. O ato de desenhar o próprio rosto exige um tempo de observação demorado e disruptivo, que obriga o aluno a desviar o olhar do espelho idealizado das redes sociais para se focar nas suas assimetrias, características físicas e reflexivamente, emocionais. Neste processo, o acidente e o imprevisto da matéria passam a assumir-se como expressões da identidade, contribuindo ativamente para a formação da mesma. Ao mesmo tempo que, ao questionarem por que razão sentem necessidade de filtrar a sua imagem ou de recorrer a associações cromáticas seguras, as alunas que acompanhei iniciaram um processo de des e reaprendizagem do olhar. Assim, a prática docente afirma-se no compromisso de as capacitar a ler as imagens como construções culturais que podem — e devem — ser desconstruídas e reinventadas através da matéria.

Os momentos de análise e reflexão, explanados neste texto, que surgiram durante todo o estágio e que, se intensificam ainda mais neste findar de ciclo, transcendem contudo a mera avaliação da implementação de uma Unidade Didática isolada.

Convocando a totalidade da minha experiência ao longo destes meses, consigo afirmar que o processo de formação que vivenciei revelou que a docência em Artes Visuais na contemporaneidade exige do professor um estado de alerta permanente sobre as suas próprias grelhas de leitura eurocêntricas e acadêmicas e uma atenção ativa e desdobrada da realidade e da cultura visual dos estudantes.

Olhando para o futuro da minha profissão docente, este balanço projeta a necessidade de consolidar uma pedagogia que não tema a lentidão. Nos mundos — físico e digital — acelerados e hiperestimulados em que navegamos, a sala de aula de Artes Visuais deve afirmar-se como um cais de interrupção. O ecossistema atual exige de nós um esforço quase doloroso para, como adverte Bondía (2002), “suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção [...] aprender a lentidão [e] dar-se tempo e espaço”. Esta suspensão não é um recuo nostálgico, mas um manifesto de sobrevivência.

O desafio que levo para a minha prática futura não passa, por isso, por encontrar fórmulas didáticas infalíveis. Procurar uma fórmula perfeita seria ignorar a imprevisibilidade que caracteriza a sala de aula e a própria criação artística. Numa época em que os ecossistemas digitais e as dinâmicas de consumo de imagem se reconfiguram a um ritmo vertiginoso, uma estratégia didática que se revele eficaz hoje poderá ser obsoleta amanhã. Portanto, explicar o sucesso de uma prática implica reconhecer que ela só ganha sentido quando desenhada à medida da identidade, das inquietações e do repertório sociocultural específico dos alunos com quem trabalhamos.

Assim, mais do que replicar metodologias estanques, o meu foco centrar-se-á em continuar a conceber a sala de aula como um território de resistência e escuta ativa. Um lugar onde o erro tem tempo e oportunidade para acontecer e para ser compreendido não como falha, mas como matéria identitária essencial na construção do eu do aluno — e, reflexivamente, da minha própria identidade docente.

## Referências Bibliográficas

- Beaujean, D. (2006). *Vincent van Gogh: vida e obra*. Könemann.
- Berger, J. (2023). *Modos de ver*. Fósforo.
- Blauth, L., Machado, F. C. M., & Rueda, L. R. (2019). Autorretratos: selfie e a construção da identidade. *Prisma. com*, (39), 65-74.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, (19), 20-28.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma Auto-Análise*. Edições 70, Lda.
- de Medeiros, R. F., & de Medeiros, R. F. (2025). Do trivial ao inusitado: a criação de selfies por adolescentes em sala de aula. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 21(1).
- Didi-Huberman, G. (2003). A imanência estética. *Alea: Estudos Neolatinos*, 5, 118-147.
- Han, B. C. (2016). *A salvação do belo*. Relógio d'Água Editores.
- Hernández, F., Duarte, A. D., Hoffmann, J., & da Cunha, S. R. V. (2007). *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Mediação.
- Janowski, D. (2014). *A teoria de Pierre Bourdieu: Habitus, campo social e capital cultural*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4639/ev.4639.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4639/ev.4639.pdf)
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Vozes Editora.
- Manovich, L. (2016). Designing and Living Instagram Photography: *Themes. Feeds, Sequences, Branding, Faces, Bodies*, 3.

- Martins, G. d'O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025, 14 de agosto). *Decreto-Lei n.º 95/2025*. Diário da República: 1.ª série, n.º 157. [Decreto-Lei n.º 95/2025. Diário da República: 1.ª série, n.º 157. \[https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-2025-9289373055/2025, de 14 de agosto | DR\]\(https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-2025-9289373055/2025\_de\_14\_de\_agosto|DR\)](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-2025-9289373055/2025_de_14_de_agosto|DR)
- Neves, E. (2016). *O auto-retrato: fotografia e subjectivação*. Palimpsesto editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto Editora. (31-59).
- Rauen, R. M., & Momoli, D. B. (2015). Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. *Revista educação, artes e inclusão*, 11(1), 51-73.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão da aprendizagem: as palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro. (7-26).

## Anexos

### Anexo A

Proposta De Trabalho – Desenho A | 11.º Ano

Unidade Didática: Desenho de (des)estruturação da Identidade

A presente experiência foca-se na transposição de uma imagem de referência (autorretrato fotográfico) para o campo do desenho, explorando a dimensão temporal e sensorial da representação. Pretende-se que articule a estrutura da imagem inicial com a expressividade da matéria, tirando partido das propriedades físicas dos materiais e da sua capacidade de construção da forma.

Materiais:

Folha de papel 180g/m<sup>3</sup> ou superior, formato A3;

Lápis de grafite (várias durezas);

Pastel de óleo, carvão vegetal, tinta da china;

X-ato, espátula ou outros materiais para raspagem.

O desenvolvimento deste trabalho organiza-se em três etapas sequenciais:

| 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A partir da análise da imagem de referência, identifique três estados de espírito ou sensações físicas que a mesma lhe evoca.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecione uma dessas sensações e traduza-a graficamente através de uma textura.</li> <li>• O estudo deve ser realizado numa quadrícula de 5 x 5 cm, aproximadamente (pode ser delimitada no diário gráfico ou em papel anexo).</li> <li>• A textura que surgirá desta etapa, deverá contaminar o desenho que vai realizar em seguida.</li> </ul> |

| 2                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Numa folha de papel formato A3, iniciará um desenho que deve obedecer às seguintes orientações:</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Estrutura e transposição da imagem inicial                                                             | Inicie o desenho recorrendo ao lápis de grafite, utilizando linhas estruturais para assegurar a correta transposição da composição e das proporções da imagem de referência.                                                                                                                                                                                                                        |
| Construção da massa do rosto                                                                           | Utilize o pastel de óleo para a edificação do rosto, tratando o material como uma massa densa. Explore a sobreposição de camadas e a riqueza cromática.                                                                                                                                                                                                                                             |
| Exploração dos materiais                                                                               | <p>Poderá, se considerar pertinente para a sua proposta, recorrer ao carvão e/ou à aguada para criar sombras ou atmosferas. Explore a reação destes materiais em contacto com a gordura do pastel.</p> <p>O desenho deve revelar vestígios da textura ensaiada anteriormente, utilizando técnicas de sobreposição e de raspagem que evidenciem o processo de construção, adição e/ou subtração.</p> |

| 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Elabore uma reflexão escrita – uma memória descritiva – que explicita as opções tomadas durante este processo. O texto deve ter entre 10 a 15 linhas e conter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a articulação entre o estado de espírito ou sensação física selecionada e a sua respetiva tradução em textura;</li> <li>– a justificação da escolha das cores e dos meios atuantes utilizados;</li> <li>– o processo de adição e/ou subtração de matéria;</li> <li>– o que é que o ato de desenhar e de estruturar o próprio rosto revelou sobre a sua identidade que a fotografia inicial mantinha oculto.</li> </ul> |

## Anexo B

### Planos de Aula

# PLANO DE AULA 1

Ano: 11.º

Disciplina: Desenho A

Data: 17/03/2026

Duração : 1h40

Unidade Didática: Autorretrato

Sumário: Introdução ao tema: Autorretrato.  
Autorretratos de Rembrandt.  
Apresentação da proposta de trabalho.  
Criação e exploração de texturas.

#### Conteúdos:

A representação do rosto: estrutura, proporção e expressividade.

A textura como elemento expressivo: micro-estudo e sensações.

#### Recursos materiais:

- Computador e projetor multimídia
- Diário gráfico ou folha de papel cavallinho
- Lápis de grafite de diferentes durezas
- Folha de 180g/m ou superior
- Carvão
- Páspel de óleo
- Espátulas, x-ato

#### Objetivos:

Compreender o autorretrato como um registo histórico e diário visual pessoal.

Distinguir a verdade do instante da fotografia digital da demora do ato de desenho.

Identificar estados de espírito ou sensações físicas a partir de uma imagem de referência pessoal.

Traduzir graficamente sensações em texturas visuais.

#### Aprendizagens Essenciais:

##### Apropriação e Reflexão:

Transpor imagens de referência articulando rigor estrutural e expressividade matérica.

Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa.

Refletir criticamente sobre o processo criativo e a relação entre desenho e identidade.

Justificar o processo de conceção, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual.

##### Interpretação e Comunicação:

Traduzir graficamente estados de espírito ou sensações físicas em texturas.

##### Experimentação e Criação:

Explorar as propriedades físicas dos materiais (pastel de óleo, carvão, aguada de tinta da china) e a sua interação.

Ações estratégicas de ensino-aprendizagem :

- Análise de referências artísticas focadas na temática autorretrato - Rembrandt
- Conversa com a turma sobre a dimensão instantânea da fotografia (clique) e o tempo (demora) que o desenho exige;
- Realização de um micro-estudo baseado numa sensação física ou emoção evocada pelo autorretrato fotográfico;
- Tutoria e feedback junto dos alunos

Avaliação:

Grelha de Observação Direta;  
Portfólio do Processo;  
Grelha de Autoavaliação;  
Memória Descritiva.

Observações:

As alunas mostraram grande tendência e, até aproximação à obra de Vincent Van Gogh na criação da textura que lhe foi proposta.

# PLANO DE AULA 2

Ano: 11.º

Disciplina: Desenho A

Data: 18/03/2026

Duração : 1h40

Unidade Didática: Autorretrato

Sumário: Exploração dos materiais: pastel de óleo, carvão e tinta da china.  
Processos de raspagem da superfície.

## Conteúdos:

A representação do rosto: estrutura, proporção e expressividade.

A textura como elemento expressivo: micro-estudo e sensações.

Exploração matérica e técnica: sobreposição e raspagem.

## Recursos materiais:

- Computador e projetor multimídia
- Diário gráfico ou folha de papel cavalete
- Lápis de grafite de diferentes durezas
- Folha de 180g/m ou superior
- Carvão
- Páspal de óleo
- Espátulas, x-ato

## Objetivos:

Dominar a transposição de proporções e linhas estruturais da fotografia para o papel A3 utilizando grafite.

Explorar o pastel de óleo como massa densa, trabalhando a sobreposição de camadas e a riqueza cromática para edificar o rosto.

Experimentar a coexistência de materiais gordos (pastel) e secos e/ou aquosos (carvão e tinta da china) para a criação de sombras e atmosferas.

## Aprendizagens Essenciais:

### Apropriação e Reflexão:

Transpor imagens de referência articulando rigor estrutural e expressividade matérica.

Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa.

Refletir criticamente sobre o processo criativo e a relação entre desenho e identidade.

Justificar o processo de conceção, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual.

### Interpretação e Comunicação:

Traduzir graficamente estados de espírito ou sensações físicas em texturas.

### Experimentação e Criação:

Explorar as propriedades físicas dos materiais (pastel de óleo, carvão, aguada de tinta da china) e a sua interação.

Ações estratégicas de ensino-aprendizagem :

- Demonstração individualizada de processos de sobreposição de camadas de pastel de óleo e raspagem com diferentes ferramentas para criar luz e texturas;
- Mediação pedagógica (feedback constante) através de apoio direto às alunas na gestão do erro e da sujidade do material como elemento constitutivo da obra.
- Incentivo à experimentação de diferentes pressões e direções de raspagem para traduzir a fisiologia do rosto (cansaço, força, energia, alegria, motivação, silêncio...)

Avaliação:

Grelha de observação direta;  
Portfólio do Processo;  
Grelha de autoavaliação;  
Memória Descritiva

Observações:

Tendência das alunas para explorar a textura apenas no fundo. Nenhuma aluna contanimou o próprio rosto com a textura que criou.

Algumas alunas encontram-se na fase de finalização do desenho em formato A3.

# PLANO DE AULA 3

Ano: 11.º

Disciplina: Desenho A

Data: 24/03/2026

Duração : 1h40

Unidade Didática: Autorretrato

Sumário: Processos de raspagem da superfície.

Criação da legenda para o desenho.

Memória Descritiva e reflexão sobre modos de representação da identidade no desenho.

Conteúdos:

A representação do rosto: estrutura, proporção e expressividade.

A textura como elemento expressivo: micro-estudo e sensações.

Exploração matérica e técnica: sobreposição e raspagem.

Memória descritiva.

Recursos materiais:

- Computador e projetor multimídia
- Diário gráfico ou folha de papel cavalete
- Lápis de grafite de diferentes durezas
- Folha de 180g/m ou superior
- Carvão
- Páspelo de óleo
- Espátulas, x-ato

Objetivos:

Explorar potencialidades plásticas da raspagem.

Desenvolver capacidades de síntese verbal e escrita.

Questionar os modos de representação da identidade.

Analisar criticamente o processo criativo através da redação de uma memória descritiva.

Refletir sobre como o ato de desenhar revela aspetos da identidade que a imagem fotográfica inicial não evidenciava.

Aprendizagens Essenciais:

Apropriação e Reflexão:

Transpor imagens de referência articulando rigor estrutural e expressividade matérica.

Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa.

Refletir criticamente sobre o processo criativo e a relação entre desenho e identidade.

Justificar o processo de conceção, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual.

Interpretação e Comunicação:

Traduzir graficamente estados de espírito ou sensações físicas em texturas.

Experimentação e Criação:

Explorar as propriedades físicas dos materiais (páspelo de óleo, carvão, aguada de tinta da china) e a sua interação.

Ações estratégicas de ensino-aprendizagem :

- Orientação na criação de legendas contrastantes entre o "eu" que está na fotografia digital e o "eu" matérico, fruto do processo do desenho;
- Orientação na redação da memória descritiva, integrando vocabulário técnico e reflexão crítica;
- Desafio de transposição do figurativo para o abstrato através da criação de uma textura que sintetize a aluna através do grão e da mancha.

Avaliação:

Grelha de observação direta;  
Portfólio do Processo;  
Grelha de autoavaliação;  
Memória Descritiva

Observações:

A esta aula apenas compareceram 3 alunas, por ser a semana Ecos da Cultura e viagens internacionais promovidas pelo colégio.

As alunas que não estavam presentes terminaram os desenhos e memórias descritivas apenas nas 1.<sup>a</sup> aula do 3.<sup>o</sup> período (14 de abril)

## **Anexo C**

### **Transcrição das Memórias Descritivas**

#### **Aluna 1 -**

Elegi o sentimento de exaustão e cansaço e representei esse sentimento na utilização do carvão e pasteis de óleo. Recorri ao uso de tons escuros e frios para reforçar esta sensação negativa e estado de espírito. Retratei esta emoção através de uma textura ondulado e azul que tinha como principal objetivo consumir a minha própria figura tal como a exaustão me havia consumido no dia em que a fotografia foi tirada. Assim, optei por utilizar o método de adição de matéria. Por fim, acredito que realizar um autorretrato expressivo foi uma ótima experiência, sobretudo, para me conectar com minhas próprias memórias e emoções.

#### **Aluna 2 -**

Eu elegi o calor e o vento a partir da minha fotografia. Por causa disso transmiti o sentimento de calor a partir do uso de pasteis em degrade, que dão uma ideia de nascer do sol, que transmite calor. As cores mais quentes fundem-se, a meio, com as cores mais frias, predominando uma maior variedade de cores quentes. Utilizei o processo de subtração de matéria para representar o vento. Antes da camada de pasteis de óleo, usei uma camada de tinta da china e depois de fazer o degrade com os pasteis usei uma espátula para retirar formas fluídas que dão uma ideia de movimento e de vento. Para o próprio rosto fiz um esboço a lápis de cor e preenchi-o a pastel de óleo com varias camadas. A minha imagem contrasta com as cores do fundo, pois não contem muitas cores como o amarelo, vermelho, rosa, roxo, azul e preto que utilizei para representar o fundo/sentimento.

## Aluna 3 -

Para este trabalho eu elegi a sensação de calor, devido ao dia em questão que estava quente, e como estava feliz tentei transmitir essa emoção através de cores quentes como o amarelo, laranja, vermelho, entre outras. Utilizei pastéis de óleo, não só para o retrato mas também para traduzir a sensação de calor e dei uma impressão de uma onda de calor inspirada no estilo de Van Gogh e adicionei tinta da china no fundo para destacar o meu autorretrato. Este trabalho para mim foi um desafio, devido a eu não estar a fazer um trabalho com este, mas tenho em mente que consegui transmitir de uma maneira positiva aquilo que a fotografia ocultava.

## Aluna 4 -

Neste autorretrato decidi representar o sentimento de solidão, utilizando o carvão na figura e pastéis de óleo no fundo para poder haver distinção e contraste entre os dois. No fundo usei cores que me lembraram o sentimento escolhido como o azul e o roxo, e no meu rosto não usei cor para que o fundo não me contamina-se. Para explorar o processo de subtração da matéria, raspei o pastel de óleo e voltei a colocar na folha os restos que saíram quando usei a espátula, criando uma textura agitada de manhas e linhas curvas para reforçar o contraste da solidão no rosto a preto e branco e o mudo exterior.

## Aluna 5 -

A sensação escolhida foi a nostalgia, traduzida pela textura em espiral do fundo, já que transmite continuidade e o turbilhão de emoções das quais a nostalgia vem acompanhada. Para as cores, o rosto/retrato foi representado com as cores reais e o fundo a preto. Esta escolha demonstra que, apesar do exterior estar repleto de vivacidade e cor, o interior pode estar em conflito com diversas emoções. Foram utilizados os materiais:

carvão, pastel de óleo e tinta da china. O carvão foi aplicado no fundo, em espirais; o pastel de óleo foi usado no retrato, raspado com uma espátula em alguns locais; a tinta da china foi aplicada sobreposta do pastel de óleo.

Aluna 6 -

Para o trabalho do autorretrato escolhi três emoções, estas foram: frio, solidão e serenidade. Eu escolhi estas emoções porque quando eu tirei a selfie era um dia de verão, o frio é porque o meu quarto é um lugar frio, a solidão para muitos é algo mau, para mim não, eu aprecio os meus momentos sozinha e a isso junta-se a serenidade.

Eu não acebei o autorretrato mas a minha ideia era recorrer ao uso da ondulação com vários tons diferentes da cor azul, maioritariamente o azul escuro. Este trabalho fez-me entender mais sobre a representação de sensações através do autorretrato.

SEDE ADMINISTRATIVA

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

FACULDADE DE **BELAS ARTES**

